

DERECHOS HUMANOS Y POLÍTICAS EDUCATIVAS

JOSÉ ANTONIO CARIDE GÓMEZ
 Universidad de Santiago de Compostela

Los derechos humanos son un referente ineludible para cualquier convivencia democrática que ponga en valor la dignidad de las personas en nombre de la paz, la justicia, la libertad o la igualdad. Y por ello, un soporte ético y moral especialmente sensible a las necesidades y expectativas de la sociedad en tiempos de riesgo e incertidumbre como los que vivimos. De ahí, más que nunca, la importancia de contemplar el futuro de los derechos humanos con perspectiva histórica, cuando faltan pocos meses para que se conmemore el sesenta aniversario de la aprobación de su Declaración Universal por la Asamblea General de Naciones Unidas, el 10 de diciembre de 1948. En este escenario, de trayectos difíciles y no siempre congruentes, inscribe la educación sus prácticas, como un derecho humano fundamental, en el que las sociedades y los ciudadanos se juegan su verdadera razón de ser. Así se admite cuando se pone énfasis en la naturaleza política y educativa de los derechos humanos, con un triple propósito: de un lado, el que reivindica políticas educativas que otorguen un mayor protagonismo a la educación en los derechos humanos y para éstos; de otro, el que concibe la educación para los derechos humanos como una opción política y pedagógica. Finalmente, el que obliga a una mayor convergencia entre los discursos políticos y las prácticas educativas, repensando los viejos y nuevos desafíos que deben afrontar los derechos humanos en clave pedagógica y social.

Palabras clave: *Derechos humanos, Políticas educativas, Educación en derechos humanos, Ciudadanía, Valores cívicos, Pedagogía social.*

Introducción

Todas las democracias, en sus diferentes formas de concretar la participación de los ciudadanos en el quehacer político y social, reconocen explícitamente que los derechos humanos son un referente clave para la convivencia o, si se prefiere, como diría Rawls (2001: 83), la condición necesaria de cualquier sistema decente de cooperación social, en el que se activen principios, normas y valores que garanticen la dignidad de las personas con criterios de justicia, libertad e igualdad. Y, por tanto, como ha explicado Marina (2006: 123), aceptando que los derechos de la

ciudadanía son mucho más que un conjunto de preceptos individuales mediante los que se ampara, protege y favorece la autonomía e independencia de los sujetos, al imponerles un vínculo social sustentado en las responsabilidades mutuas.

La legitimidad de la democracia —que no debería ser otra que la legitimidad de la política— se remite a ellas y al variado elenco de disposiciones normativas que la regulan, comprometiéndolo a los Estados y a sus Constituciones con una salvaguarda efectiva de los derechos de las personas y de los pueblos. Para David Held (1997: 243), se trata de compromisos incuestionables,

pues estos derechos «son las reglas y los procedimientos que no pueden ser eliminados sin incoherencia ni contradicción», ya que «son la condición de autosujeción de la democracia». Así lo entiende también Martínez Pisón (1997: 28), al vincular las concepciones modernas del Estado a los derechos humanos; en su opinión, existe una estrecha relación entre el reconocimiento de tales derechos y la articulación del sistema democrático, entendido éste como «el marco más idóneo para una convivencia pacífica entre personas libres e iguales», ya que en última instancia, «en la medida en que se cumplan correctamente estas previsiones, los derechos devienen en potentes instrumentos de legitimidad del Estado de Derecho y de los sistemas democráticos».

Al respecto, tal y como se reflejaba en las conclusiones a las que dio lugar el Congreso Internacional sobre los Derechos Humanos celebrado en Valladolid en octubre de 2006, todo indica que «los derechos humanos constituyen la razón de ser del Estado de derecho por ser éste la institucionalización jurídica de la democracia», con valores que han de vertebrar el papel de los poderes públicos y el de los movimientos sociales, impulsando políticas concretas, más y mejor orientadas hacia las dimensiones éticas y axiológicas que representan la libertad, el bienestar, la solidaridad y la igualdad.

