

LOS DERECHOS HUMANOS Y LA EDUCACIÓN EN LOS VALORES DE UNA CIUDADANÍA UNIVERSAL

por Rogelio MEDINA RUBIO

Universidad Nacional de Educación a Distancia

1. Presupuestos necesarios de una educación para los Derechos humanos

Creo que cualquier intervención pedagógica o investigación sería referida al sentido y alcance de una educación para los derechos humanos, debe dar cumplida cuenta o partir de una clarificación, lo más rigurosamente posible, de una serie de cuestiones clave, previas, desde las que ha de plantearse la intervención y reflexión educativa sobre derechos humanos. Esas cuestiones son:

1. ¿Qué son los derechos humanos?, o el problema de su concepción.

2. ¿Cuál es su fundamento, la raíz de la que parten esos derechos?, o el problema de su fundamentación o justificación.

3. A la luz de las consideraciones anteriores, ¿en qué ámbito se mueve propiamente la educación de esos derechos?, ¿en el de la educación moral?; ¿en el de la educación ciudadana o política?: ¿en el gozne o frontera de una y otra educación dado su contenido moral o jurídico-político?

4. Finalmente, el problema de la determinación, alcance o contenido de esos derechos humanos y, en consecuencia, el de los valores implícitos o emergentes de esos derechos que han de inspirar la educación en los derechos humanos.

La cuestión no es baladí; no es una curiosidad erudita, puramente especulativa sobre la Moral, la Política o el Derecho, relacionada con los derechos humanos, ajena por completo a la Pedagogía, centrada esencialmente en la tecnología de los procesos de intervención educativa referida a esos derechos; sino que es una exigencia racional del propio conocimiento pedagógico que permite clarificar, como vamos a ver, fundamentales cuestiones relacionadas con la praxis educadora de los derechos humanos. Entre aquellas cuestiones y la reflexión y práctica educativa ha de haber una coherencia interna, una racionalidad científica que se proyecta en las estrategias pedagógicas. El conocimiento pedagógico puede ayudarnos a reconocer la importancia educativa de los derechos humanos; a ofrecer los recursos metodológicos más eficaces para la acción educativa; pero no puede conocer, por sí solo, el alcance, naturaleza, valor y sentido real de esos derechos. Hemos, pues, de acudir al ámbito filosófico-jurídico y ético para conocer mejor los presupuestos necesarios de una educación para los derechos humanos.

Intentemos sintetizar y aclarar aquellas cuestiones previas.

2. *¿Qué son los Derechos humanos en su proyección educativa?*

Un conocido filósofo del derecho, refiriéndose al sentido de los derechos humanos dice que son: «*un 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 ser reconocidas positivamente por los ordenamientos jurídicos a nivel nacional e internacional*» [1]. Se trata, pues, de unos mínimos de justicia sin los cuales mal puede hablarse de dignidad, libertad e igualdad humanas.

Según esta concepción, existen unos valores naturales o principios morales anteriores, rectores de toda legislación (la dignidad, la libertad y la igualdad humanas), que actúan a modo de derechos humanos potenciales o presuntos, que pasarían a ser propiamente derechos humanos una vez obtenido su reconocimiento en la legislación positiva. Los derechos humanos son unos derechos inherentes e inexcusables a la condición humana que deben ser reconocidos, declarados y garantizados (nunca concedidos u otorgados), por las leyes positivas. Son derechos que suponen la creencia fundada de que el ser humano, y por el hecho de serlo, exige la protección de ciertos intereses o aspiraciones para su autorrealización personal.

Y son derechos, además, que poseen como cualidades específicas o propias las siguientes:

a) Su carácter *universal*, es decir tienen pretensión de universalidad, al tener como sujeto activo a todo hombre por el hecho de serlo.

b) Su carácter *pre-social*, en el sentido de que se consideran propios de la dignidad de la persona, al margen de referencias a cualquier modelo de vida social. Los derechos humanos no se vinculan a circunstancias socio-económicas o culturales de sus poseedores, o al hecho de que pertenezcan a sociedades científica o tecnológicamente más o menos avanzadas.

c) Su alcance *transnacional*, ya que en todas las civilizaciones se encuentran las raíces del «derecho a ser hombre».

d) Su carácter *prioritario, fundamental, absoluto*, con una posición peculiar o fuerza jurídica en el ordenamiento positivo, dada su especial relevancia para proteger bienes o intereses de especial trascendencia para la realización personal.

e) Su carácter *inalienable*, por cuanto el sujeto no puede enajenarlos sin contradecir su propia dignidad y condición racional humana; por lo mismo, tienen un carácter *imprescriptible e indefectible*, por su rango de derechos emanados del propio valor y dignidad del hombre.

f) Se comportan, dada su radicalidad, a modo de *exigencias morales* que requieren para gozar de su protección y garantía, únicamente, su positivación como estructuras básicas de los ordenamientos jurídico-positivo.

3. *Sobre la fundamentación de los Derechos humanos: elenco de algunas teorías y su incidencia en la pedagogía de aquellos Derechos*

Fundamentación, dice el Diccionario de la Real Academia, es tanto como principio y cimiento en que estriba y sobre el que se funda una cosa. Fundamentación es tanto, pues, como referirse a la razón última por la que los derechos humanos son unos y no otros; la fuente de donde nacen o tienen su origen tales derechos; la realidad que se trata de proteger con ellos.

Esta fundamentación se puede plantear desde distintos puntos de vista que desembocan en soluciones diversas en cuanto al contenido y modalidades de intervención educativa. De la respuesta

que se de a aquella cuestión dependerá (ya lo hemos dicho), en buena medida, el tratamiento pedagógico que haya de recibir una educación para los derechos humanos.

Cuatro tipos de justificaciones, entre los pensadores contemporáneos, parecen hoy ocupar el esquema teórico para elucidar o fundamentar racionalmente esos derechos [2]:

A) La posición *convencionalista*, próxima a una fundamentación historicista, para la que los derechos humanos son unas convenciones cambiantes, establecidas a lo largo de la historia por voluntad del legislador.

B) La posición *iusnaturalista*, para la que los derechos humanos son derechos naturales, objetivos, inmutables, derivados de la naturaleza humana, elemento fundamentador más radical de esos derechos.

C) La fundamentación *ética*, o posición que considera los derechos humanos como «*derechos morales*».

D) La posición del *pragmatismo formal* («*ética del discurso*»), que considera más relevante que el contenido en sí de los derechos humanos, la racionalidad e imparcialidad del procedimiento racional seguido para su obtención como única garantía de su validez.

Veamos, brevemente, sus tesis fundamentales.

3.1. *La posición convencionalista.*

Propugna esta posición, como ya se ha indicado, la justificación del sistema de Derechos humanos en el «*consenso universal*» o «*consenso fáctico*», histórico, entre las distintas ideologías y grupos políticos [3]. Los derechos humanos no son el resultado de ninguna discusión racional en torno a la naturaleza humana. No hay en ellos unos valores absolutos, objetivos, unívocos e inexorables, porque no han sido deducidos racionalmente de unas premisas o exigencias naturales constantes, preexistentes o potenciales en la naturaleza humana; «*la apelación a la naturaleza ha servido para justificar sistemas de valores incluso opuestos entre sí*» [4]. No hay ni ha habido en la historia un sistema de valores evidentes por sí mismo capaces de mantener una convivencia humana en libertad. Se trata, más bien, de convicciones culturales, sistemas de creencias que actúan como bases ético-jurídicas y políticas de las que derivan el haz de derechos humanos reconocidos en un momento histórico determinado. La pretendida actividad racional, a partir de unas premisas «*naturales*», no es una actividad formalis-

ta, hecha en el vacío, sino que se desarrolla en el curso de la historia, en unas coordenadas socio-culturales precisas, que son las que pretende descubrir como justificación de la existencia de unos derechos humanos. *«La actividad racional es imprescindible para fundamentar los derechos humanos, pero no debe ser razón en el aire que malgaste sus esfuerzos; solo puede ser razón en la historia que intente descubrir las causas de la aparición de los derechos humanos»* [5].

De acuerdo con esta orientación, los derechos humanos se transforman y cambian en función de los contextos de pensamiento en que se formulan; cualquier fundamentación es siempre relativa, consensuada, abierta al discurso y a la discrepancia. La razón humana es mucho más abierta y plural de lo que desearían los partidarios de fundamentos unívocos y últimos para toda la humanidad [6]. Por eso se ha llegado a decir, incluso, por algunos [7] que no existen tales derechos humanos; que se trata, más bien, de unas «ficciones morales», que pretenden ser útiles para todos en un momento histórico sin conseguirlo plenamente.

