

LA ENSEÑANZA DE LOS DERECHOS HUMANOS

por FERNANDO GIL CANTERO

Universidad Complutense de Madrid

1. La identidad curricular de la enseñanza de los derechos humanos

Uno de los debates más frecuentes entre los educadores consiste en intentar determinar si un nuevo objetivo propuesto desde las demandas sociales, ha de traducirse en una meta interdisciplinar, en una disciplina específica, en un contenido de aprendizaje o en una finalidad de la educación. Esta lista de posibilidades puede ampliarse dependiendo de la importancia que se asigne a la propuesta, pudiendo llegar ésta a identificarse con la misma definición de educación, tal y como a menudo sucede, por ejemplo, con la educación moral y la educación social.

Algo parecido ocurre cuando se trasladan las preocupaciones sobre los derechos humanos a la educación. En efecto, un simple repaso de la bibliografía existente sobre este tema, nos sitúa ante una enorme pluralidad de propuestas: desde las que demandan la enseñanza de los derechos humanos como contenido instructivo hasta las que pretenden fundamentar todo el curriculum y la vida escolar en los derechos humanos, pasando por la vía de reivindicar a esos derechos como una educación cívica, social, moral, multicultural, comprensión internacional, etc.

Un primer acercamiento a la identidad curricular de los derechos debe tratar de explicar las causas de tan diversas y, en algunos casos, opuestas interpretaciones educativas de los derechos humanos. Pues bien, un primer grupo de razones surgen de concepciones pedagógicas aún no superadas. Entre éstas se encuentran principalmente dos: las que identifican, sin ningún análisis específicamente pedagógico, la

importancia cultural de algo con su importancia educativa; y las perspectivas que conciben las nuevas propuestas como elementos que hay que añadir (métodos, contenidos, objetivos, etc.) a la acción educativa, en vez de pensarlas como propuestas para intensificar la calidad de la acción educativa.

Sin embargo, hay un segundo grupo de razones especialmente significativo porque no se origina en concepciones pedagógicas erróneas, sino en la peculiar relación que mantiene la educación con esos derechos. En efecto, nos encontramos con una gran variedad de propuestas educativas sobre los derechos humanos porque al ser la educación uno de ellos, cualquier dimensión de la actividad educativa —social, ética, tecnológica, política, cultural, etc.—, o cualquier modalidad para la enseñanza de esos derechos —educación ética, moral, cívica, multicultural, etc.—, es susceptible de interpretarse, a su vez, desde cada una de las perspectivas jurídicas, políticas, sociales y éticas de esos mismos derechos.

Entre las *propuestas* que habitualmente se señalan destacan las siguientes:

— Considerar a los derechos humanos como el más importante marco de comportamiento que regula jurídicamente las situaciones sociales en las que se desarrolla la educación [1].

— Reconocer en los derechos humanos la referencia crítica para regular éticamente el necesario respeto a la dignidad humana del alumno [2].

— Partir de esos derechos para concebir las situaciones educativas como prácticas sociales de aprendizaje en las que los alumnos aprendan a ser auténticos sujetos de derechos humanos [3].

— Hacer de los derechos humanos la principal justificación para promover una educación humanizadora que atienda a la estructura social y moral del alumno y no sólo a su formación intelectual [4].

— Considerar a esos derechos el elemento necesario para afrontar una educación social y multicultural que fomente la comprensión internacional [5].

— Reconocer en los derechos humanos el contenido fundamental en la enseñanza de la ética [6].

— Considerar a los derechos humanos el contenido necesario para valorar críticamente en las aulas escolares los logros científicos y tecnológicos [7].

De este modo, es especialmente difícil determinar una identidad

curricular específica para la enseñanza de derechos humanos. La consecuencia más evidente es que no existe apenas correspondencia entre el volumen de investigaciones que genera este campo de estudio y lo que realmente se practica en las escuelas, cuando sin embargo hay una total unanimidad entre los educadores acerca de la importancia radical de conocer la existencia de los derechos humanos, precisamente, en los niveles básicos y obligatorios de la enseñanza.

1.1 *Efectos de la enseñanza de derechos humanos*

Pedagógicamente lo que nos debe interesar para lograr una correcta identidad curricular de los derechos humanos es determinar qué efectos se quieren conseguir con la enseñanza de esos derechos. Una vez determinados que esos efectos existen realmente, que inciden en la mejora de la personalidad del alumno y que no son alcanzables, o por lo menos, igualmente alcanzables que por otros objetivos o contenidos ya presentes en el curriculum, podremos abordar los métodos y estrategias de intervención que mejor nos permiten alcanzar esos efectos.

Pues bien, la enseñanza de derechos humanos puede suscitar, principalmente, *dos efectos* en los alumnos:

- Aprender a percibir el valor del ser humano.
- Promover que los sujetos adopten un compromiso humanizador a través de sus actos.

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 ni tan siquiera él mismo puede hacerle renunciar a su derecho a ser hombre en la línea que su conciencia le determine.

Ahora bien, los derechos humanos no sólo nos enseñan a percibir el valor de cada ser humano en su derecho a ser hombre, sino que también

nos muestran la necesidad de adoptar un compromiso humanizador en nuestros actos. En efecto, si los derechos humanos suponen el reconocimiento de un ámbito de libertad necesario, para poder respetar la posibilidad de que se desarrollen las características por las que el hombre tiene una especial dignidad, entonces, es que tales derechos están orientados en un preciso sentido, que no permite, moralmente, ejercitarlos de cualquier manera sino sólo de modo que conduzcan a la plenitud humana. Esto, como veremos, implica por parte del docente considerar que el alumno no va a ser sólo parte activa en su proyecto de vida, sino también parte suscitadora de efectos sociales, lo que conllevará la necesidad de emprender dos aprendizajes: *cómo ocupamos de la realidad que nos rodea —objetos y personas— para promover efectos humanizadores y cómo lograr mantener e incrementar nuestra soberanía personal en contextos plurales y tolerantes.*

1.2. *Ámbitos de intervención curricular en la enseñanza de derechos humanos*

Evidentemente, los dos efectos propuestos de la enseñanza de derechos humanos, pueden y deben lograrse a partir de otros contenidos y también desde el análisis de determinadas situaciones educativas que, psicológicamente, se consideren significativas para el alumno en un momento dado. Así 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.

Sin embargo, para que esas situaciones imprevistas puedan ser utilizadas correctamente por el docente es preciso que éste reconozca en los derechos humanos la idea explicativa de los efectos que pretende suscitar.

Mediante las situaciones escolares imprevistas, tendríamos la posibilidad de desarrollar una enseñanza no formal de los derechos humanos. Es aquí donde adquieren sentido todas las reivindicaciones sobre esta enseñanza que demandan su presencia en cualquier área o como fundamento de todo el diseño curricular.

Se trataría de aprovechar, pedagógicamente, cualquier dato o circunstancia que mantuviese, *lógica y psicológicamente*, una cierta relación con los efectos señalados o con algún derecho humano en concreto.

Hay una importante corriente didáctica, generada por algunos Organismos Internacionales como la Unesco y el Consejo de Europa, que defienden que la mejor identidad curricular de los derechos humanos

radica en promover una enseñanza no formal de los mismos. El argumento más destacable consiste en considerar que no se trata sólo de enseñar esos derechos, sino de *educar moralmente a los alumnos en la moral de los derechos humanos*. La necesidad de servirse de situaciones imprevistas surgiría al reparar en que la correcta comprensión de los derechos humanos no radica en una fundamentación o explicación racional de los mismos, sino en descubrir a través de la convivencia que todos tenemos unas aspiraciones comunes de humanización.