En este sentido, son muchos quienes consideran que la doctrina de los derechos humanos debe ser estimada como una base moral con la que fundamentar la regulación del orden geopolítico contemporáneo, trascendiendo al Derecho o al marco constitucional de las naciones-Estado. Una circunstancia que explica el permanente debate del que son objeto en el ámbito de las Ciencias Sociales, en general, y de las Ciencias Políticas, en particular, insistiendo en que la democracia como sistema de valores propios de una sociedad es el marco idóneo e inexcusable para la promoción, el respeto y la consolidación de los derechos humanos y de las libertades fundamentales en todos los pueblos.

Para que esto suceda, los ideales y valores que alientan los derechos humanos han de inscribirse en la cotidianidad de las interacciones sociales, poniendo énfasis en que las responsabilidades compartidas van más allá de cumplir con los deberes y obligaciones que favorecen la integración cívica y la cohesión social en el seno de cada sociedad. La cuestión apela directamente a la conciencia de las personas, individual y colectivamente consideradas, sobre todo cuando deben confrontarse con la precariedad que sufren numerosos ciudadanos en el ejercicio de sus derechos cívicos y sociales (Moreno, 2000).

Y también, inexcusablemente a la educación y a la política. No en vano, el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), adoptada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución 217 A (III) reconoce explícitamente que:

«...toda persona tiene derecho a la educación, esperando que ésta tenga por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.»

A este empeño han vinculado su quehacer institucional diferentes organismos y entidades de ámbito nacional e internacional, reflejadas en un amplio elenco de declaraciones, recomendaciones, pactos, directrices, planes o programas de acción, etc., así como de prácticas y actividades a las que subyace una intencionalidad común en clave política: que la educación contribuya al entendimiento, la solidaridad y la tolerancia entre los individuos y entre los grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos..., fomentando conocimientos, valores, actitudes y aptitudes favorables al respeto a los derechos humanos y al compromiso activo con respecto

a la defensa de tales derechos y a la construcción de una cultura de paz y democracia, así como al desarrollo sostenible.

Aludiendo expresamente a la necesidad de inscribir esta educación en la vida cotidiana, primero el Plan de Acción de Naciones Unidas para la Década de la Educación en Derechos Humanos (1995-2004), posteriormente el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, que inició su andadura en 2005, han insistido en la necesidad de que las políticas educativas —en sus distintos ámbitos de competencia: local, nacional, regional e internacional— definiesen estrategias y líneas de actuación conducentes a mejorar los logros alcanzados hasta el presente, ya que de ellas dependerá, en gran medida, el futuro de la humanidad y la capacidad de nuestra sociedad para «transmitir a las generaciones venideras una herencia que no esté irremediablemente empañada y contaminada. Se trata de legarles el derecho a vivir en dignidad en una Tierra preservada» (Mayor Zaragoza, 2000: 583).

Los derechos humanos como noción histórica y construcción social

Faltan pocos meses para que la Declaración Universal de los Derechos Humanos conmemore su 60° aniversario. Y con él, la puesta en valor de una fecha, el 10 de diciembre de 1948, que ha quedado prendida en el calendario de la historia como un acontecimiento anclado en acuerdos difíciles —de los que son una muestra tangible las 1.400 rondas de votaciones sobre prácticamente cada palabra, artículo o cláusula, reflejo del «enfrentamiento entre las propuestas defendidas por los países occidentales y por los países socialistas, cada grupo con orientaciones e inquietudes diversas» (Martínez de Pisón, 1997: 215)—, aunque necesarios para situar a la humanidad en trayecto que imaginase nuevos horizontes para la convivencia, lejos de las guerras y sin hacer distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión.

Con estos propósitos, la aprobación de la Declaración por la Asamblea General de Naciones Unidas —con 48 votos a favor, ninguno en contra y ocho abstenciones— en el entonces recientemente construido Palais de Chaillot de París, tres años después de la creación de la ONU y bajo la sombra alargada de los horrores provocados por la Segunda Guerra Mundial, transfería al devenir de los pueblos y de las naciones dos circunstancias de profundo calado sociopolítico y ético. De un lado, mirando al pasado, el logro de un texto explícito a favor de la familia humana y de la dignidad inherente a todas y cada una de las personas que la integran; de otro, mirando al futuro, el desafío que suponía (y supone, acaso hoy más que nunca) afrontar un cambio de rumbo en los modos de hacer y de ser sociedad, cuyos ideales comunes, tal y como se expresa en su Preámbulo, tengan «como la aspiración más elevada del hombre, el advenimiento de un mundo en el que los seres humanos, liberados del temor y de la miseria, disfruten de la libertad de la palabra y de la libertad de creencias».