Para este corriente, los derechos humanos, vaciados de un contenido axiológico unívoco y estable, se identificarían con los valores empíricos sancionados históricamente por el derecho positivo de cada país.

Desde una perspectiva pedagógica nos moveríamos, según esta corriente, en un ámbito de simple socialización; la educación para los derechos humanos (como más adelante aclararemos) no pasaría de ser un conjunto de técnicas operativas de actuación social, en las que prima la idea de obediencia y respeto material a unas normas dadas de convivencia social para un modelado en unos patrones de convivencia ciudadana («fuerza sin conciencia»), antes que la comprensión, la autonomía personal y el ejercicio de la libertad y de la responsabilidad más propios de una naturaleza moral en el ejercicio de esas normas.

3.2. *La posición iusnaturalista.*

Esta posición se halla claramente expresada en el plano filosófico en autores como Maritain, Scheler, Hartmann (en la «ética material de los valores» u «objetivismo ontológico» de los valores) [8]; así como en la Encíclica *Pacem in Terris*, de Juan XXIII (1963), al decir que: *«Todo ser humano es persona; es decir, una naturaleza dotada de inteligencia y de voluntad libre, y que, por tanto, de esa misma naturaleza directamente nacen al mismo tiempo derechos y deberes que al ser universales e inviolables son también*

absolutamente inalienables».

Ya Kant, tras un minucioso análisis de la conciencia moral, había llegado al reconocimiento de que la persona es absolutamente *valiosa en si misma*; «*el hombre, dirá Kant, no tiene precio sino dignidad; aquello que constituye la condición para que algo sea un fin en si mismo, eso no tiene meramente valor relativo o precio sino un valor intrínseco; esto es dignidad*» [9]. Dignidad que deviene reconocida por su autonomía y libertad.

Pero negando el formalismo kantiano, esta posición afirma la existencia de un orden objetivo, natural y apriorístico de los valores. Para Maritain esa *dignidad*, que vale por si misma, hay que descubrirla, expresarla en realidades y situaciones sociales que den contenido material a su *deber ser*. Hay unos valores eternos, absolutos, fijados por la naturaleza en los hombres que tienen alcance universal e inmutable. No se trata, pues, de ningún acuerdo histórico sobre actitudes y valores morales válidos para un momento y espacio determinados; los derechos humanos traspasan barreras de espacio y tiempo. Son valores apriorísticos, objetivos, válidos por si mismos, con independencia de cualquier experiencia histórica concreta.

Los derechos humanos son valores deducidos o descubiertos desde esa dignidad; no son el resultado de una evolución comunitaria, no impuesta, sino centrada en las necesidades humanas de los tiempos, y adaptada a ellos, aunque con pretensiones de validez universal. No se trata de valores ideales o abstractos, sino de valores reales, objetivos, que están en la base de las exigencias naturales de la razón práctica.

Para esta orientación, y desde un punto de vista pedagógico, hay, pues, una fundamentación evidente, natural, intuitivamente reconocible por todos, como una revelación de la razón práctica escrita en el corazón humano, que permite deducir ciertas exigencias éticas de la dignidad humana, de un modo natural, merecedoras de garantía positiva; «*este orden es aprehendido por el hombre por el sentimiento y la intuición, no por la razón, ya que los valores son evidentes y precisos*» [10].

3.3. La fundamentación ética: los derechos humanos como «derechos morales».

Desde esta perspectiva, los derechos humanos son «*exigencias éticas*», «*derechos morales*», que los seres humanos tienen por el hecho de ser hombres [11].

Son «*exigencias*», no meras aspiraciones, porque representan las condiciones de posibilidad para que pueda hablarse de desarrollo de la personalidad; se les llama también, por eso, «*derechos pragmáticos*», por su eficacia o valor de utilidad en la humanización o desarrollo de la personalidad humana; y son «*derechos morales*» porque tienen una doble dimensión:

- la dimensión ética, prioritaria, constituida por unos bienes o «*principios morales básicos*», individualizados, que actúan a modo de premisas de un razonamiento que ha de concluir en la validez de unas normas positivas que reconocen aquellos principios. Se trata de «*valores morales*» que amparan necesidades inexcusables de una vida humana con dignidad, bien que desarrollados en un momento histórico determinado. Eso es lo que hace que haya un desarrollo *histórico* de los derechos humanos, pero no que tengan por eso una fundamentación histórica.
- y la dimensión jurídica, requerida para la plena validez y eficacia positiva de aquellos bienes o principios morales.

Los derechos humanos, con esta doble configuración, no son creados por el derecho positivo, aunque sin él tales derechos no tendrían plena efectividad. Para esta orientación, existe una fundamentación evidente, natural, intuitivamente reconocible, que permite determinar ciertas *exigencias éticas* de la *dignidad humana*, que se proyectan en la convivencia, y que por ello son merecedoras de garantías en el ordenamiento jurídico. Refiriéndose a los derechos humanos se ha dicho que, «*pocas cosas hay que hayan sido tan anticipadoramente humanas en razón de sus postulados*» [12]. Esas necesidades o demandas morales, por su carácter básico o radical, son la fuente legitimadora de los derechos humanos. *Exigencias éticas* que atraviesan, a lo largo de la historia, un proceso de positivación, que es lo que configura la expresión de un contenido material propio a aquellos derechos. El que no puedan ser alegados, si no están positivizados, no implica la no existencia de esos «*derechos morales*»; una cosa es la ineficacia jurisdiccional de un «*derecho moral*» porque no exista en un país cauce legal que le preste su reconocimiento, y otra la ilegitimidad del mismo. Así, los derechos humanos se vinculan directamente a los valores superiores de dignidad, libertad e igualdad, no como unas categorías axiológicas con expresiones definidas de una vez para siempre, sino como categorías o principios abiertos redimensionados en función de las necesidades históricas de la vida social [13].

3.4. *La perspectiva del «pragmatismo formal» o de la «ética discursiva»*

siva».

Aunque el trilema que representan las tres teorías anteriores (si bien, como hemos visto, con distintas variantes o modalidades: a) los derechos humanos son establecidos a lo largo de la historia por voluntad del legislador; b) los derechos humanos son derechos inmutables derivados de la naturaleza humana; c) pueden identificarse esos derechos con exigencias éticas nacidas del concepto de dignidad humana), resulte suficientemente expresivo de la preocupación actual por la fundamentación de aquellos derechos, se abre paso hoy, sugestivamente, y con fuerza creciente, la perspectiva del «*pragmatismo formal*» (o de la «*ética discursiva*») entre los pensadores y estudiosos del tema.

Para esta corriente, que tiene como representantes más significativos a Apel, Habermas (Escuela de Frankfurt) y a Lukács (de la Escuela de Budapest), el núcleo racional fundamentante de los derechos humanos no se manifiesta en contenido material alguno, previo o supuesto, ni en instancia extrasubjetiva alguna [14], sino en la racionalidad e imparcialidad del procedimiento («*racionalidad procedimental*») que se sigue para llegar a ellos. No es necesario ni posible universalizar unos derechos que se pretenden fundamentar en la trascendencia, cuando se puede, según esta corriente, justificarlos racionalmente al considerar como factor determinante la racionalidad del ser humano.

Esa «*racionalidad procedimental*» es la fuente que sustituye o llena el vacío de otras razones últimas en su condición de fuerzas legitimadoras de aquellos derechos. La racionalidad, la autonomía, la libertad y la socialidad humanas definen antropológicamente el *modo de ser del hombre* en su vida de relación, consigo mismo y con los demás, y hace que puedan existir unos valores intersubjetivos y comunicables que puedan ser generalizados y compartidos por todos.

Para la «*ética del discurso*», de inspiración kantiana, el criterio de fundamentación de una norma no está en ninguna otra fuente superior fuera de la razón humana, sino en el «*consenso racional*» que responda a unas garantías de justificación (diálogo sin coerción, formación imparcial de la voluntad...); «*Solo pueden pretender validez las normas que encuentren o puedan encontrar aceptación por parte de todos los afectados en pie de igualdad, como participantes en un discurso práctico moral*» [15].

La autonomía de la razón, pues, es supremo principio de moralidad. Ya Kant había expresado, también, que, *«la ley moral no expresa nada más que la autonomía de la razón pura práctica, es decir, la libertad y ésta es incluso la condición formal de todas las máximas»; «que la voluntad es en sí misma su propia ley para todas las acciones»*. Formalismo y autonomía son dos variantes; toda moral «heterónoma» o sea que deriva la moralidad o el deber de algo extraño al hombre, aunque sea de Dios, atentaba, según Kant, contra el fundamento de la dignidad humana y de toda naturaleza racional que no es otro que la libertad. Por eso, va a decir Kant, también, que quien obra *«según la ley»* todavía no obra moralmente si su acción se inspira en motivos extraños o ulteriores a la Ley; la moralidad consiste en obrar según la ley y además solo por ella, es decir por *«el deber mismo»*. La base ética de los derechos humanos es una *«ética procedimental»* y no una *«ética sustancial»*, que avala su legitimidad en una base racional.