El error pedagógico que se comete en este caso consiste, en nuestra opinión, en confundir las funciones educativas que puede proporcionarnos cualquier contenido cultural, con lo que realmente se ha de enseñar de ese contenido. Los derechos humanos pueden y deben ser utilizados para educar moralmente, pero no tiene sólo una significación ética sino también social y jurídica. Por otra parte, como veremos, tampoco pueden abarcar toda una educación moral porque la convivencia tiene dimensiones éticas que no quedan recogidas en los derechos humanos.

Respecto a la enseñanza no formal de los derechos humanos, aunque sin desestimarla en ningún caso, es imprescindible también estructurar algún momento de la actividad escolar que nos asegure el logro de los efectos que buscamos.

Pues bien, para lograr que el alumno a través del conocimiento de los derechos humanos aprenda a percibir el valor del ser humano y se comprometa a humanizar los efectos personales y sociales de sus actos, es preciso intervenir pedagógicamente a fin de conseguir desarrollar los siguientes aspectos:

- Conocer la Declaración de derechos del hombre y la Convención Internacional de derechos del niño.
- Conocer los conceptos de condición humana y dignidad humana.
- Desarrollar el razonamiento deliberativo.
- Desarrollar la capacidad de valorar más el derecho a la autodeterminación de los sujetos que el derecho a la autodeterminación de cualquier comunidad o grupo social.
- Desarrollar la capacidad de ponerse en el lugar de los demás.
- Desarrollar el conocimiento del principio de interdependencia humana.
- Desarrollar la capacidad de respetar otras culturas y costumbres diferentes a las suyas.
- Desarrollar habilidades de comunicación interpersonal y de solución no violenta de problemas.

— Desarrollar la capacidad de atender a la dimensión específicamente personal de los sujetos.

— Desarrollar la capacidad de percibir consecuencias sociales y personales en nuestros comportamientos.

Una vez determinados los efectos educativos de la enseñanza de los derechos humanos y los aspectos en los que hay que incidir para lograrlos, tenemos que abordar *cómo* se concretan estos requisitos en cada nivel educativo y en una formación del profesorado que permita afrontar con cierto éxito esa enseñanza. Nuestro propósito, por tanto, radica en analizar la acción educativa —formal y no formal— de los distintos niveles de enseñanza, cuando se asume como objetivo la enseñanza de derechos humanos; objetivo reconocido explícitamente en el art. 29 de la Convención Internacional de los derechos del niño.

2. *La enseñanza de derechos humanos en la educación infantil* (segundo ciclo)

Lo primero que debemos mostrar es la posibilidad real de emprender esa enseñanza en esta etapa. Para admitirlo sólo hace falta reparar en un importante principio educativo: lo que provoca efectos formativos es pensar a la acción educativa como una situación generadora de experiencias que se adaptan al modo de estructurar la realidad en un momento determinado del desarrollo de los alumnos. De este modo, la condición para que pueda darse la enseñanza de derechos humanos consiste en que estos sean susceptibles de transformarse en objetivos de aprendizaje asimilables activamente. Pues bien, dicho requisito puede cumplirse al haber determinado ya los efectos y los ámbitos de intervención de la enseñanza de estos derechos.

Para que la enseñanza de derechos humanos pueda integrarse adecuadamente en el curriculum de este nivel de enseñanza es preciso que no se modifiquen —ni suprimiendo ni ampliando— los objetivos de aprendizaje ya propuestos. Este criterio no sirve por igual para todos los niveles de la enseñanza porque, como veremos, en la secundaria y más aún en los estudios universitarios es preciso estructurar una serie de conocimientos y argumentos que permitan al alumno adquirir una sólida formación en derechos humanos .

Sin embargo, en la educación infantil y en parte de la enseñanza primaria, hay que partir de los mismos objetivos del nivel que sean más fácilmente orientables hacia los ámbitos de intervención señalados en el apartado anterior.

En este sentido, son vías curriculares ya existentes y fácilmente utilizables para la enseñanza de derechos humanos las siguientes:

1. *El conocimiento del entorno*

En esta vía la enseñanza de derechos humanos abarcaría el aprendizaje de costumbres personales y culturales, así como las diferencias y similitudes existentes entre los sujetos y los países o comunidades.

2. *La educación para la convivencia*

La idea de derechos humanos puede surgir aquí cuando se repara en que cada uno de nosotros somos sujetos de derechos y de deberes para con los demás.

3. *Ampliar y mejorar el uso del lenguaje*

El desarrollo del lenguaje cuando se pretende enseñar en los derechos humanos debe abarcar la comprensión de los siguientes términos: «derechos», «deberes», «orden», «justicia», «costumbres», «cultura», «reglas», «dependencia», «independencia», «colaboración», «ayuda», «diferencia» e «igual».

Los temas o cuestiones de derechos humanos que se pueden tratar a través de las vías curriculares de esta etapa son muy variados. Sin embargo, conviene partir de algún criterio de selección que los restrinja a los más relacionados con la idea de estos derechos. El criterio más sencillo, evidentemente, consiste en partir de los artículos de la declaración de derechos del hombre o de los de la Convención internacional de derechos del niño. Aún así, en esta etapa conviene que nos centremos especialmente tanto en los temas que tengan un mayor significado psicológico para los niños, como en los que favorezcan la adquisición del significado lógico de los derechos humanos. Algunos criterios útiles pueden ser los siguientes:

— Temas que se refieran más claramente a las necesidades básicas de la infancia y de los adultos (alimentación, educación, trabajo, familia, sanidad, nacionalidades, razas, etc.).

— Temas que pueden adoptar fácilmente diferentes expresiones en cada cultura o comunidad (vestimenta, bandera, lengua, festividades, etcétera).

— Temas que, como las costumbres, la justicia, las reglas, los

derechos y deberes, etc., puedan desarrollarse en tres niveles de aplicación diferentes:

1. en la vida del aula y en el centro escolar;
2. en la comunidad o país al que se pertenece;
3. en otras comunidades, países o culturas [8].

Las cuestiones en las que hay que centrarse en cada nivel y relacionándolas entre ellos, son las *diferentes* costumbres en las que pueden expresarse las *mismas necesidades* humanas, así como en el *principio de interpedencia* existente entre personas (ciudadanos, compañeros, familia, etc), comunidades y países.

En esta etapa, uno de los temas que adopta más posibilidades psicológicas y lúdicas para los niños es recurrir a la familia, al reparto de responsabilidades y obligaciones entre los miembros de la misma, a su mutua dependencia, a la necesaria observancia de reglas, etc. Los otros niveles se convierten así fácilmente en aplicaciones de los mismos criterios, siendo la comunidad una familia más grande, y las otras culturas o países, familias diferentes [9].

3. *La enseñanza de derechos humanos en la educación primaria*

Los argumentos utilizados para mostrar la importancia general de enseñar los derechos humanos, adquieren en este nivel de la escolaridad una especial relevancia cultural y pedagógica. Cultural porque es casi la única oportunidad que tiene la mayoría de la población mundial de entrar en contacto con saberes sistematizados en su transmisión instructiva y formativa. Su peculiaridad pedagógica estriba, además, en que en este nivel se producen algunas de las variaciones más significativas en el desarrollo psicológico, lo que nos obliga a plantear de diversos modos la enseñanza de los derechos humanos.