En este sentido, como ha observado Cassese (1991), puede que lo que verdaderamente importe de la Declaración, más allá de sus formulaciones discutibles y ambiguas —sin la fascinación, la solemnidad retórica o el ímpetu emotivo que caracterizó la Declaración de Derechos del Buen Pueblo de Virginia (1776) y a la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789), emanada de la revolución francesa—, sea su capacidad para constituirse en un firme punto de referencia para miles de millones de individuos. De forma tal que, a pesar de todas las lagunas e insuficiencias que puedan reconocérsele, «gracias a ella, la sociedad de los Estados se ha esforzado por salir gradualmente de los años oscuros en que sólo el dominio y la fuerza (los ejércitos, los cañones y los navíos de guerra) constituían el parámetro para juzgar la importancia de los Estados. La Declaración ha favorecido el surgimiento —aunque débil, tenue y no bien precisado— del individuo en el marco de un espacio antaño

reservado exclusivamente a los Estados soberanos. Ha puesto en marcha un proceso irreversible del que todos deberíamos alegrarnos» (Cassese, 1991: 57).

En este trayecto la Declaración, más allá de proclamar los derechos, hará un llamamiento a favor de la transformación del orden social con claras implicaciones éticas, políticas y jurídicas. En opinión de Asbjorn Eide (1998), fundador del Instituto Noruego de Derechos Humanos de la Universidad de Oslo, esto supondrá que además de dotar a la comunidad internacional de una plataforma moral que exige poner en valor la libertad y la dignidad de todas las personas, se le ofrece un proyecto de orientación futura que requiere continuos esfuerzos para hacer del respeto a los derechos humanos una realidad universal. Con ambas perspectivas, Eide considera que la importancia de la Declaración radica al menos en cinco aspectos principales:

- La restauración y consolidación de un proceso de normalización política democrática, que se inició en algunas sociedades en los siglos XVII y XVIII pero que desde entonces ha estado sometido a distintas confrontaciones ideológicas.
- La extensión y profundización en los conceptos inseparables de libertad e igualdad, así como en sus interrelaciones.
- La ampliación de los contenidos inherentes a los derechos humanos en relación con las concepciones tradicionales, superando «algunas de las críticas de las que habían sido objeto anteriormente los conceptos de derechos civiles y naturales».
- La proclamación del alcance universal que debería darse a los derechos, de modo tal que todas las personas en cualquier parte del planeta puedan disfrutar de ellos.
- La legitimación de su cumplimiento al amparo de la legislación y de las dinámicas que establezcan en el marco de las relaciones internacionales.

Por lo demás, todo indica que en su evolución confluyen tres orientaciones complementarias (Peces Barba, 1990: 11-13), «de reflexión intelectual primero (Leibnitz, Kant, Maritain), de acción política y de formulación jurídica después [que] arrancará débilmente en el siglo XIX, en la lucha contra la esclavitud, pero alcanzará su impulso más fuerte con la Sociedad de Naciones y sobre todo con Naciones Unidas, a partir de finales de la Segunda Guerra Mundial». Y en relación a los cuales deben destacarse dos rasgos: «por un lado, el cambio que desde los textos liberales del siglo XVIII se ha producido en cuanto a los titulares de los derechos, a los destinatarios de su protección y, por otro, la relevancia que para su eficacia han alcanzado dimensiones sociales ajenas a los componentes centrales de los derechos de carácter ético, político y jurídico».