La postura de Habermas es, pues, una reformulación discursiva del principio de universalización del «imperativo categórico» kantiano; en lugar de la norma ideal kantiana, *«obra de tal modo que la máxima de tu acción pueda formar parte de una legislación universal en un universal reino de los fines»*, la versión de Habermas es, *«somete tu máxima a la consideración de todos los demás con el fin de hacer valer discursivamente su pretensión de universalidad»*.

En consecuencia, para esta corriente, son esenciales los procesos educativos basados en procedimientos racionales, necesarios y suficientes a fin de obtener, a través de la argumentación racional, y del aprendizaje del pensar con los otros, el acceso al mundo moral. Claro que las decisiones o *«reglas de la mayoría»* no garantizan ni justifican la justicia o rectitud de unas decisiones que pueden ser legítimas, en cuanto democráticamente adoptadas, pero moralmente injustas.

4. *¿Cuál es el ámbito propio en que se mueven los Derechos humanos: el de la Moral o el del Derecho?*

Hemos de tener en cuenta también, para nuestro propósito, un concepto adecuado, riguroso, científico, unívoco, de esas realidades llamadas Moral y Derecho como ámbitos interconectados pero

que no se identi-fican.

Por una parte tienen cierta similitud en su contenido, así:

a) Ambos hacen referencia a *normas* que regulan la conducta humana; los dos en su proyección práctica, además, se nos ofrecen como constituidos por *normas imperativas*, no simples enunciados o meras propuestas (como sucede con los usos sociales o con las normas convencionales de una sociedad), sino que prescriben *cómo deben* de comportarse las personas en sus conductas libres y en su relación con los demás. Las normas imperativas de la Moral y del Derecho, discriminan las acciones en válidas y no válidas, lícitas y no lícitas; nos dicen lo que la conducta *debe ser* para ser válida.

b) Por otra parte, la Moral y el Derecho, no son *un conjunto* de normas sin más, sino *un sistema* de normas; es decir están constituidas por un conjunto armónico, ya que es esencial a ambos tipos de normas el que no puedan existir normas contradictorias, sino que esas normas se conciben dentro de una jerarquía, constituyendo una armonía esencial.

Sin embargo, difieren Moral y Derecho en aspectos esenciales. Son conceptos distintos porque hay notas específicas que formalmente los discriminan. En efecto, se trata de dos ámbitos especificados por sus objetos; así:

a) La *justicia* como *norma objetiva* (derecho) y la *justicia* como *virtud* (moral) difieren. Como si de tratase de realidades distintas o como si existiese una dualidad de momentos en la vida de la justicia. Como *virtud*, es ese hábito permanente que mueve a la voluntad a dar a cada uno lo suyo, aunque sin determinar *qué es lo suyo* de cada cual; es el hábito que consiste en la voluntad constante y permanente que inclina a dar a cada uno lo suyo. La *norma objetiva*, es la que determina *precisamente qué es lo suyo* de cada cual; no importa ya la conformación de la voluntad sino la definición de la situación social concreta que en su caso hay que reparar y la conducta a seguir que ha de ser respetada, restablecida y garantizada por los ciudadanos. Y puede realizarse la una sin la otra. Así, cabe que el sujeto, sin realizar virtud alguna sirva no obstante el fin de la norma; el ladrón que restituye lo robado porque se ve impelido a ello, aunque sin remordimiento de su conciencia, puede ser un ejemplo de esa disparidad de planos en que se mueven ambas conductas. Como virtud, la justicia es desinteresada, altruista; es cálida, crea espontáneos espacios de pacífica convivencia, una armonía que fluye natural en la vida social;

se cultiva por razón del valor que implica y atrae, no porque haya requerimientos legales que arrastren a su cumplimiento para evitar castigos o conseguir beneficios.

Y ello es así, porque el fin de la norma objetiva no es la virtud sino *el otro*, la satisfacción que merece el otro. *El otro* no es un elemento de la conducta (como sucede en la virtud) sino el fin de ella. En la conducta propia de la virtud moral se considera al sujeto como *fin en si mismo*; nunca como medio; el sujeto, como decía Kant, es absolutamente valioso en si mismo. Son los ecos de la tercera formulación kantiana de su «imperativo categórico»: «*obra de tal modo que trates a la humanidad tanto en tu persona como en la de cualquier otro siempre al mismo tiempo como un fin y nunca solamente como un medio*».

Un derecho justo no contradice en nada a la moral que es cauce para que el mismo se realice, pero es posible la existencia de un derecho injusto; pues puede ocurrir que una norma sea «válida» al estar correctamente elaborada, pero que sea injusta o incorrecta por su desvío de la moral. La norma objetiva puede ser injusta; la virtud moral nunca lo es.

b) Por otro lado, la moral determina la conducta de la persona consigo misma y también en relación a los demás como elemento, como ya se ha dicho, de la relación societaria, no como fin en si misma. La *norma objetiva* (o jurídica) es siempre conducta referida a otro, como fin de la misma; regula la conducta humana de *alteridad* (del latín «alter», el otro determinado), del otro concreto, frente a la norma moral que, en su relación con los demás, regula la conducta humana de *alienidad* (del latín «alius», alguien indeterminado).

Un mismo principio ético puede, pues, actuar en dos direcciones:

- regulando la conducta para que el sujeto agente realice en sí la virtud (moral)
- regulando la conducta para definir situaciones sociales (derecho)

c) Frente al carácter de las normas morales, que nos impelen a su cumplimiento *en conciencia*, las normas objetivas del derecho se nos imponen con *carácter inexorable*, es decir, como insuperables por la conducta individual («*La Ley*, decía Tito Livio, es *cosa sorda e inexorable*»). La inexorabilidad hace referencia a la eficacia de la norma, no a su validez. Las normas morales son válidas pero

inexorables; tienen imperatividad de suyo, pero no tienen los medios idóneos externos para hacerse aplicar contra la voluntad rebelde; valen con necesidad racional intrínseca. La sanción de la norma moral adopta, por ello, la forma de remordimiento, porque la decisión moral es personal no impuesta como la norma legal; nadie puede «a priori» asumir la decisión moral por otro (salvo en los casos de impedimento o tutela); es la persona la que es responsable de su propio juicio, la que ha de decidir por sí y dar razón de lo que ha hecho; la norma moral obliga al sujeto que adopta la decisión internamente, porque es la propia conciencia la que reconoce la fuerza de obligar implícita en la norma moral; es la propia conciencia (y no una fuerza exterior a ella como ocurre en la norma objetiva) la que, en caso de violación, muestra a la conciencia la incoherencia o el desacuerdo de la conducta. Es lo que afirma la primera formulación kantiana del «imperativo categórico»: *«obra de tal manera que puedas creer que la máxima de tu acción se convierta en ley universal»*.

d) La norma objetiva, por lo demás, es singular, histórica, tiene radical diversidad según los países, variabilidad y contradicciones incluso de un país a otro, frente al carácter generalizable, universalizable de la moral. Una famosa frase de Pascal refleja bien la realidad innegable de la norma objetiva: *«Tres grados de elevación hacia el Polo echan por tierra toda la jurisprudencia; a los pocos años las leyes cambian; el derecho tiene sus épocas. Valiente justicia lo que está limitando por un río; lo que es verdad acá del Pirineo, es un error más allá»* [16].

e) La esfera de la Moral es envolvente, mas amplia que la jurídico-política; por eso ésta *debe* tender a lo *justo*, subordinarse a la ética, salvo que girando sobre sí misma se convierta en instrumento, sin más, de arbitrariedad y dominación. Por eso no bastan las normas objetivas del derecho para conformar una sociedad justa; porque las leyes no siempre se inspiran en las normas morales. Los valores morales son necesarios y de orden superior al cualificar a los demás insertándolos en una perspectiva humanizadora. Esa necesidad deviene porque el hombre es *constitutivamente moral*; se ve impelido a conducirse moralmente; no ocurre lo mismo con la vertiente jurídico-política que conviene al hombre existencialmente para hacer viable un orden determinado de convivencia social.

f) Finalmente, los métodos utilizados en la esfera de la Moral y en la esfera jurídico-política son diferentes: la esfera jurídico-política no puede excluir en su concreta aplicabilidad *razones es-*

tratégicas, pactos, consensos, dado su carácter instrumental, medial, al servicio de un orden de convivencia social. La esfera de la Moral, prescinde de esos consensos; no puede renunciar al *deber ser*, al carácter universalizable propio del quehacer ético y a la conciencia que reconoce la fuerza racional y humanizadora de un acto; *«una persona actúa de acuerdo con consideraciones morales si se atiene a criterios que estaría dispuesta a hacer valer para sí y para los demás, es decir universalmente»* [17].