Cada nivel de enseñanza suele ser visto como una etapa de preparación para aprendizajes posteriores más complejos. Este carácter preparatorio es aún más evidente cuando nos referimos a niveles básicos e iniciales de la escolaridad. Ahora bien, respecto a la enseñanza de derechos humanos que es una educación principalmente actitudinal y, aún más, en esta etapa de formación, la preparación no ha de entenderse necesariamente como un acercamiento por aproximaciones sucesivas a unos contenidos culturales concretos sobre esos derechos (fundamentos, corrientes, tipos de derechos, etc.). Tampoco se trata en esta etapa, al igual que en la educación infantil, de diseñar otros objetivos u otras

vías curriculares. Más bien, la perspectiva que hay que adoptar es que se susciten *experiencias de convivencia* significativas para ese momento del desarrollo, que permitan en el futuro al alumno interpretar personalmente la explicación —ahora sí— de determinados datos, ideas o contenidos referidos a los derechos humanos.

De este modo, *las actividades deben estructurarse como experiencias de convivencia con un entorno de cosas y de personas en las que el niño participa activamente, a fin de comprender el valor del ser humano y los distintos efectos que él puede provocar en función de su comportamiento.* Esas experiencias han de entenderse como tareas específicamente escolares para esta etapa de la enseñanza. Esto quiere decir que aunque sean vivencias para el alumno, para el docente no son meros encuentros informales en el aula, sino situaciones planificables en las que él debe mediar como modelo competente que ayuda al alumno a orientarse verbal y estratégicamente.

Algunas de esas *experiencias* que adoptan los criterios generales para esta enseñanza vistos hasta ahora y que se refieren más específicamente a esta etapa, pueden ser las siguientes:

— Reconocer las diferencias y similitudes entre las personas (talla, color, sexo, costumbres, etc.) y entre los objetos (formas, tamaños, colores) a fin de que conozcan que existen diferencias y aprendan a valorarlas adecuadamente.

— Mostrar la necesidad de que todos debemos atenernos a las «reglas» para que la «realidad» funcione: asistir a la escuela, respetar las señales de circulación, regar las plantas para que crezcan, mantener el silencio en un hospital, etc., así como las consecuencias que se derivarían de su no cumplimiento, comprobando la necesidad del principio de interdependencia entre personas y de la adopción de responsabilidades individuales.

— Conviene igualmente seguir aprendiendo a valorar diferencias y similitudes en símbolos culturales (monedas, banderas, idiomas, matrículas de coches, calendarios de distintos países, etc.).

— Ayudar a reconocer e interpretar en situaciones reales y simuladas las acciones de ayuda, de colaboración, de participación y también las experiencias contrarias y sus consecuencias sociales y personales.

— La adopción de otras identidades culturales por grupos de alumnos es una experiencia facilitadora de la vivencia afectiva del trabajo realizado, que iniciará la creación de actitudes positivas hacia el respeto de las diferencias.

— Es muy importante también que la necesaria habituación a la lectura en esta etapa, tenga en cuenta el interés de fomentar a través de ella modelos sociales que contengan valores humanitarios.

— Atender a la capacidad de establecer juicios que, independientemente de la exactitud que permiten estos años de escolaridad, debe plantearse por parte del docente desde preguntas que dirijan la atención del niño en los términos implicados en los derechos humanos y en la Convención de derechos del niño.

— Finalmente, un diálogo abierto, distanciado de las actividades previamente realizadas y desde alguna situación concreta (cuento, canción, noticia, etc.) propuesta por el docente, permitirá comprobar el grado de asimilación alcanzado (uso significativo de los términos, valoración de las diferencias y de las similitudes, etc.) [10].

4. *La enseñanza de derechos humanos en la educación secundaria*

En esta etapa de la enseñanza hemos de considerar los mismos supuestos fundamentales establecidos hasta ahora. Sin embargo, hay dos diferencias destacables que, además, se deben mantener y aumentar cada año:

- incrementar la información sobre los derechos humanos;
- ampliar las experiencias con el entorno social hacia situaciones más reales.

A) *Incrementar la información sobre los derechos humanos*

En esta etapa hay que fomentar la adquisición de cierta información sobre los derechos humanos como contenido cultural, lo que anteriormente no era del todo posible. Ya no es suficiente con abordar las vías curriculares habituales para suscitar experiencias o vivencias de las reglas escolares. Al tiempo que se mantiene esta fuente de aprendizaje—incrementándola con una mayor participación en la organización del centro escolar—, también hay que procurar partir de las materias o áreas del curriculum a fin de conocer las perspectivas éticas, sociales y políticas de los derechos humanos. El propósito pedagógico es presentar un *enfoque interdisciplinar* de esos derechos que nos permita un análisis más particular de los mismos (términos, conceptos, jerarquías, tipos de derechos, historia, etc.).

Así lo vio la Conferencia Mundial de Organizaciones de Profesiona-

les de la Enseñanza, cuando al consultar a un grupo de especialistas sobre los contenidos y métodos de una educación en derechos humanos, éstos propusieron una serie de temas pertenecientes a las distintas materias en los que los derechos humanos podrían aplicarse perfectamente. De este modo, señalaron que en las «ciencias sociales y humanas, podría incidirse en una mayor comprensión de las diversas herencias culturales, de la interdependencia de las naciones, de los valores universalmente aceptados y de los obstáculos que se oponen a la vigencia de esos valores en el mundo actual». Respecto a la «instrucción cívica: participación en la vida de la ciudad, de la nación y del mundo, como ciudadanos responsables». En la «biología: demostración de la falsedad de los argumentos racistas». En las lenguas extranjeras: «instrumentos de comunicación, de cultura y de comprensión internacional». En la «geografía: interdependencia de las naciones; desigualdad de los ingresos y de la riqueza ; nociones de economía mundial»... [11].

El panorama aparentemente lineal y simple de la enseñanza de estos derechos en las etapas anteriores, va abriendo paso a un conocimiento más detallado de los problemas y de las dificultades que obstaculizan la extensión generalizada de los derechos humanos en nuestra comunidad y en otras culturas o países. Puede formar parte también de esta etapa de la enseñanza, el conocimiento de los principales Organismos Internacionales responsabilizados de la defensa y promoción de estos derechos. Del mismo modo, es interesante analizar las relaciones que nuestra Constitución mantiene con las declaraciones de derechos del hombre. Por último, puede emprenderse o ampliarse el análisis de otras declaraciones referidas a grupos humanos concretos: infancia, mujeres, trabajadores, etc.

La presentación de una realidad cultural tan compleja y contradictoria donde sistemáticamente se violan los derechos humanos, se ofrecen interpretaciones totalmente opuestas sobre esos derechos y se defienden prácticas culturales deshumanizadoras, pueden provocar en el alumno una visión desintegrada y relativista en torno a esos derechos. Por eso, en esta etapa las tareas académicas han de recoger tanto una dimensión informativa y de comprensión como fomentar la implicación personal mediante debates. Se trataría de presentar a los derechos humanos como los criterios mínimos de carácter jurídico, moral, político y social que deben regular las diversas experiencias culturales y personales. Carece, por tanto, de toda justificación histórica y filosófica las propuestas de estas enseñanzas que pretenden circunscribir los derechos humanos a nuestro ámbito occidental o presentarlos como una justificación moral de los intereses de las clases dominantes [12].

B) *Ampliar las experiencias con el entorno social hacia situaciones más reales*

Al mismo tiempo que se incrementa durante este periodo el conocimiento de los derechos humanos en relación con la enseñanza primaria, hay que ampliar también las experiencias con el entorno social de modo que sean más variadas e importantes. La adquisición en esta etapa de una identidad personal más consistente justifica psicológicamente estas actividades.

En efecto, durante estos años hay una mayor preocupación por la vida personal a fin de consolidar una identidad bien estructurada. Ésta se desarrolla, principalmente, a través de tres procesos: una conciencia moral autónoma de reciprocidad, una adopción de valores significativos y un concepto positivo de sí mismo [13].