También debe anotarse en el haber de este proceso la tendencia a definir y clasificar los derechos humanos en diferentes «generaciones», atendiendo al momento en el que se proponen, a las circunstancias políticas coadyuvantes, a los intereses o a las realidades emergentes de una sociedad envuelta en rápidas transformaciones. Y que, hasta el momento, permiten identificar tres e incluso cuatro «generaciones» de derechos:

- Los considerados de primera generación o «derechos civiles y políticos», que cabe agrupar en una doble vertiente: de un lado, los derechos y libertades personales; de otro, los derechos políticos o de participación. En su conjunto, son derechos que formalizan los principios democráticos en los que deben sustentarse los Estados de derecho, con una clara inspiración liberal y burguesa: libertad de expresión, libertad individual, libertad de conciencia y religión, derecho a la propiedad, derecho de participación política, etcétera.
- Los derechos de segunda generación, que se concretan en aspectos «económicos, sociales y culturales», ponen énfasis en la

igualdad y en la necesaria satisfacción de las necesidades básicas de los individuos en tanto que miembros de una comunidad política que debe garantizar materialmente la democracia a través de la intervención de los poderes públicos. De ahí que su objeto sea el trabajo, la vivienda, la educación, la seguridad social, la cultura, el acceso a unas prestaciones sociales públicas, etc., que requieren la decisiva actuación estatal, al situarse su concreción material más allá del sujeto mismo.

- Los derechos de tercera generación, cuya titularidad es «difusa» y a los que se suele aludir como «derechos colectivos» o de la «solidaridad», aspiran a dar respuesta a las nuevas realidades que surgen en el planeta y a las incesantes transformaciones sociopolíticas, económicas, demográficas, culturales, tecnológicas, etc. que en el mismo se vienen produciendo desde los años setenta. Sin que estén suficientemente precisados y catalogados, en ellos se incluyen el derecho al medio ambiente, a la paz, al desarrollo sostenible, al ocio, etcétera.
- La imprecisa y discutida «cuarta generación» de derechos toma como referencia las preocupaciones y atenciones asociadas al progreso tecnológico y a sus consecuencias prácticas en el plano de la bioética —eutanasia, aborto, etc.—, los tratamientos genéticos y a los bienes públicos (diversidad cultural, patrimonio histórico y económico, etc.). Su aparición, todavía emergente, es interpretada por muchos autores como una expresión de los «derechos republicanos», conquistados por parte de una ciudadanía que no cesa de explorarse a sí misma. Tanto que, como ha observado Alguacil (2006: 14-15), hasta podrá llegarse a una «quinta generación» de los derechos, en la que la democracia amplíe sus fronteras «*hacia una orientación participativa y [auto]reflexiva*», con nuevos protagonistas por parte de los sujetos y de los Estados. Para

Navarrete (2006: 13) estos derechos representan la actualización, reformulación doctrinal o el desarrollo de «*nuevos derechos sociales o expectativas de derechos*» con dos posibles recorridos: de un lado, los derechos que «*han sido o están siendo incorporados a las leyes y normas políticas y sociales, y que alcanzarían ya en estos momentos un determinado grado de definición y concreción*»; de otro, los que se podrían llamar «emergentes», que aún no han sido incorporados, que a veces sólo están «*nombrados pero sin concreción en su desarrollo*».

Con todo, la visión generacional de los derechos, a la que es frecuente acudir para acomodarlos a algún sistema de clasificación o secuenciación temporal, coincidimos con Martínez de Pisón (1997: 175) en que «no está exenta de dificultades, algunas de peso». Sin duda, como argumenta el autor, tienen el mérito de considerarlos como una categoría histórica, ya que son «derechos históricos que surgen en un contexto y debido a circunstancias muy concretas», aunque «adolece de algunas deficiencias conceptuales que tienen que ver, principalmente, con los derechos concretos que deben incluirse en cada categoría». Cuando esto sucede, se corren importantes riesgos, entre otros el de «caer en un fácil historicismo que atribuya la conquista de ciertos derechos a una clase social —por ejemplo, adjudicar sin más a la burguesía la patente de los derechos y libertades civiles y políticos— por cuanto la historia de la humanidad desde la modernidad es la historia de la progresiva toma de conciencia de los hombres, de las diferentes clases sociales, de su personalidad y anclajes históricos (Martínez de Pisón, 1997: 177).