Kant distinguió bien ambos puntos de vista ético y jurídico-político: *«Puedo concebir un «político moral» es decir un político que entienda los principios de la habilidad política de modo que puedan coexistir con los morales; pero no un» moralista político», que se forje una moral útil a las conveniencias del hombre de Estado; el «moralista político» no renuncia a los principios morales en las estrategias de su acción; el «político moralista» empieza donde el» moralista político» termina y hace vano su propósito de conciliar la política con la moral al subordinar los principios al fin».*

Diríamos, en resumen, que actúa *legalmente* quien cumple las normas legales como condición de posibilidad y estabilidad de una vida social, de adaptación a un orden político vigente; actúa *moralmente*, quien puede darse a si mismo y a los demás una razón sobre su actuación y es coherente con ella; es decir, quien es capaz de determinar su conducta razonable y autónomamente. La aceptación de las normas legales es anterior al uso libre y responsable de la voluntad. En línea con la actuación legal, Dewey dirá que, *«la educación es un fenómeno social que se orienta a un ideal político»*; en línea con la actuación moral, Kant dirá que, *«la educación es la influencia intencionada de los adultos sobre los más jóvenes a fin de capacitarlos para la libertad de autodeterminación».*

Estas diferencias, creo que nos ponen de relieve desde un punto de vista educativo:

a) la insuficiencia de las *habilidades sociales* para la educación moral; habilidades, por otra parte, muy necesarias para potenciar la vida social en una convivencia humanizadora.

b) que la *ciudadanía política* no es equivalente a *ciudadanía moral*, que supone ser conscientes de la propia capacidad para formular juicios morales y saber regirse de forma coherente por ellos.

c) que en la vida moral, como han señalado Kohlberg y Piaget, siguiendo a Kant, el código moral no puede identificarse con un

conjunto de normas externas, impuestas al sujeto, que éste debe respetar u obedecer; sino que se trata de *normas, conocidas racionalmente, asumidas y aceptadas voluntariamente*, autónomamente, con la libre convicción de que tales normas son correctas y legítimas. La madurez moral supone saber elegir razonadamente, asumir libremente unos criterios o principios y responder coherentemente a ellos en el comportamiento.

d) que los *derechos humanos, fundamentados en la ética*, como formas de realización histórica de la autonomía moral del hombre y de la sociedad, constituyen *el gozne que vincula la Moral, al Derecho y a la Política*; la ética a la vida social.

e) que una cosa son los *valores exigibles en la vida comunitaria* y otra los *principios universalistas y las virtudes* requeridas en la *vida moral*.

La educación para uno y otro ámbito precisa, entonces, de unos contenidos, valores y estrategias pedagógicas también diferentes. Así, en relación con la educación para la vida social, desde el punto de vista de las normas sociales, requiere considerar una serie de valores sociales que podríamos llamar «*virtudes potenciales*» de la conducta social en cuanto miran únicamente a la conducta humana de alteridad. Se trata de valores o virtudes que consideran al hombre como ser integrado y activo en el orden social del grupo al que pertenece. *Integración en un grupo y participación activa* en él son virtudes o valores sociales que se sitúan más acá de la justicia y demás valores de la conducta moral en cuanto potenciadores de ella [18].

La *integración en el grupo* es el proceso mediante el cual el sujeto es consciente de su pertenencia a él, le acepta como tal y se ve a sí mismo como miembro de una unidad de convivencia. Dos virtudes sociales, a su vez, demanda la integración en el grupo: la *aceptación y subordinación* a las normas de convivencia y el sentido de *obediencia y respeto* a esas normas.

La *aceptación y subordinación* a la norma de convivencia es condición indispensable para la vida social; en la medida en que se resienta esa normativa, la convivencia se deteriora y camina a su desaparición. Teniendo en cuenta que la norma de conducta está dotada de vigencia es imperativa, al estar sancionada por quien tiene autoridad (aunque sea temporal), debe ser respetada. La *aceptación y subordinación* a la norma, y el respeto a la autoridad que representa la ley, tienen su fundamento en el mismo orden de convivencia social que se trata de garantizar.

La *participación activa* en el grupo, en cuanto virtud social, comprende aquellas disposiciones y hábitos que son fundamento de toda comunicación humana:

- la *sinceridad*, en cuanto hábito que garantiza la manifestación de la verdad como base de las relaciones sociales.
- la *tolerancia*, en el sentido de reconocer que la persona tiene derecho al respeto de los demás, a que los otros toleren su existencia y opiniones, aunque la verdad haya de ser mantenida y defendida frente a las opiniones de los demás.

La *colaboración*, o labor en común de los miembros del grupo social, para cuya realización esos miembros precisan del llamado «espíritu de equipo», como inspiración e impulso ante lo que se debe hacer en el grupo.

Y, finalmente, el *sentido de ayuda* a los demás como coronación a toda participación; si en la colaboración el individuo participa de los resultados de una obra hecha en común, en la ayuda (generosidad) el individuo da de lo suyo sin esperar el beneficio que pudiera corresponderle.

Para la formación de las virtudes sociales son útiles las *estrategias o técnicas de aprendizaje de habilidades sociales*. El objetivo de estas técnicas es enseñar a los alumnos a adaptarse y relacionarse, socialmente, en un contexto de «adiestramiento psicopedagógico». Se trata de utilizarlas educativamente para desarrollar y reforzar las conductas y actitudes consideradas socialmente adecuadas, así como también para modificar o erradicar aquellas que se consideran inadecuadas o que impiden las relaciones sociales convenientes. Ello supone procesos de enseñanza/aprendizaje que incluyen las conductas sociales que se deben aprender; un modelamiento a través de la realización de la respuesta adecuada con reforzamientos («métodos coactivos»), positivos o «aversivos» que estimulen que las conductas sean cada vez más parecidas al modelo pretendido. «Castigar, decía Durkheim, no es hacer sufrir a otro en su cuerpo o en su alma; es, frente a una falta, afirmar la regla que la falta ha negado».

Por ello se recurre a prácticas de la vida comunitaria como ejercicio y refuerzo de la socialización; a la fuerza moldeadora del grupo; a los métodos didácticos socializantes (el aprendizaje por equipos, el estudio cooperativo, los métodos de proyectos de enseñanza; las prácticas de autogestión escolar; la dinámica de grupos o a las interacciones cohesivas del grupo de alumnos) [19]

Más la esfera de la vida moral, a la que corresponde básicamente la educación para los derechos humanos, requiere otro orden de valores y estrategias pedagógicas, ¿cuáles?. Sin la pretensión de jerarquizar ni de ser exhaustivos, pero sí desde la convicción de que son todos los que están, vamos a considerar algunos de los *valores actitudinales* que es necesario promover y desarrollar en aquella educación.

5. *Los «valores guía» que han de inspirar una educación para los derechos humanos*

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, de 1948, contiene lo que podríamos llamar «*el código de conducta internacional*» en cuanto a los valores que orientan la promoción de los derechos humanos. La Declaración constituye el núcleo común aceptado o aceptable por la diversidad de formas políticas democráticas, de modo que bien puede decirse que el grado de implantación de aquellos derechos es el parámetro definidor de la plenitud y madurez de un régimen democrático.

Desde la vertiente educativa, los derechos humanos representan la expresión de una «*moral civil*», con el contenido de una «*ética mínima*» [20] para una sociedad pluralista, democrática, cualquiera que sea la cosmovisión social, religiosa, ideológica o política.

«*Moral civil*» que supone la existencia de un consenso acerca de lo que mínimamente *debe ser* la perfección de la vida en convivencia, cualquiera que sean las estimaciones o preferencias valorales de los grupos sociales. Supone, por ello, la existencia de unos valores compartidos porque: se tiene fe en la capacidad de autodeterminación del hombre; porque se considera que sólo el consenso racional puede ser la fuente de una vida moral común, y porque se estima que el consenso, fruto del diálogo, es el único procedimiento válido para acceder a unas normas de alcance universal. «*Moral civil*» que cumple una función identificadora, conformadora y legitimadora de la vida social en convivencia (no la mera coexistencia) en función de lo que *deben hacer* los ciudadanos y gobernantes para ser justos y felices.