No cabe duda que es un momento propicio para plantearse la enseñanza de derechos humanos. Mientras que el adolescente tiende a asumir aquellas ideas y valores que le comportan una autoestima positiva y una identidad concreta, la enseñanza de derechos humanos le permite descubrir tanto el valor general de la humanidad como de cada persona. Por otro lado, al tiempo que el adolescente se afana por establecer criterios de actuación autónomos, los derechos humanos son una propuesta para adoptar comportamientos sociales y personales de carácter humanizador.

De este modo, la singularidad de la enseñanza de los derechos humanos, en este periodo de la escolaridad, radica en que el docente sepa relacionar el conocimiento y la valoración positiva de esos derechos, con los procesos de autonomía moral en los que se encuentra el sujeto. En definitiva, se trata de conseguir que los derechos humanos constituyan una parte relevante de los valores que el adolescente va a ir adquiriendo y que le ayuden a conquistar una mayor autonomía personal.

Pues bien, para que la idea de los derechos humanos pueda constituirse en uno de las aportaciones lógica y psicológicamente más relevante para los procesos cognitivos y psicológicos de la adolescencia, hay que ayudar al alumno a reparar en que *el derecho a ser hombre es:*

— *el derecho a desarrollar libremente nuestro proyecto personal de vida sin que nadie pueda realizarlo por nosotros;*

— *el deber de caracterizar humanamente ese proyecto sin que nadie pueda humanizarlo por nosotros.*

Así, la autonomía moral que promueven los derechos humanos no es una adopción antojadiza de valores en la que cualquier elección quede

legitimada por ser personal. Más bien, esos derechos sirven para mostrar al adolescente dos aspectos. En primer lugar, que «únicamente desde premisas valorativas el proceso de autocontrol puede ser un proceso de optimización» [14]. En segundo lugar, que los derechos humanos por ser criterios de valor ya establecidos no anulan su autonomía, sino que resaltan la participación activa y personal del sujeto en el sentido de que ninguna institución o persona puede sustituirle en la tarea de humanizar su proyecto de vida y el de su entorno.

Por eso, el modo de conseguir que esos derechos se constituyan en criterio de valoración para el alumno consiste en enfrentarle a situaciones sociales en las que aun cumpliéndose legalmente la aplicación de los derechos humanos, pueda percibir el derecho a ser hombre como un criterio para valorar a cada sujeto e implicarse personalmente en acciones humanizadoras. Pues bien, el docente puede conseguir este objetivo fomentando tres tipos de *actividades*:

- la prestación de algún servicio social;
- la realización de ayudas desinteresadas;
- la participación en cuestiones cívicas.

Prestar un servicio social a la comunidad supone considerar a la convivencia como una relación sujeta a criterios de solidaridad. Significa concebir por parte de quien ofrece esa ayuda que las necesidades detectadas en la sociedad o en la comunidad forman parte de mi responsabilidad como miembro del grupo. Estas experiencias aproximan al alumno al sentido preciso de los derechos humanos.

En efecto, éstos son, por un lado, unas exigencias de justicia de obligado cumplimiento en cada sociedad y, por otro, la expresión alcanzada hasta ahora de un proyecto de humanización que hay que seguir ampliando y extendiendo, pero cuya realización no puede lograrse sólo a través de la legislación sobre derechos humanos, sino a través de nuestros comportamientos cotidianos.

Así, fomentar la realización de pequeñas *ayudas desinteresadas* dentro y fuera del centro escolar, es uno de los procedimientos más acertados para descubrir que el proyecto de humanización al que aspiran los derechos humanos —respetar y valorar al ser humano—, no es un proyecto totalmente realizable por las instituciones o el Estado, sino un proyecto que se hace realidad cuando nadie lo practique por nosotros.

Por otra parte, la *participación en cuestiones cívicas* es una propuesta muy vinculada con la anterior pero más amplia. Incluye tanto la ayuda a los demás cuando éstos lo precisan, como la participación activa por afianzar y mejorar el proyecto común al que uno pertenece.

Si la ayuda a los demás se justifica por el derecho moral que tiene cada sujeto a un trato cada vez más humano, el enseñar a tener un interés creciente por las cuestiones cívicas se justifica por garantizar a todos las condiciones sociales más humanizadoras posibles [15].

Uno de los procedimientos más adecuados para plantear los aspectos sociales de la convivencia —ya practicado en la etapa anterior—, consiste en ir ampliando la *participación del alumno en la organización del aula y del centro escolar*. Esta extensión de la participación carecerá de sentido si se entiende como una petición de responsabilidades en las que el docente es el único que propone lo que hay que hacer. El carácter educativo de la participación no estriba sólo en la capacidad que el alumno tiene para hacer o dejar de hacer lo que se le propone, sino en concebir también como un problema educativo que el sujeto llegue a plantearse autónomamente en qué debe ocuparse con vista a un fin determinado. Asumir responsabilidades en el aprendizaje y en la vida escolar, más amplias que las derivadas de hacer correctamente lo que se le propone es, en esta etapa, la mejor aproximación a la adquisición de un sentido personal de la *responsabilidad*.

A través de las diversas experiencias señaladas con el entorno social, podemos comprobar que la enseñanza en derechos humanos es suficiente para poder mostrar racionalmente ante el alumno la necesidad de implantar una tendencia humanizadora en la forma de vida adoptada. Sin embargo, esos derechos son insuficientes para completar una orientación ética de todos los acontecimientos diarios. Para esto hace ya falta un curriculum completo de educación moral y, sobre todo, una precisa concepción de la dimensión ética de la educación [16].

5. *La enseñanza de derechos humanos en los estudios universitarios*

La enseñanza de derechos humanos en el ámbito universitario está casi totalmente ausente. Su única presencia en los estudios políticos y jurídicos prueba, una vez más, que los criterios para incorporar un nuevo contenido u objetivo de la enseñanza radican en la afinidad cultural o científica que mantenga con los estudios ya existentes y no con las necesidades de formación de quienes los realizan.

Esto es así hasta el punto de que en alguna ocasión han tenido que ser las mismas autoridades políticas las que nos recuerden que la universidad «por su especial responsabilidad como cima del sistema educativo, por tener a su cargo la formación del profesorado y de los cuadros dirigentes de la vida nacional y por su influjo intelectual en la

sociedad, conciba la enseñanza de los derechos humanos de tal modo que pueda llegar a todos los estudiantes de cualquiera que sea su especialización» [17]. En efecto, el proceso específico de aprendizaje que se desarrolla en la universidad potencia directamente la creación de un conocimiento de alta especialización. Ahora bien, sin un compromiso claro hacia la mejora de la convivencia social, esos saberes no se constituirán en auténticas herramientas de progreso social.

El compromiso con la comunidad en la que vivimos, la sustitución de la posición de poder que proporciona el conocimiento por el uso generoso del mismo, el reconocimiento del idéntico valor de la participación de todos los ciudadanos en las cuestiones sociales, son algunas posiciones de compromiso que dignifican la práctica profesional de los universitarios. Estos planteamientos sociales y personales no los proporcionan directamente la mayoría de los estudios universitarios y, sin embargo, su ausencia debilita cada vez más los vínculos de convivencia.

Pues bien, una propuesta que puede favorecer el compromiso social de los universitarios, ser aplicable a cualquier especialización sin tener que desvirtuar sus principales objetivos y que no requiere añadir una materia concreta, consiste en practicar el pensamiento riguroso sobre aspectos específicos de cada ámbito universitario que estén relacionados con el reconocimiento de los derechos humanos. Cada licenciatura o diplomatura tiene multitud de posibilidades de referirse a los derechos humanos como un aspecto, consecuencia o aspiración de los conocimientos que se tratan en cada ámbito universitario, «puesto que cualquier especialista es siempre y ante todo «hombre» y «ciudadano», y no podrá prescindir, ni en su vida ni en su acción, de unos principios que configuran el actual tipo de la conducta social y política correcta» [18].