Una comprensión cabal, suficientemente argumentada acerca de la naturaleza y el alcance político-social de los derechos humanos en nuestras sociedades, precisa —en opinión de Peces Barba (1990)— la convergencia de una doble perspectiva temporal: de un lado, la que en clave sincrónica, permite describir y analizar sus

realidades en función de los distintos escenarios del presente; de otro, la que con una visión diacrónica, posibilita entender su origen y evolución como un proceso histórico, en el que jugarán un papel determinante una serie de circunstancias y fenómenos de clara vertebración sociopolítica, cultural y económica. En todo caso, una y otra lectura poniendo de relieve la necesidad de interpretar sus logros —y, con bastante frecuencia, también sus fracasos— como un exponente más de las dinámicas sociales que trajo consigo el tránsito a la modernidad y, con ella, los diferentes modos de responsabilizar a los poderes públicos (en particular a los Estados y a los organismos internacionales, una vez constituidos) y a la sociedad en general hacia un mayor respeto a las personas y a la convivencia.

El perfil diacrónico de los derechos humanos y de las Declaraciones en las que se han ido plasmando, cronológicamente asociadas a distintos acontecimientos del pasado y, puede que más aún, a los que deberán tener lugar en el presente y en el futuro, no sólo permite contemplar sus realizaciones como un fenómeno de naturaleza histórica (Bobbio, 1991), sino también como un hecho o, más aún, como un proceso generador de nuevos hechos, al que cabe reconocer y enfatizar en su historicidad. Lo ha expresado magistralmente Ignacy Sachs, citado por Flavio Piovesan (2004: 450) al inscribir su contemporaneidad en el territorio de las acciones sociales, afirmando que «nunca se insistirá lo bastante en el hecho de que la ascensión de los derechos es el resultado de luchas, de que los derechos se conquistan, a veces con barricadas, en un proceso histórico lleno de vicisitudes, por medio del que las necesidades y las aspiraciones se articulan en reivindicaciones y en estándares de lucha antes que se los reconozca como derechos». También, con la misma convicción y afán de perfeccionamiento, ya lo había expresado antes Hannah Arendt (1974), insistiendo en que los Derechos Humanos no están previamente establecidos, constituyendo una invención humana en constante construcción y reconstrucción.

En esta coyuntura —aunque resulte paradójico, afortunada para la educación y para sus potenciales capacidades de sensibilización, formación y activación de la ciudadanía en la mejora de sus contornos vitales—, todo indica que estamos todavía lejos de resolver con acierto los problemas, controversias, incongruencias e incumplimientos que evocan cualquier alusión más o menos directa a los derechos humanos, especialmente en la versión que de ellos se hace en la Declaración Universal de 1948.

Una Declaración en torno a la que se han suscitando interpretaciones que van desde la más abierta impugnación de sus fundamentos ideológicos y axiológicos, tildados de hegemónicos, imperialistas y occidentalistas —«no es difícil concluir que las políticas de derechos humanos estuvieron en general al servicio de los intereses económicos y geopolíticos de los Estados capitalistas hegemónicos», afirmará Sousa Santos (2006: 411)—, hasta la más celosa defensa de sus principios inspiradores, reconvertidos en una especie de religión laica de alcance planetario, algo así como una especie de «idolatría» en la que el humanismo acabará por adorarse a sí mismo, como si se tratase de un credo o una metafísica. Ni lo uno ni lo otro, ni esto ni aquello, argumentará Michael Ignatieff (2003: 31), reclamando la legitimidad de los derechos como un soporte necesario para que los agentes humanos puedan defenderse del abuso y de la opresión: «en términos históricos —dirá—, la Declaración Universal forma parte de una reorganización más amplia del orden normativo de las relaciones internacionales de la posguerra, diseñada para construir un cortafuegos frente a la barbarie... Por primera vez, a los individuos —fuera cual fuese su raza, religión, género, edad o cualquier otra característica— se les garantizó unos derechos que podían oponer a las leyes estatales injustas o a las costumbres opresivas».

La polémica, a la que certeramente se refiere la profesora Amy Gutmann en la Introducción a los ensayos de Ignatieff (2003: 10), trasparenta el complicado equilibrio que los derechos

humanos han pretendido establecer entre las realidades del mundo existente y las expectativas que alienta el mundo deseado o querido, en términos morales... pero también pragmáticos, y que, en ningún caso, podrán rehusar dar algún tipo de respuesta a interrogantes aparentemente simples como los que, antes y ahora, preguntaron y siguen preguntando: ¿Cuál es el objetivo de los derechos humanos? ¿Cuál debería ser su contenido? ¿En qué sentido son universales? ¿Existe un único fundamento moral que sea válido para un escenario de diversidad? ¿Qué debe permanecer y qué debe cambiar en los derechos humanos proclamados?