Parece como si se hubiera procedido a un relevo generacional de las ideologías a nivel político y sociológico en la configuración de las sociedades. Puesto que las religiones y cosmovisiones del mundo y del hombre no son compartidas por todos, para derivar de ellas los criterios o normas morales, se recurre a un elemento

común (la razón moral) para que asuma la tarea de fundamentar unas *normas morales* comunes, capaces de superar el «politeísmo axiológico» (Max Weber) y de servir de marco orientador de la normación positiva y educativa de los diferentes Estados. *«El culto de nuestro tiempo, se ha dicho, es el de los derechos humanos. Producto de la secularización de la cultura, ocupan el lugar que en tiempos tuvo la religión; el lugar de los mandamientos y deberes morales inspirados en la revelación divina... La educación ha ido sustituyendo la formación religiosa por una formación ética cuyo horizonte lo constituyen los derechos fundamentales» [21]*

Un pluralismo moral requiere, para que pueda funcionar, al menos un mínimo de coincidencia (la «ética mínima») en unos valores morales, universales, legitimados por consenso universal. Esto es lo que ha pretendido significar la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la mayor aproximación que ha sido posible hasta ahora al consenso de necesidades y aspiraciones o exigencias morales del hombre actual.

Su cumplimiento y respeto lleva aparejadas la práctica de unas virtudes sin las cuales es imposible que se encarnen aquellos derechos en la vida social. Esos mínimos, como contenido de una «*ética cívica*», parecen concretarse en:

A. Los *derechos humanos* de las llamadas primera, segunda y tercera generación.

B. Los *valores* que subyacen o emergen en el ejercicio de esos derechos.

5.1. *Las tres generaciones de Derechos Humanos*

Las tres generaciones de derechos humanos, sin las cuales difícilmente puede decirse que una persona pueda llevar una vida digna y desarrollar su personalidad son, de acuerdo con René Cassin, uno de los redactores de la Declaración, [22]:

a) Los derechos *vinculados directa e inmediatamente a la persona* (el derecho a la vida, al ejercicio de las libertades, el derecho a pensar y a expresarse libremente, el derecho a la igualdad y a la diferencia personal, el derecho a la seguridad).

b) los derechos que corresponden a *la persona en sus relaciones con los grupos sociales* de que forma parte (derecho a la intimidad familiar, derecho a la propiedad, a la libertad religiosa, a la libertad de movimientos, etc.).

Este conjunto de derechos, y el anterior, constituyen los llama-

dos de-rechos de la *primera generación*.

c) Los derechos de *naturaleza política*, ejercidos como contribución de la persona a la formación de la sociedad política y del funcionamiento del Estado (derecho de participación, de libertad de pensamiento, de libertad de conciencia, de reunión, de asociación, de amparo, de inviolabilidad de correspondencia y domicilio, el derecho a un orden social en el que las libertades y derechos puedan realizarse)

d) Los derechos *económicos, sociales y culturales*, que suponen un apoyo real a las libertades y sin los cuales es pura retórica decir que la persona es libre y responsable. Los Estados sociales de Derecho están obligados a satisfacer, también, esos derechos (derecho al trabajo, al salario justo, a la vivienda, al descanso retribuido, a la educación, a la asistencia sanitaria...) constitutivos de los derechos de la llamada *segunda generación*.

e) Finalmente, los derechos *ecológicos*, o derecho a un medio ambiente sano, el «*derecho a la paz*», a una «*calidad de vida*», a un «*desarrollo sostenible de los pueblos*» y el derecho a la *inviolabilidad del patrimonio genético*, a fin de garantizar unos mínimos de igualdad, más allá de la pura libertad; son los derechos constitutivos de la llamada *tercera generación* que aún no tienen fuerza oficial exigitiva porque no han sido objeto de Convenciones o Declaraciones a nivel universal, aunque están presentes, cada vez con una mayor sensibilidad, en la conciencia social.

Las tres generaciones de derechos humanos, coincidentes en afirmar la dignidad de la persona como fundamento de aquellos derechos, están orientadas por unos «*valores guía*» que les sustentan: *la libertad* (en los derechos de la primera generación); *la igualdad* (en los derechos de la segunda generación) y *la solidaridad* o que todos los hombres se realicen igualmente en su libertad (en los de la tercera generación).

Tales derechos humanos constituyen un *conjunto*, un *todo*, que no puede ser objeto de aceptación parcial o preferencial, sino global, porque los derechos humanos, por su propia naturaleza, son indisociables, interdependientes, íntimamente relacionados.

5.2. *Los valores que subyacen o emergen en la práctica de los Derechos Humanos*

¿Qué contenidos pueden considerarse, universalmente compartidos, capaces de servir de marco de cohesión entre Estados y sociedades de ideología e intereses contrapuestos?

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos contamos con un núcleo de *valores*, interconectados, universalmente consensuables. Ese núcleo de valores puede ser, además, el punto de partida para resolver dialógicamente los problemas de contenido que plantean aquellos derechos.

Es verdad que los valores que inspiran los derechos humanos son valores abstractos y formales; que es difícil conseguir resultados tangibles partiendo de conceptos sin aparente univocidad de sentido —por eso se aceptan universalmente—, pero en su significación y alcance moral no son tan abstractos y formales que no puedan considerarse como pautas de referencia de las normativas jurídico-políticas; «*tales valores, aunque entrañan exigencias constantes y permanentes, por ser intrínsecas a la propia personalidad humana, precisan especificarse y ampliarse en los sucesivos avatares de la cultura y de la historia*» [23].

En ese núcleo de valores que sirven como puntos de anclaje de los derechos humanos estarían: a) en primer término, los valores que podrían considerarse constitutivos o esenciales de una *vida digna* (corresponderían a este grupo los valores de la *dignidad humana, la libertad, la autonomía y la responsabilidad, la igualdad y «el derecho a la diferencia»*, que aparecen, también, como raíces de los derechos humanos), y b) seguidamente, los valores que podríamos decir que cualifican un «*ethos democrático*» en la vida humana.

5.2.1. *Los valores de una vida digna.* En cuanto al núcleo de valores de una vida digna, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, dice en su Artículo 2.1. que «*Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición*»; siendo fundamental para interpretar este texto el Preámbulo de la Declaración: «*Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana....*»; así como el Artículo 28 de la misma Declaración, según el cual, «*toda persona tiene derecho a que se establezca un orden social e internacional en el que, los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, se hagan plenamente efectivos*».

La persona y su dignidad, pues, constituyen el quicio de los valores y derechos que brotan de esa dignidad idéntica en todos los hombres.

Caractericemos, muy brevemente, a esos valores:

a) La *dignidad humana* es el valor básico o referente principal de las necesidades que la persona tiene en la esfera moral y jurídica; esa dignidad es el principio que legitima o avala los llamados, también, «derechos humanos». Así, el Artículo 1 de la Ley Fundamental de Bonn, dirá en línea con la Declaración Universal, que «*la dignidad humana es sagrada y constituye deber de todas las autoridades del Estado su respeto y protección. El pueblo alemán reconoce, en consecuencia, los derechos inviolables e inalienables del hombre como fundamento de toda comunidad humana, de la paz y de la justicia en el mundo.*»

Aunque el valor de la *dignidad de la vida humana* no es fácilmente reducible a un esquema determinado de valores, la Declaración Universal parece considerar como valores mínimos: el derecho a la vida, el derecho a la libertad, a la igualdad y a «la diferencia personal», el derecho de autonomía y responsabilidad personal, el derecho a escoger la propia vida y el derecho a la seguridad personal.

b) La *libertad* es un valor supuesto o derivado del derecho a la vida y vinculado estrechamente al reconocimiento de la dignidad humana. La dignidad humana implica ser libre; sólo la persona consciente de su dignidad se ve instada a valorar y defender su libertad; de ahí su carácter fundamental e indispensable en la vida.

Si la dignidad de la persona es el núcleo de todos los derechos de la persona, ello quiere decir que esa dignidad es de todos por igual y que no caben discriminaciones en el ejercicio de la libertad dada la igualdad esencial de todos los hombres. «*Es necesario, dice la Declaración Universal, preparar a los niños del mundo entero a las responsabilidades del hombre libre.*»

Por ese valor de la libertad que posee todo hombre, se dice que éste no está previamente determinado en su quehacer, sino que el hombre es «*constitutivamente moral*», lo que es tanto como decir que es libre. La libertad es la que otorga al individuo el rango de «*fin en si mismo*», no el de objeto al servicio de la manipulación de los demás.