Otra vía de acceder a la enseñanza universitaria de los derechos humanos es el recurso a los *códigos deontológicos* de cada profesión. Todos ellos consideran como límite superior de sus intervenciones atentar contra los derechos humanos de los clientes. Reparar en esos derechos a propósito de las referencias que se hagan sobre las regulaciones éticas de cada profesión, es un momento propicio para reconsiderar la importancia que tiene armonizar los valores científicos con los valores que precisa la construcción personal de cada hombre y la autodeterminación de las diferentes comunidades. De este modo, el recurso a los derechos humanos supone considerarlos como una referencia crítica para valorar cómo está contribuyendo cada ámbito universitario —desde su código deontológico— al modelo, social, político y jurídico que se pretende instaurar desde el reconocimiento de los derechos humanos.

6. *La formación del profesorado para la enseñanza de derechos humanos*

Desde una perspectiva funcional, la introducción de la enseñanza de derechos humanos en el curriculum puede adoptar un *criterio intensivo* o *extensivo*. Según el criterio intensivo, los derechos humanos son un contenido u objetivo de aprendizaje que requieren una especialización en las funciones docentes y en la elaboración de juicios pedagógicos. Si se adopta este criterio la consecuencia práctica es que en cada centro escolar, uno o varios docentes, han de estar especializados en impartir esa enseñanza. Desde el criterio extensivo, en cambio, los derechos humanos son un contenido u objetivo de aprendizaje que inciden en general en la formación en las funciones docentes y en la elaboración de juicios educativos. En este caso, la formación para la enseñanza de derechos humanos es una competencia más de la preparación profesional de los docentes.

Tal y como ha quedado establecido en el primer apartado la identidad curricular de la enseñanza de derechos humanos, parece que el mejor criterio para la formación del profesorado es el extensivo. En efecto, por el tipo de resultados educativos que asignamos a esa enseñanza —valorar al ser humano y suscitar en el alumno criterios de orientación personal y social de carácter humanizador—, así como por los ámbitos de intervención propuestos, parece claro que cualquier docente debe estar preparado para abordar esta enseñanza. En realidad, consideramos que éste no es más que un caso particular del criterio general consistente en que cualquier conocimiento de contenidos y objetivos que afecten a la formación de la condición de ciudadanos, o a los efectos de orientación moral básicos para posibilitar la convivencia, han de ser obligaciones vinculadas a las funciones educativas de cualquier docente.

Sin embargo, la enseñanza de derechos humanos nos proporciona una razón específica para adoptar el criterio extensivo en la formación del docente. Esa razón surge de la peculiar relación que la educación mantiene con los derechos humanos. En la medida que la educación es un derecho humano ha de participar de las características que convierten a determinados derechos en derechos humanos. Esto significa que desde esos derechos se plantean condiciones jurídicas, sociales, éticas y políticas necesarias para desarrollar un auténtico derecho humano a la educación, previo a cualquier planteamiento de algún contenido u objetivo concreto de enseñanza.

De este modo, parece acertado que todos los docentes —y no sólo

unos cuantos— conozcan las implicaciones educativas de los derechos humanos ya que éstos constituyen un elemento para comprender a la misma educación. Pues bien, lo mismo puede argumentarse cuando nos referimos en concreto a la enseñanza de esos derechos, toda vez que la aspiración a cumplir con las condiciones que hacen de la educación un derecho humano implica —como señala la Declaración— promover el conocimiento de esos derechos a través de la acción educativa.

Recogiendo todo lo dicho hasta ahora, la formación del profesorado abarcaría tres aspectos:

- capacitación en los contenidos básicos sobre los derechos humanos;
- capacitación para ayudar al alumno a percibir el valor del ser humano y para suscitarle efectos de orientación personal y social relacionados con los derechos humanos;
- capacitación para comprender las condiciones que hacen de la práctica educativa un derecho humano.

A) *Capacitación en los contenidos básicos sobre los derechos humanos*

El criterio para determinar lo que un docente debe conocer sobre los derechos humanos consiste más en ampliar los múltiples aspectos de esos derechos que en alcanzar una alta especialización en un contenido en concreto. Al constituirse hoy los derechos humanos en la referencia crítica más importante para cualquier tipo de actividad humana y, en particular, por las variadas relaciones que mantienen con la educación, lo que le interesa al profesor es conocer las numerosísimas implicaciones de esos derechos en la sociedad.

Como contenidos básicos destacamos los siguientes:

- significado, características, fundamentos y diferencias con otros órdenes jurídicos, principalmente con nuestra Constitución;
- historia de la conquista de los derechos humanos y tendencias actuales (derechos de «nueva generación»);
- Organismos Internacionales que los promocionan y protegen;
- diferencias entre el orden jurídico y el ético;
- conocimiento de los términos libertad, justicia, pluralismo, tolerancia e igualdad;
- clasificación por tipos de derechos.

Esta propuesta de contenidos para la formación del docente no puede quedar definitivamente cerrada, ni tampoco irse ampliando sólo

desde criterios científico-jurídicos. El enfoque pedagógico adoptado es el que irá reclamando un incremento o modificación de los mismos en función de las necesidades y demandas instructivas.

Por eso, carece de sentido abordar esas cuestiones como meros saberes culturales para el docente. En cuanto nos estamos ocupando de formar profesionales que van a enseñar derechos humanos, lo interesante es introducir criterios que capaciten al profesor para reflexionar educativamente sobre esos contenidos. De este modo, la preparación en este primer punto no ha de entenderse como una formación exhaustiva en derechos humanos, sino como una capacitación para crear situaciones educativas en las que el alumno descubra la idea de los derechos humanos y alcance los objetivos propuestos a través de los ámbitos de intervención señalados.

En la misma línea parece encontrarse Peñazola-Flórez para quien no procede que la formación del profesorado en derechos humanos, abarque sólo el estudio de las Declaraciones o Recomendaciones oficiales, sino la «comprensión de qué valores las sostienen y su logro histórico» [19]. Así, el contenido que propone se basa en que el docente conozca la teoría existente sobre esos derechos y la documentación de los Organismos internacionales, pero a fin de saber interpretar el significado de las libertades fundamentales que hay que reconocer al hombre.

En este sentido, la metodología a adoptar para la formación del profesorado en derechos humanos consiste en establecer los mismos objetivos y actividades que posteriormente el profesorado tendrá que desarrollar en el aula. La justificación pedagógica de este procedimiento de enseñanza se basa en considerar que la complejidad de la dinámica del aula y las imprevisibilidad de las situaciones no formales en las que poder abordar el sentido de los derechos humanos, serán más fácilmente controlables por el docente si éste ha estudiado el contenido cultural de esos derechos desde los mismos objetivos que propondrá a sus alumnos. Una aplicación de la enseñanza de derechos humanos en la que se transforma el saber cultural en objetivos de comportamiento o actitudes, es la que propone Graves [20]:

- conciencia del incremento de la interdependencia entre personas y naciones;
- habilidades de comunicación interpersonal
- conciencia de los derechos y deberes que tenemos como personas, grupos sociales y naciones;
- comprensión de la necesidad de una solidaridad internacional y de una cooperación mutua;

— preparación para participar libremente en la solución de los problemas de la comunidad a la que pertenece el docente, de su país y del mundo.