No siendo culturalmente posible, ni pedagógicamente estimable que las respuestas se adentren en la senda del «pensamiento único», el recorrido ideológico, antropológico, ético, etc. en el que podrán y deberán situarse los discursos y las prácticas de los derechos humanos afianza la hipótesis de su historicidad, siendo posible afirmar con Piovesan (2004: 450), que la «definición —y también el desarrollo, diremos nosotros— de los derechos humanos apunta hacia una pluralidad de significados». Ahora bien, sin que en ningún caso su concepción contemporánea pueda pasar por alto que la Declaración de 1948 constituye un referente ineludible, que dotó a los derechos de tres propiedades básicas: la universalidad, la interdependencia y la indivisibilidad, o lo que es lo mismo, de una fuerza —y, al tiempo, puede que también de una debilidad— insoslayable, de la que también se hace eco la profesora Piovesan (2004: 451): «Cuando se viola uno de ellos, se violan también los demás», siendo los Estados los responsables de respetarlos en su totalidad.

Es así como la posibilidad de conjugar el catálogo de los derechos civiles y políticos con el de los derechos sociales, económicos y culturales, llegaría a conformar uno de los principales activos que la Declaración de 1948 legó a la comunidad internacional, a sus organismos e instituciones, a los Parlamentos, a los Gobiernos y, en general, a todas las sociedades democráticas o

en vías de llegar a serlo (Cançado Trindade, 1998). Con una bondad latente, de la que nunca será fácil prever cuál podrá ser el alcance de su devenir histórico: la capacidad de convertirse en un reactivo crítico, acusador y problematizador de su incumplimiento, o de su distorsión al minimizar el alcance de la violación de algunos de los derechos políticos, económicos, sociales o culturales con el pretexto de seguir una política de «realización» o «implantación» progresiva de tales derechos por el bien de la población y del futuro del país.

La entidad histórica de los derechos humanos tiene en estas realidades una doble perspectiva de indagación y acción, puede que no del todo incompatibles: de un lado, la que toma asiento en las realidades del presente con la intención de denunciar sus incoherencias y limitaciones, demandando alternativas estratégicas que redunden en su credibilidad y operatividad; de otro, la que cuestionando radicalmente el presente en sus manifestaciones más duras y opresivas (neoliberalismo, globalización hegemónica, pobreza, etc.) reclama una revisión profunda de los derechos, de las políticas que los sustentan y de sus principios orientadores.

Vuelve a ser el historiador y divulgador Michael Ignatieff (2003: 72), en su etapa de director del Carr Center for Human Rights Policy de la Universidad de Harvard, a quien recurramos para situarnos en el primer itinerario, que no es otro que el de la crisis de los derechos humanos tras más de cinco décadas de «vigencia». Una crisis que Ignatieff atribuye en primer lugar a «nuestra incapacidad de ser coherentes, es decir, para aplicar los criterios de los derechos humanos al fuerte y al débil por igual»; en segundo lugar a «nuestro fracaso a la hora de conciliar los derechos humanos individuales y nuestro compromiso con la autodeterminación y la soberanía estatal», y en tercer lugar, a «nuestra incapacidad, una vez que intervenimos en nombre de los derechos humanos para crear instituciones legítimas, que por sí solas constituyen la mejor garantía para la protección de los derechos

humanos». Porque el problema grave, como ya había apuntado Bobbio (1991), cuando nos referimos a estos derechos, no reside tanto en cómo se fundamentan sino en cómo se protegen.