La libertad (que puede ser entendida en una triple dimensión: 1. como facultad de indeterminación o ausencia de imposiciones o coacciones; 2. como la capacidad personal de decidir y elegir por si mismo, de ser responsable de sus actos, y 3. en su dimensión comunitaria, como conjunto de facultades o poderes de actuación

frente a los poderes públicos y frente a los demás), es el filtro supremo de la cualificación de un acto moral, pues nadie puede ser responsable de una acción que no ha realizado con plena libertad. El hombre es libre cuando se libera de influencias o presiones externas y elige en función de las exigencias de los valores que deben orientar su vida. Es esencial, en el ejercicio de la libertad, optar entre las diversas posibilidades que permitan realizar un ideal de vida humana personal. Cuantos más valores superiores requiera ese ideal más perfecto y completo será el desarrollo personal.

El ejercicio de la libertad supone, formativamente, otros valores: el juicio crítico, la autonomía y la responsabilidad en las acciones, y la conciencia del deber de respetar los derechos ajenos.

c) El valor de la *autonomía y la responsabilidad personal*. Se trata de un valor relacional, pues, la *autonomía* (del griego *autonomos*) es tanto como saber tomar las riendas del propio destino, y la *responsabilidad* (del latín *respondere*, responder) supone una vinculación comprometida, una respuesta positiva, a un esquema de valores conocidos que incitan a ser asumidos y a responder a las consecuencias de esa asunción. Autonomía y responsabilidad implican *participación activa y libre* en la realización de los valores, sin sumisión a fuerzas externas que arrastran pero que acaso no convencen; y *obediencia* (del latín *ob-audire*) a los valores, que es tanto como prestar atención a la llamada de los valores, con independencia o con criterio personal, en la toma de decisiones frente a presiones ajenas. Uno y otro valor suponen ser juiciosos y reflexivos para captar el sentido y la relevancia de los valores y elegirlos a fin de realizar un ideal de vida; suponen, también, una actitud pronta a responder, constante y positivamente a la apelación del valor. Ser autónomo y responsable, pues, es tanto como prestar atención a cuanto es valioso e insta a ser asumido y realizado. Autonomía y responsabilidad es el reverso constitutivo de la libertad; el «*miedo a la libertad*» no es otra cosa que la huida ante las cargas que conlleva la autonomía y la responsabilidad.

d) El valor de la *igualdad y de la diferencia personal*. «*Todos los hombres nacen libres e iguales en dignidad y derechos*», dice también el Artículo referido de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Igualdad básica en derechos y en oportunidades.

Si en la primera generación de derechos (los vinculados a la libertad), éstos surgieron inicialmente como reconocimiento de la dignidad de la persona humana en cuanto al valor de su libertad,

se han ido ampliando los derechos humanos con el reconocimiento del valor o derecho de igualdad en todas las manifestaciones de la vida (en lo educativo, en lo social, en lo sanitario, en lo laboral, en lo cultural...),. Pero también con el reconocimiento, junto a unos derechos universales, de las *diferencias* o identidades culturales o de la propia individualidad. («Cada persona ha de tener un derecho igual al esquema más extenso de libertades básicas»).

5.2.2. *Los valores de un «ethos democrático» en la vida humana*

Vendrían seguidamente los valores que pueden considerarse constitutivos de un «*ethos democrático*» en la vida humana de relación. Entre ellos: la *tolerancia*, la *justicia*, la *solidaridad*, la *paz* y el «*coraje cívico*»..., entre otros.

a) La *tolerancia*. La tolerancia es sin duda un valor indiscutible de la democracia. El principio que proclama la igualdad de todos los hombres tiene como una de sus barreras el rechazo y la intolerancia hacia los que nos incomodan. Esa intolerancia nace del prejuicio o de la convicción de que sólo las propias ideas son válidas.

La tolerancia, que no se identifica con la indiferencia, es el respeto, la comprensión benévola que merece la libertad de los demás, a fin de estimar su colaboración en la búsqueda de la verdad; aunque ese respeto va unido a la exigencia de que no se pierdan los principios que se suponen han de valer universalmente [24]. Es renunciar a imponer los criterios personales a los demás y aceptar a éstos, por tanto, como cooperadores en la búsqueda del bien y de la verdad.

La tolerancia supone como valores en los que ha de apoyarse:

- *la apertura al otro*, con actitud de receptividad y escucha;
- *el sentido de generosidad*, o de estima y respeto por las ideas y actitudes del otro;
- *el encuentro* con el otro sustentado en la veracidad, la fidelidad, la paciencia y la tenacidad.
- *la disponibilidad* a asumir las ideas y valores ajenos.

b) La *justicia*. En realidad todos los valores de un «*ethos democrático*» se enuclean en torno al valor fundamental de la *justicia*, en cuanto virtud general que dirige o pone en ejercicio los actos de las demás virtudes, ya que la justicia incluye, de alguna manera, como ingredientes esenciales, a todos los valores anteriormente citados.

De una manera vulgar suele considerarse a la justicia, en cuanto virtud que ordena la convivencia, como equivalente a igualdad o adecuación objetivamente exigible; más concretamente, como la virtud que consiste en darle a cada uno lo suyo, lo que le es debido; «*la permanente y constante voluntad de atribuirle a cada uno su derecho*», que decían Ulpiano y Justiniano. La justicia subraya, como propiedad suya, la de exigir una cierta «*igualdad*» que, para que sea tal, no puede ser estricta o aritmética sino de proporcionalidad. La justicia es la que hace posible que cada persona tenga «*lo suyo*» que le permita poder cumplir con las exigencias de su desarrollo personal. Cada persona necesita unas posibilidades determinadas para realizar su proyecto personal; ser justo es colaborar a que disponga de ellas; y al hacerlo se precisa un comportamiento equitativo, no igualitario, pues no todos reclaman lo mismo para aquel fin.

Una sociedad justa, como dice Rawls [25], se asienta sobre tres pilares básicos y complementarios: libertad igual para todos, igualdad de oportunidades para todos y reconocimiento del principio de identidad o de la diferencia personal a fin de favorecer más a quien más lo necesita.

c) La *solidaridad*. Supone la vinculación de varias personas por unos mismos valores que se comprometen y sacrifican activamente, en común, cuando esos valores están amenazados. Consiste en un sentimiento y actitud participativos compensadores de las insuficiencias de la justicia, que se concretan en la disposición a compartir la corresponsabilidad en las necesidades ajenas.

La solidaridad implica los valores de *generosidad, desprendimiento, espíritu de cooperación, y participación* [26]. Valores opuestos al egoísmo, que suponen un don o disposición para dar y darse a los demás (más allá de la simple ayuda), a fin de cooperar, en unión con los demás, en la realización de una obra en común o de unos vínculos de convivencia.

d) La *paz*, como valor condicionante de todo proceso de humanización, supone tanto la eliminación de formas de violencia ocultas en la convivencia como el saber convivir, creando ámbitos de concordia y de participación en la felicidad de los demás. La paz no es, pues, sinónimo de indolencia o apatía ante las cosas o los acontecimientos adversos, sino de aceptación de ellos, con temple, actitud de sosiego y serenidad, en un esfuerzo continuado por superarlos. Sin una vida en paz no es posible el pleno ejercicio de los valores de una vida con sentido.

e) El «*coraje cívico*», tenacidad o fortaleza de ánimo en la fidelidad a las propias convicciones, es el valor o virtud moral necesarios para actuar en consonancia con la perspectiva obtenida en el ámbito de las ideas o del pensamiento. Es, pues, la fortaleza necesaria para que exista coherencia entre lo que se piensa, se manifiesta y se hace.

f) Finalmente, los derechos humanos requieren otro valor que debe de transmitirse en una sociedad democrática: el *diálogo*, la actitud dialógica o discursiva como predisposición estable requerida en la práctica de aquellos derechos y constitutiva de la acción moral, que es esencialmente dialógica. Valor o actitud dialógica que requiere atenerse a las condiciones de un diálogo efectivo: la disposición al razonamiento, a la crítica y a la argumentación; la exposición razonada de motivos; la capacitación para discutir y lograr acuerdos; el reconocimiento de los demás como interlocutores válidos; la capacidad para des-centrarse o ponerse en lugar de otro; la aptitud comunicativa; la capacidad para hacerse cargo de las consecuencias de las acciones; la disponibilidad y generosidad para el compromiso [27].

Son éstos, también, algunos de los valores requeridos en una democracia participativa; por eso se vinculan, en los Documentos de Naciones Unidas, la formación para los derechos humanos con la democracia. «*Los valores democráticos son un requisito para el ejercicio efectivo de los derechos humanos y es conveniente por tanto conceder una atención particular a la educación en derechos humanos y en democracia*»; por eso el valor de una democracia, como forma de vida político-social, viene conformado por el potencial ético de las instituciones y de los ciudadanos basado en aquellos valores a los que anteriormente hemos hecho referencia [28].