B) *Capacitación para ayudar al alumno a percibir el valor del ser humano y a suscitarle efectos de orientación personal y social relacionados con los derechos humanos*

El requisito metodológico de que el saber cultural sobre los derechos humanos debe enfocarse desde un sentido educativo de los mismos, adquiere más importancia cuando se trata de capacitar al docente para que sepa ayudar al alumno al logro de los efectos de esta enseñanza. En efecto, para saber estructurar las situaciones educativas o para aprovechar cualquier momento informal a fin de mostrar el valor del ser humano, el docente ha de aprender a contemplar la idea de los derechos humanos como la primera referencia necesaria para regular la convivencia entre los hombres. El marco constitucional e incluso las reglas de convivencia del centro son así concreciones del reconocimiento de que cada persona es sujeto de derechos.

Ahora bien, «muchas veces por muy legal que sea, por mucho que se respeten los códigos y nadie pueda ponernos multas o llevarnos a la cárcel, nuestro comportamiento sigue siendo en el fondo *injusto*. Toda ley escrita no es más que una abreviatura, una simplificación —a menudo imperfecta— de lo que tu semejante puede esperar concretamente de *ti*, no del Estado o de sus jueces.» [21].

Los derechos humanos, como ya vimos, son insuficientes para proporcionar un contenido de todas las obligaciones morales que tenemos con nuestros semejantes. Sin embargo, sí son suficientes para justificar que el derecho a ser hombre es el derecho a ser tratado siempre humanamente, a que se nos reconozca el valor individual de nuestras vidas y proyectos.

Capacitar al docente para que ayude a descubrir a los alumnos este aspecto de la convivencia desde la idea de los derechos humanos, implica que sepa estructurar las relaciones que el alumno mantiene con su entorno social. Como vimos hay tres prácticas directamente relacionadas con estos efectos: *participación en la organización del aula y del centro escolar, prestación de servicios sociales y realización de ayudas desinteresadas*.

La primera puede suscitar los efectos deseados cuando el docente evite considerar esa participación sólo como una reivindicación de derechos frente a los profesores o la dirección. Este enfoque daría lugar

a una convivencia conflictiva y desintegrada cuyos planteamientos más que favorecer la percepción de que todos son parte integrada de un proyecto común, fomentaría el situarse por costumbre en intereses opuestos. También se trata de evitar la mera delegación de responsabilidades anecdóticas, y mucho más ampararse en concepciones educativas de la responsabilidad según las cuales se trata de que asuman el sentido de hacer bien sólo lo que los demás les proponen. La participación en el aula y el centro escolar puede ayudar al alumno a adquirir un sentido de las mutuas responsabilidades personales y sociales cuando el docente *perciba la vida del aula y del centro como situaciones permanentes de aprendizaje social*.

Preparar al docente para que sepa mantener este tipo de participación en el aula, supone también aprender a descubrir que en aquellas decisiones en las que prime únicamente el criterio del profesor, éste debe explicar ante los alumnos las razones que le hacen adoptar esa postura, evitando siempre posiciones autoritarias. Por otra parte, fomentar la participación implica que el docente ha de matizar los criterios para valorar los resultados de aprendizaje puesto que, en algunas ocasiones, el aumento de participación no garantiza una mejora directa en el dominio de las materias curriculares por parte de los alumnos, en cuanto a niveles cuantitativos de aprendizaje.

Finalmente, los aspectos a los que hay que atender en la formación del profesorado, a fin de que la prestación de servicios sociales y la realización de ayudas desinteresadas suscite los efectos esperados en los alumnos, son los siguientes:

- análisis de las experiencias personales del docente desde el significado que proporcionan los derechos humanos acerca del valor del ser humano;
- adquisición de habilidades de comunicación con la familia de los alumnos para que fomenten ese tipo de actividades en casa y fuera de ella;
- destreza en la puesta en práctica de métodos cooperativos en el centro que impliquen la realización de tareas comunes para la mejora del mismo;
- practicar la realización de diseños curriculares del centro que establezcan tiempo escolares de ayuda académica entre alumnos de distintos cursos;
- capacidad para incrementar y consolidar una autoimagen positiva del alumno, fomentando su seguridad personal mediante refuerzos sociales positivos;

— practicar la realización de proyectos escolares que se integren en el entorno social mediante actividades que supongan cierta cooperación;

— capacidad para simular en el aula situaciones en las que los participantes —de distintas edades, razas, sexo, culturas, etc.— precisen ayudas de otros;

— destrezas para la realización de debates, discusiones, diálogos estructurados y abiertos, estudios de casos, utilización de las noticias de prensa, etc.

C) *Capacitación para comprender las condiciones que hacen de la práctica educativa un derecho humano*

El tercer y último gran contenido para la formación de los docentes en la enseñanza de derechos humanos, consiste en replantearse qué significado adquiere la educación desde el reconocimiento de unos derechos humanos. Esta perspectiva no pretende conocer a los derechos humanos como materia curricular, ni atender a la vertiente didáctica de su enseñanza. Más bien, se trata de proponer una serie de condiciones generales para el conocimiento y la práctica educativa desde el reconocimiento de los derechos humanos. Este aspecto de la formación del docente no incide directamente en los diseños instructivos que se planifiquen para la enseñanza de esos derechos. Sin embargo, establece las condiciones necesarias para que esa enseñanza pueda llevarse a término coherentemente.

Para poder admitir la necesidad de que el docente deba formarse en torno a *una teoría de la educación como derecho humano*, es preciso comprender que entre conocer teóricamente a los derechos humanos y saber planificar diseños instructivos para su enseñanza, hay un campo de reflexión de carácter teórico-práctico específicamente pedagógico. Esta perspectiva de estudio es, además, la única que puede justificar la creciente demanda de que los derechos humanos se constituyan en la base de todo el curriculum y en la orientación necesaria para la organización de los derechos educativos.

El objeto de estudio de ese ámbito de reflexión parte de constatar el siguiente hecho: si la educación es un derecho humano es porque participa, de algún modo, de los principios fundamentales que dotan a una serie de derechos el ser calificados como derechos humanos. Esto significa, como ya vimos, que desde los derechos humanos se plantean condiciones jurídicas, sociales, éticas y políticas necesarias para desarrollar un auténtico derecho humano a la educación; requisitos previos

para validar cualquier contenido, objetivo o método concreto de enseñanza. La disputa sobre qué sean esos principios o características que hacen de la educación uno de esos derechos, depende de los que previamente consideremos como definitorio de cualquier derecho humano. Aunque actualmente no se puede dar por terminado este debate, sí es posible reflexionar en torno a una serie de condiciones básicas que —esto es lo que realmente nos importa— incidirán en el modo en que debemos plantearnos el conocimiento y la práctica educativa en general.

En primer lugar, desde el reconocimiento positivo de los derechos humanos parece que no podremos calificar de auténtica educación la que se desarrolle en un ambiente escolar donde se cuestionen valores como la igualdad, la justicia, la libertad y el pluralismo. En efecto, la aceptación de unos derechos humanos supone en realidad el reconocimiento de ciertos valores como auténticamente humanizadores, como aspiraciones y exigencias morales para el desarrollo de cualquier persona. Se podrá discutir, ciertamente, sobre los criterios para concretar esos valores en la enseñanza al igual que se hace en el ámbito social; pero, en cualquier caso, parece absolutamente irracional y descontextualizado históricamente desvincular todo proyecto de educación —al igual que el de cualquier cultura o sociedad— de los mecanismos que permitan al alumno adquirir plena conciencia sobre la importancia personal y social de esos valores.

Otra aportación que permiten establecer esos derechos para la reflexión teórica y práctica de la educación, es que carece de todo fundamento histórico seguir considerando que los valores a los que han de dirigirse los procesos y los sistemas educativos, son siempre una elección subjetiva o relativista sin ninguna referencia racional estable. Los derechos humanos y los valores en los que se fundamentan son ya un patrimonio moral de la humanidad no adscrito unilateralmente a posición ideológica-política alguna, ni a determinada corriente filosófica, ni a una precisa visión religiosa. De este modo, esos derechos no son meras regulaciones jurídicas, sino que, hoy por hoy, son la más alta instancia legitimadora de cualquier proyecto de intervención entre personas.

Tal vez, pueda criticarse que la única capacidad operativa de esos derechos en la educación estriba en evitar violaciones elementales de los derechos humanos, con lo que su aplicación aunque importante será siempre —por lo menos en nuestro ámbito— muy limitada y excepcional. Ahora bien, esta idea es producto de un enfoque excesivamente legalista sobre esos derechos y, en consecuencia, resultado también de una falta de reflexión desde otras perspectivas. En efecto, los derechos

humanos tal y como aparecen en las grandes declaraciones son derechos que regulan la vida política, social y jurídica de los hombres. Sin embargo, la clave de progreso intelectual en esta materia no estriba sólo en los derechos ya reconocidos, con toda la urgente generalización que precisan todavía. El interés central de esas declaraciones radica en adoptar la perspectiva de que todos tenemos el derecho a ser hombres y no sólo ciudadanos. Queda reconocido así en los derechos humanos la consideración de que cada persona es sujeto de derechos y, sobre todo, del *derecho a libre autodeterminación de un proyecto de vida*, frente a toda cultura, comunidad e institución.

Asumir realmente en serio estas consecuencias para la educación —que es derecho humano— implicaría replantearse algunas cuestiones importantes. En primer lugar, que ese modo de percibir a cada sujeto no puede quedar en suspenso durante la educación o, peor aún, creer que es algo vinculado sólo con la ciudadanía y la mayoría de edad legal. Es cierto, evidentemente, que la educación abarca una serie de etapas donde no se puede considerar por igual esa autodeterminación y autonomía moral. Sin embargo, no pocas veces bajo esta argumentación supuestamente «pedagógica» lo que se anula realmente es toda posible autonomía personal o se dificulta el acceso a ella.

La infancia y la juventud precisan de una especial protección toda vez que sus facultades están en proceso de desarrollo. Proteger esas capacidades en los procesos educativos no permite excluir toda intervención paternalista, pero sí deslegitimar cualquier intervención educativa que no tenga como finalidad *incrementar su soberanía personal frente a un contexto plural y tolerante*. Los derechos humanos configuran así un tipo de hombre al que la educación debe aspirar proponiendo respuestas a «cómo se haya de orientar la formación de un juicio autónomo sobre el conjunto de las cosas de aprendizaje, en cuyo proceso generador la necesaria función mediadora sea definitivamente impulsadora de una primacía de lo personal sobre todo los poderes controladores y configuradores respecto de la formación de estructuras conceptuales e interpretativas» [22].

Hay otras implicaciones educativas de los derechos humanos de las que no podemos ocuparnos en este momento. En cualquier caso, el objetivo de este apartado era mostrar la necesidad de que la formación de los docentes para la enseñanza de esos derechos, no quedase reducida al conocimiento cultural de los derechos humanos, ni a su aplicación didáctica. La educación guarda unas especiales características con los derechos humanos al ser ella misma uno de ellos y al consistir, precisamente, en una actividad que posibilita el derecho a ser hombre. Conocer

esas implicaciones es un requisito imprescindible para, además de enseñar derechos humanos, practicar en el aula y en el centro una educación que sea cada vez más y mejor un auténtico derecho humano.

Dirección del autor: Fernando Gil Cantero, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Edificio de Ntra. Sra. de la Almudena, Paseo de las Moreras, s/n, Universidad Complutense de Madrid, Ciudad Universitaria, 28040 Madrid.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 15.VII.1991.

NOTAS

- [1] Cfr. UNESCO (1980) *International Congress on the Teaching of Human Rights*, p. 46 (París, Unesco).
- [2] Cfr. VANDENBERG, D. (1983) *Human rights in education*, p. 55 (New York, Philosophical Library).
- [3] Esta perspectiva es especialmente relevante para la enseñanza de derechos de la infancia, vid. GIL CANTERO, F. (1990) Sobre los derechos de la infancia. A propósito del 30 Aniversario de su Declaración, *Bordón*, 42:2, pp. 133-144.
- [4] Cfr. SHAFER, S. M. (1987) Human Rights Education in schools, pp. 192-193, en BERNSTEIN TARROW, N. (ed.) *Human Rights and Education* (Oxford, Pergamon Press).
- [5] Cfr. INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE (1978b) Human rights: an ethic and civic education for our time, p. 177, *Human Rights Teaching Bulletin*, 6.
- [6] Cfr. UNESCO (1980), *o.c.*, pp. 39 y 42.
- [7] Cfr. O.I.E. (1983) Educación para la Comprensión Internacional, la Paz y los Derechos Humanos, p. 30, *Documentación e Información Pedagógica*, 57:226, primer trimestre.
- [8] La profesora TORNEY-PURTA recoge este método en tres pasos: perspectiva «nacional», «comparada» e «internacional», cfr. «Human Rights Education», en HUSEN, T. y POSTLETHWAITE, T. N. (ed.) (1985) *The International Encyclopedia of Education*, vol. 4, p. 2.347.
- [9] KENWORTHY, L. S. (1978) *Helping Boys and Girls Discover the World* (New York, United Nations Association), citado en UNESCO (1983) *La Educación para la Cooperación Internacional y la Escuela Primaria*, pp. 40-44 (Lausanne, UNESCO).
- [10] Propuestas parecidas a las indicadas pueden encontrarse en COUNCIL OF EUROPE (1985) *Recommendation No. R (85) 7 of the Committee of Ministers to member states on teaching and learning about human rights in schools* (Strasbourg Council of Europe); LISTER, I. (1984) *Teaching and learning about human rights*, p. 3 (Strasbourg Council of Europe); HALVORSEN, A. (1985) Human rights education in primary school, en COUNCIL OF EUROPE *Council of Europe Teacher's Seminar on «Human rights education in primary schools»*, pp. 6-10 (Strasbourg, Council of Europe); UNESCO (1969) *Algunas sugerencias sobre la enseñanza acerca de los derechos humanos*, p. 43 y ss. (París, Unesco); HEATER, D. (1984) *Human rights education in school: Concepts, attitudes and skills*, pp. 8-9 y 22-27 (Strasbourg, Council of Europe); ROSS, A. (1984) Developing political concepts and skills in the primary school, *Educational Review*, 36:2, pp. 131-139.
- [11] UNESCO (1983), *o.c.*, p. 30 (Lausanne, Unesco).
- [12] «Seguir manteniendo la imagen de unos derechos que sólo reflejan el interés de las clases dominantes y la pugna insolidaria y azarosa de todos contra todos es