6. *La cultura y la educación para los Derechos Humanos*

La mejor garantía del respeto a los derechos humanos es, sin duda, la implantación de una cultura y educación para esos derechos. Los derechos por muy consagrados que estén en las Constituciones se respetan cuando son conocidos y ejercitados previa la correspondiente formación. Los valores que implican sólo se alumbran y adquieren sentido cuando se asumen activamente y se practican en la propia vivencia personal. Ya decía Aristóteles que, «*las leyes más útiles, las leyes sancionadas con aprobación unánime de todos los ciudadanos, se hacen ilusorias si la educación y*

las costumbres no corresponden a los principios políticos siendo democráticas en la democracia y oligárquicas en la oligarquía» [29].

La educación constituye la base ineludible y la condición necesaria, aunque no suficiente, para la promoción y vigencia de una cultura de los derechos humanos. Sólo una educación en sus valores garantiza un desarrollo estable de esos derechos.

De ahí que la Declaración Universal de los Derechos Humanos se refiera a unas pautas sobre el contenido necesario de todo proceso educativo: *«el pleno desarrollo de la personalidad», «el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos», «lo que favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones»* (Artículo 26.2).

Pero interiorizar los derechos humanos no es tarea fácil. Y ello porque a diferencia de los derechos ordinarios, cuyo ejercicio agota el contenido concreto de esos derechos, en los derechos humanos, dada su potencialidad moral, no se agota su ejercicio con la satisfacción momentánea de unos derechos o deberes; pues, *«la posesión de un derecho básico supone el ejercicio sin trabas de un conjunto de libertades protegidas; ninguna determinada particularización de un derecho básico, ésto es, ningún ejercicio de una determinada libertad por parte de un determinado miembro de ese conjunto variable, agota un derecho básico específico» [30].*

La educación para los derechos humanos, por esa potencialidad moral, constituye un desafío permanente, día a día, siempre inacabado. Decía Tocqueville: *«Nada hay más fecundo que el arte de ser libre; pero nada así mismo tan duro como el aprendizaje de la libertad. No sucede igual con el despotismo.... Los pueblos se adormecen en el seno de la prosperidad momentánea que produce y cuando se despiertan son miserables. La libertad, por el contrario, nace de ordinario entre tormentas, se establece trabajosamente...., y sólo cuando ya es vieja se pueden conocer sus beneficios» [31].*

Una revisión de buena parte de la investigación existente sobre la metodología y enseñanza de los derechos humanos es coincidente hoy en afirmar algunas conclusiones educativas de interés [32].

Veamos algunas de esas conclusiones:

A) La educación para los derechos humanos ha de consistir, básicamente, y por la misma naturaleza de aquellos derechos, en una *educación moral* centrada en los valores éticos que subyacen o

se sustentan en la Declaración; bien que realizada de acuerdo con los criterios o «*principios de procedimiento*» racional de una «*moral cívica* o «*ética mínima*», de alcance universal. «*Enseñar moral no es predicarla ni es inculcarla, es explicarla. Rehusar al niño toda explicación de ese tipo, no buscar hacerle comprender las razones de las reglas que debe seguir, es condenarlo a una moralidad incompleta e inferior*» [33].

B) La educación para los derechos humanos no debe ser una asignatura del currículum escolar sin más, sino una dimensión «transversal» que impregne el currículum de cualquier materia, ya que cualquiera de ellas es capaz de suscitar cuestiones relacionadas con los valores necesarios en aquella educación («*Los derechos no pueden ser unos enunciados teóricos o de principios, sino valores que cada ser humano tiene que encarnar profundamente; por ello tampoco pueden ser motivo de clases o enseñanzas a la manera tradicional, sino vivencias que acompañan minuto a minuto su vida y la de toda la escuela o institución educativa*») [34].

Cualquier enseñanza, dice el Prof. García Hoz, por el hecho de desarrollar las funciones mentales de un sujeto, puede contribuir a la adquisición de la necesaria base cognoscitiva para la vida moral [35].

En todo caso, los contenidos curriculares deben estar basados, a la vez, y de modo inmediato, en dos fuentes importantes de la vida escolar: la asignatura de la Etica y el conjunto de interacciones que habitualmente se producen en el aula. Este enfoque ambivalente ofrece la oportunidad de que los alumnos vean las cuestiones sobre los derechos humanos como algo próximo a sus problemas vitales, y no simplemente como una disciplina más que se imparte en la clase.

C) Un alto nivel de justicia institucional y de la atmósfera moral en que se desarrollan las actividades escolares en el aula, es un factor condicionante, y de primer orden, del ejercicio de aquellos derechos de la persona. «*No se enseñan ni se aprenden los derechos humanos sin vivirlos. La escuela ha de estar organizada de manera que los derechos humanos en general sean permanentemente respetados*» [36]

D) El uso de «métodos dialogales» en su variada manifestación de: el diálogo reflexivo, la «participación guiada», la técnica de «clarificación de valores», los «prácticums morales», el «role taking» o el «role playing», o capacidad para asumir roles [37], están muy

indicados en la formación para los derechos humanos.

1) En cuanto al *diálogo reflexivo* en torno a la discusión de los dilemas morales que plantean los derechos humanos, es una técnica primordial en la educación de estos derechos. Incardinada en las propias experiencias vitales de los alumnos o en el currículum de la clase, en el desarrollo de una unidad didáctica, en la convivencia familiar o escolar, en una situación disciplinaria escolar, en la lectura de un cuento o novela...), el profesor al invitar a los alumnos a dar respuestas y a explicar y clarificar los argumentos que les parecen razonables y justos sobre lo que debe hacerse ante una determinada situación dilemática, suscita en los alumnos un conflicto cognitivo condicionante de su actitud moral.

La interacción de los alumnos, situados en diferentes estadios de desarrollo cultural, intelectual y moral, al exponer a sus compañeros sus puntos de vista basados en su propio razonamiento moral, hace que esa diferencia de niveles en la exposición de sus puntos de vista, pueda estimular procesos de reestructuración o de reorganización cognitiva de las propias estructuras de razonamiento; *«para la mayoría de la gente razonar a un nivel más alto que el suyo crea desequilibrios cognitivos e inicia el desarrollo de una estructura de razonamiento nueva»* [38].

Pero no debe olvidar el profesor que tiene que ayudar a los alumnos a la interacción en los debates, a fin de que éstos al confrontar y estimular sus pensamientos se beneficien de las distintas perspectivas de los demás y de los modelos de conducta por él ofrecidos. De ahí que *«la estrategia de la concertación, del consenso, de la búsqueda del máximo común denominador de los valores sea una vía fecunda de colaboración. Tras este esfuerzo de coincidencia en lo fundamental queda amplio campo para variadas posibilidades de realización»* [39]. Pues, *«conceptualizamos el contenido de los derechos humanos como un saber que no necesariamente se encuentra clasificado, codificado y estructurado en la mente y en el actuar de otros, por muy valiosa que estas clasificaciones y acciones puedan ser, sino en la racionalidad que emerge en la experiencia personal y colectiva del sujeto que aprende y en el quehacer de su propia cotidianidad»* [40].

2) Como sucede en la educación moral, parece conveniente, también, proyectar acciones o actividades que den ocasión a los alumnos a obrar de acuerdo con sus razonamientos a fin de ayudarles a dar el paso del razonamiento moral a la acción moral. A este fin, es de interés promover actividades, suscitar experiencias

o situaciones personales de la vida diaria del alumno, similares a las suscitadas en los derechos humanos, que faciliten la realización de esa transferencia en el aprendizaje de los valores de tales derechos. Es en el juego combinado de estímulos, ayudas y apoyos que en la interacción comunicativa constante fluye entre educadores y educandos, en el caso de la «*participación guiada*», lo que ejerce un efecto educativo complejo, múltiple, de sentido cooperativo en esta modalidad de educación.

3) La técnica de «*clarificación de valores*», como conjunto de procedimientos (más referidos al proceso de valoración que a los valores en sí elegidos), que tienen por objeto que el alumno realice un proceso reflexivo de valoración personal en virtud del cual sea consciente y responsable de lo que valora, acepta o piensa, tiene que ver con el desarrollo de un diálogo reflexivo.

4) La vida misma, las experiencias reales sobre derechos humanos que de un modo informal se presentan en las situaciones del medio social, pueden servir de cauce para organizar un tipo de «*practicum moral*» donde se realiza, por parte de los alumnos, una diversidad de actividades sociales reales, de carácter extraescolar, con una intencionalidad y preocupación educativas al enfrentarse con los problemas que plantea una situación conflictiva de derechos humanos. Se trata de favorecer al mismo tiempo tanto el desarrollo de las capacidades morales básicas (análisis de situaciones sociales de conflicto, desarrollo de las estructuras de razonamiento práctico, coherencia entre el juicio y la acción), como la comprensión crítica de una realidad de derechos humanos en la que se le implica al alumno directa o indirectamente. Es una buena técnica para el desarrollo de los factores emocionales y actitudinales implicados en aquellos derechos.