- hoy día una posición diacrónica y sincrónicamente inconsistente» SAVATER, F. (1988) *Ética como amor propio*, p. 177 (Madrid, Mondadori).
- [13] Cfr. FIERRO, A. (1986) El desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia, p. 138, en CARRETERO, M.; PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (Comps.) *Psicología evolutiva*, 3, *Adolescencia, Madurez y Senectud* (Madrid, Alianza).
- [14] Cfr. CAPAFONS, A.; CASTILLEJO, J. y otros (1985) Autocontrol y educación, p. 58, *Papers d'Educació*, n. 4.
- [15] Vid. IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1988) Formación cívica y sistema democrático, *Revista Española de Pedagogía*, XLVI:181, septiembre-diciembre, pp. 441-452.
- [16] Vid. BÁRCENA, F.; GIL, F. y JOVER, G. (1991) La dimensión ética de la actividad educativa. Notas críticas para el replanteamiento de un problema, *Bordón*, 43:3, pp. 259-269.
- [17] MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1982) Circular sobre «La enseñanza de los derechos humanos y de la Constitución», p. 161, Boletín Oficial, *Actos Administrativos*, año XLIII, n. 4.
- [18] CASTRO CID, B. de (1982) *El reconocimiento de los derechos humanos*, p. 33 (Madrid, Tecnos). La Unesco también se ha ocupado de este nivel de la enseñanza (1986) Enseignement des droits de l'homme au niveau universitaire, *Enseignement des droits de l'homme*, vol. V, pp. 8-34.
- [19] PEÑAZOLA-FLOREZ, A. (1984) Implications for teacher education: the content, p. 296, en GRAVES, N.; DUNLOP, O. y TORNEY-PURTA, J. (eds.) *Teaching for International Understanding. Peace and Human Rights* (París, Unesco).
- [20] Cfr. GRAVES, N. (1984) Implications for teacher education: some examples, pp. 290-227, en GRAVES, H. J.; DUNLOP, O. y TORNEY-PURTA, J. (eds.) *o.c.*
- [21] SAVATER, F. (1991) *Ética para Amador*, p. 141 (Madrid, Ariel).
- [22] VÁZQUEZ, G. (1985) Curriculum oculto y manifiesto, p. 184, en AA.VV. *Condicionantes socio-políticos de la educación* (Barcelona, Ceac).

BIBLIOGRAFÍA

- ARA PINILLA, I. (1990) *Las transformaciones de los derechos humanos* (Madrid, Tecnos).
- ASPIN, D. (1986) Peace studies in the curriculum of educational institutions: a argument against indoctrination, pp. 119-148, en WELLINGTON, J. J. (ed.) *Controversial issues in the curriculum* (Oxford, Basil Blackwell).
- BEATHIER, G. H. (1990) *Les droits du Citoyen Européen* (Luxembourg, Commission des Communautés Européenes).
- BLACKBURU, R. y TAYLOR, J. (1991) *Human rights for the 1990s: political and ethical issues* (London, Mansell).
- BORRELLI, M. (1983) Human rights and a methodology for peace, *International Review of Education*, XXIX, pp. 403, 409.
- BOUDET, B. (1987) Les droits de l'homme a l'ecole, *Le Monde de l'éducation*, n. 142, octubre, pp. 51-53.
- BURGENTHAL, FH. y TORNEY-PURTA, J. V. (1976) *International Human Rights and International Education* (Washington, U.S. National Commission/from Unesco).
- CASSESE, A. (1991) *Los derechos humanos en el mundo contemporáneo* (Barcelona, Ariel).

- CLOES, H. (1989) Pour l'éducation aux droits de l'homme, *Revue de la Dirección Generale de l'Organisation des Etudes*, n. 8, octubre, pp. 3-10.
- COUNCIL OF EUROPE (1988) *40' Seminaire du Conseil de l'Europe pour enseignants sur «L'Education aux droits de l'homme dans les écoles préélémentaires»* (Strasbourg, Council of Europe).
- (1988) *European Teachers' Seminar on «Human rights education in a global perspective»* (Strasbourg, Council of Europe).
- CRUZ ROJA (1989) *Seminario sobre formación de monitores de educación para la paz* (Madrid, Cruz Roja).
- ESCÁMEZ, J.; ORTEGA, P. y SAURA, P. (1987) Educar en la solidaridad: Programa pedagógico, *Revista Española de Pedagogía* XLV:178, octubre-diciembre, pp. 499-530.
- GARCÍA MORIYON, F. (1988) Los derechos humanos en la enseñanza, *Comunidad Escolar*, 7 de diciembre, p. 3.
- GENSER, L. (1985) Children's rights and responsibilities. A teaching unit for the Elementary Grades, *Social Education*, September, pp. 500-503.
- GIL, F. (1989) Educación y derechos humanos: consecuencias para el conocimiento de la teoría y la práctica educativa y líneas de investigación, *Revista Española de Pedagogía*, 182, enero-abril, 113-136.
- GRASA, A. (1989) Educar en y para los derechos humanos, *Cuadernos de Pedagogía*, n. 170, mayo, pp. 95-105.
- HUDGINS, B. B.; RIESENMY, M.; EBEL, D. y EDELMAN, S. (1989) Children's critical thinking a model for its analysis and two examples, *The Journal of Educational Research*, 82:6, July-August, pp. 327-338.
- HUMPHREY, J. (1989) *No distant millennium, the International law of Human rights* (París, Unesco).
- INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE (1987) *Education aux droits de l'homme* (París, I.N.R.P., Département des Didactiques et Enseignements Généraux).
- JUDSON, S. (ed.) (1986) *Aprendiendo a resolver conflictos. Manual de educación para la paz y la no-violencia* (Barcelona, Lerna).
- KRENER-HAYON, L.; NEORE, M. y NOVAT, R. (1986) Dogmation in teacher education practices: aptitude-treatment interaction effects, *Research in Education*, n. 36, pp. 19-26.
- MAGENDZO, A. (1989) *Curriculum, escuela y derechos humanos* (Santiago de Chile, Programa Interdisciplinario de Investigación educativa).
- MCGOWAN, TH.; PLUGGE, L. y REYNOLDS, V. (1980) Generating an elementary school «climate for citizenship», *Contemporary Education*, 58:1, Fall, pp. 25-29.
- OLGUIN, L. (coord.) (1989) *Educación y derechos humanos* (Buenos Aires, Instituto Interamericano de Derechos Humanos).
- SANTOS REGO, M. A. (1988) Escuela y fortalecimiento de habilidades sociales: una revisión de técnicas y procedimientos, *Revista Española de Pedagogía*, XLVI:181, septiembre-diciembre, pp. 499-524.
- SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ (1989) *Unidad Didáctica. Derechos humanos* (Madrid, Asociación Pro Derechos Humanos).
- SOLER ROCA, M. (1988) Derechos humanos y educación, *Cuadernos de Pedagogía*, n. 164, pp. 8-15.
- STARKEY, H. (1986) L'école et l'éducation aux droits de l'homme, *Animation Education*, n. 70, pp. 31-34.

- SWEE - HIN, T. y BURNS, R. (1989) Educating from peace: the australian experience, *Convergence*, XXII:I, pp. 61-74.
- UNESCO (1985) *Semillas de paz. Contribución de la educación preescolar a la comprensión internacional y a la educación para la paz* (París, Unesco-Confederación Española de Clubes Unesco).
- (1986) Guide pour l'enseignement des droits de l'homme a tous les niveaux et sous toutes les formes de l'education, *Enseignement des Droits de l'homme*, vol. V, pp. 1-85.
- (1988) *World directory of human rights teaching and research institutions* (París, Unesco).
- VANDERBERG, D. (1983) Human rights in the curriculum, *Educational Research and Perspectives*, II:1, pp. 85-91.
- (1990) *Education as a human right: a theory of curriculum and pedagogy* (New York, Teachers College Press).

SUMMARY: THE TEACHING OF HUMAN RIGHTS.

«Education» and «Human Rights» are two themes very related. Due to it we have some problems in order to identify human rights teaching. It is usually taken wrong with the civic, moral or peace education. This article tries to set a specified curricular identification to it. My proposition about Human Rights Teaching have to promote on two effects to students. Firstly, that teaching ought to be learned to give a worth the human being. Secondly, said teaching is to be learned by students about their behavior consequences. Both of these effects are applied for the primary, and secondary schools. Finally, this paper analyses the teachers vocational training for a right teaching about human rights.

KEY WORDS: Human Rights Teaching.