5) El «*role taking*» o «*role playing*», es un procedimiento útil para empatizar o conectar con los puntos de vista y conductas ajenas, en la asunción de roles, por cuanto requiere la des-centración del sujeto y la adopción de la perspectiva de los demás. En síntesis, consiste en representar vivencialmente, a través de una situación dialogal, escenas que representen conflictos de derechos humanos de transcendencia social.

E) Claro que el dominio de esas técnicas requiere que el profesor tenga, ante todo, una clara comprensión del sentido y alcance de los derechos humanos y de sus valores emergentes (un adecuado saber cultural de esos derechos y valores); que sea capaz de identificar las cuestiones sobre derechos humanos que surjan de las distintas asignaturas o de los acontecimientos de la

clase o de la vida social. Tales cuestiones deben ser adaptadas al nivel de razonamiento lógico y a la capacidad de asumir roles de los alumnos.

«Cuando se habla de objetivos de educación es frecuente que se utilicen conceptos tales como «libertad», «igualdad», «justicia», «autonomía personal», «autorrealización». Estos valores educativos son notoriamente vagos. Pero es un error pensar que se obtiene claridad por el hecho de tratar de convertirlos en estados de cosas concretas. Citar las formas en que los profesores interactúan con los alumnos y los tratan en situaciones de aprendizaje, en vez de (considerar éstas) frutos extrínsecos de tales interacciones» [41]. El profesor, pues, debe tener los conocimientos y habilidades necesarios para saber cómo tiene que actuar, en cada situación, para que aquellos valores sean realmente valiosos para el alumno.

A este fin, es importante personalizar la educación y el currículum de una educación para los derechos humanos. Personalizar la educación que no es tratar en el aula los problemas personales de los alumnos, sino realizar de un modo personal aquella educación, puesto que el objetivo de la misma es desarrollar el razonamiento moral y la capacidad de aplicarlo, de un modo coherente, a las situaciones conflictivas, a fin de cada alumno sea capaz de adoptar decisiones responsables por sí mismo.

Por eso «no sorprende que los docentes experimenten la necesidad de mejorar su preparación profesional para estar en condiciones de educar a sus alumnos en el espíritu del respeto a los derechos humanos... Porque se trata de abordar todas las facetas del ser humano: la conciencia de su propia identidad, la capacidad de comprender las formas de vida de los demás, la conciencia de las realidades del mundo moderno y el empleo del análisis crítico y el discernimiento» [42].

F) Parece conveniente, también, y sobre todo en relación con los derechos llamados de la *tercera generación* (y especialmente con el derecho a un «medio ambiente equilibrado»), todavía no positivizados, sensibilizar a los educadores y urgir a los responsables de las Políticas educativas la implantación de tales derechos, a los que estamos abocados por el ritmo exponencial del desarrollo científico y tecnológico, que puede poner en peligro la propia existencia humana y la del mismo eco-sistema ambiental. Por ello, se ha dicho que se necesita no la educación en una «ética de presente», sino en una ética proyectiva «orientada al futuro» [43], que anticipe problemas y soluciones, que forme nuevas convicciones y actitudes, que puedan defendernos, y a los futuros moradores del

planeta, de las consecuencias negativas de ciertas actuaciones irresponsables del presente (la vulnerabilidad gratuita de la naturaleza, la erosión del suelo, la extinción de especies animales y vegetales, la escasez de agua, la deforestación, la destrucción de la capa de ozono, la pérdida de los terrenos de cultivo, etc.) [44].

La escuela, centrada en el conocimiento y en la aplicación de los derechos humanos, con estrategias didácticas como éstas, se erige así (junto con la familia y demás agentes sociales de educación formal y no formal), en un potencial agente o instrumento de paz, por cuanto en ella el niño puede aprender [45]:

- a utilizar las técnicas adecuadas para actuar conforme a normas o criterios, objetivos, razonables, con coherencia entre el pensamiento y la conducta personal.
- la autoseguridad y confianza en la propia capacidad para la acción.
- a comprender los derechos humanos y los deberes morales implicados en ellos, menos como algo impuesto desde fuera y más como algo autoimpuesto y de responsabilidad personal.
- a vivir más intensamente la satisfacción de lo que se hace al servicio de los demás.
- el cambio de actitudes personales y la escala de valores necesarios para instaurar un nuevo orden de convivencia asentado en la libertad, la justicia, la equidad, la austeridad, la tolerancia y la solidaridad.

En suma, en ella puede aprender el respeto a los derechos humanos, fundamento de una ciudadanía cosmopolita o universal. Como dice el Director General de la Unesco, Profesor Federico Mayor, en el mensaje que abre el número de esta revista: *«Algo que hay que tener muy presente —ya que el ejemplo es la forma más eficaz de la educación— es que los establecimientos docentes deben ser los lugares ideales no sólo para transmitir esos valores y actitudes, sino también para ponerlos en práctica en la vida diaria de los alumnos, los maestros y los demás trabajadores docentes: todos tenemos que aprender la práctica de la paz».*

Dirección del autor: Rogelio Medina Rubio, Departamento de Teoría de la Educación, Universidad a Distancia, c/ Senda del Rey s/n, 28040 Madrid.

Fecha de la versión definitiva de este artículo: 8.X.1998

NOTAS

- [1] PÉREZ LUÑO, A. (1984) *Derechos humanos, Estado de Derecho y Constitución*, p. 48 (Madrid, Tecnos).
- [2] Sobre la sistematización o clasificación de teorías sobre la fundamentación de los derechos humanos: MARITAIN, J. (1949) *Los derechos del hombre. Estudios y comentarios en torno a la nueva Declaración Universal* (México-Buenos Aires). MUGUERZA, J. (1989) *El fundamento de los derechos humanos* (Debate, Madrid); FERNÁNDEZ, E. (1984) *Teoría de la Justicia y Derechos Humanos* (Madrid); RUS, S. (1993) Sobre la fundamentación de los Derechos Humanos: elenco de algunas doctrinas, p. 100, *Atlántida*, 13, febrero.
- [3] BOBBIO, N. (1966) *L'illusió du fondement absolu*, en la obra colectiva *Les fondements des droits de l'homme* (Florenca); del mismo autor (1981), *Presente y porvenir de los Derechos Humanos*, pp. 9 ss., en *Anuario de Derechos Humanos*, núm. 1 (Madrid, Universidad Complutense).
- [4] BOBBIO, N. (1981) o.c.
- [5] PECES-BARBA, G. (1989) Sobre el fundamento de los Derechos Humanos: un problema de Moral y Derechos, p. 267, en la obra de MUGUERZA, J. antes citada.
- [6] GONZÁLEZ GARCÍA, J. M. (1989) *Fundamento de los Derechos Humanos*, p. 182, en la obra de MUGUERZA, J., antes citada.
- [7] MACINTYRE, A. (1985) *After Virtue. A Study in Moral Theory*, p. 69 (London, Duckworth).
- [8] MARITAIN, J. (1983) *El hombre y el Estado*, p. 93 (Madrid, Encuentro); NINO, J. (1984) *Ética y Derechos Humanos*, cap. 1 (Buenos Aires, Paidós); EZCURDIA-LAVIGNE, J. (1987) *Perspectivas iusnaturalistas de los Derechos Humanos* (Madrid, Reus); PECES-BARBA, G. (1973) *Textos básicos sobre Derechos Humanos* (Madrid, Universidad Complutense).
- [9] KANT, I. *Fundamentación metafísica de las costumbres*, p. 36, (México, Porrúa)
- [10] RUS, S. (1993), o.c.
- [11] FERNÁNDEZ, E. (1984) *Teoría de la justicia y derechos humanos*, p. 107, (Madrid, Debate)
- [12] BLOCH, E. *Derecho natural y dignidad humana*
- [13] PÉREZ LUÑO, E. (1989) Sobre los valores fundamentales de los derechos humanos, p. 287, en la obra de MUGUERZA, J., antes citada.
- [14] HERRERA FLORES, J. (1989) *Los derechos humanos desde la Escuela de Budapest*, (Madrid); MEYERS, D. T. (1988) *Los derechos inalienables*, (Madrid)
- [15] APEL, K. O. (1985) *Transformación de la Filosofía* (Madrid, Taurus); HABERMAS, J. (1985) *Conciencia moral y Acción comunitaria* pág. 144 (Barcelona, Península).
- [16] FERNÁNDEZ-MIRANDA, T. (1954) *El concepto de lo social y otros ensayos*,