Ciertamente, buena parte de la crisis a la que venimos aludiendo tiene como epicentro la enorme dificultad que supone pasar de las palabras a los hechos (o, tal vez, con un uso más apropiado de los vocablos, de las *declaraciones a los derechos*), tal y como se refleja en los abusos, violaciones, discriminaciones... que año tras año desvelan críticamente su «estado» de cuestión en el mundo, mediante análisis panorámicos o desglosados por países o por las grandes regiones —África, América, Asia y Oceanía, Europa y Asia Central, Oriente Medio y norte de África— que los acogen, entre otros, siendo merecedores de un especial reconocimiento los que desde los primeros años setenta viene redactando Amnistía Internacional, el último de los que hemos conocido (*Informe 2007*) documentando las preocupaciones de este movimiento por los derechos humanos en el mundo, con una motivación añadida: «Emprender acciones que impidan que se cometan y que pongan fin a los abusos graves contra todos los derechos humanos —civiles, políticos, sociales, culturales y económicos—. Desde la libertad de expresión y asociación a la integridad física y mental, desde la protección frente a la discriminación hasta el derecho al alojamiento: todos son derechos indivisibles» (Amnistía Internacional, 2007).

Son muchos quienes piensan que la gravedad de las denuncias y, consecuentemente, de las actuaciones que es preciso emprender para hacerles frente, hacen necesaria una «nueva arquitectura de los derechos humanos», que vaya a sus raíces con una política que haga «un abordaje renovada de la tarea de capacitación de las clases y coligaciones populares en sus luchas por soluciones emancipatorias para ir más allá de la modernidad occidental y del capitalismo global» (Sousa Santos, 2006: 428). Una arquitectura, añade, «basada en una nueva fundamentación y con una nueva justificación».

Que pueda e incluso deba ser así, haciendo buenos los juicios de Norberto Bobbio (1991) cuando recuerda que los derechos humanos no han nacido todos a la vez ni de una vez, dando a entender con ello su naturaleza procesual y mutable, no podrá soslayar las virtualidades que conlleva equiparnos de una exigencia ética de la que carecimos durante siglos y siglos, porque tal y como analiza Cassese (1991: 54), la misma Declaración de 1948, pese a todos sus puntos débiles, ha tenido una enorme fuerza de arrastre, erosionando poco a poco «las diversas resistencias de los Estados que inicialmente no la reconocían y los han implicado en el aspecto ético-político. Vale decir que, si bien al principio la aprobación de la Declaración significó sobre todo una victoria de Occidente, a la larga toda la comunidad mundial ha resultado vencedora porque se ha dado a sí misma un “código de conducta” válido para todos».

De la naturaleza política de los derechos humanos a las políticas educativas en derechos humanos

Que la acción política refleja las intenciones ideológicas y axiológicas de quienes la promueven, en mayor o menor concordancia con las necesidades y aspiraciones de la sociedad, no constituye ninguna novedad. Como tampoco lo es que, de un modo u otro, sus prioridades sean el exponente de decisiones sujetas a condicionamientos de índole estructural, material o moral, en cuyo seno los derechos humanos han ido adquiriendo un protagonismo cada vez más relevante. Al fin y al cabo, argumenta Pisarello (2007), son derechos que están muy ligados a la vida diaria de las personas en ámbitos como el trabajo, la vivienda, la salud, la alimentación o la educación, cuyas dinámicas obligan a los poderes públicos a comprometer sus iniciativas con propósitos y valores que garanticen el ejercicio real de la libertad, la autonomía o la equidad. Aspectos ante los cuales la política nunca es neutra. Menos aún cuando, como han observado Demo y Nunes (1997), se trata de políticas

que afectan directamente a la condición ciudadana y a los procesos de desarrollo humano, como sucede con las políticas educacionales.

Sin duda, no son neutrales porque los condicionantes ideológicos y epistemológicos que envuelven a la educación y a los sistemas educativos son, probablemente, «los aspectos metapolíticos más influyentes en la concepción de las políticas educativas y en su modo de evolución» (López Rupérez, 2001: 240), al ser sistemas que ni moralmente deben, ni materialmente pueden, permanecer al margen de la sociedad y de sus procesos de desarrollo. De ahí que, tanto en la determinación de los fines de la educación como en las múltiples formas de entender las relaciones que cabe establecer entre las prácticas educativas y la sociedad, el referente ideológico esté siempre presente como un elemento esencial en las concepciones y en las actuaciones que tales políticas adoptan.

Necesariamente, las políticas educativas que inspiran los derechos humanos deben ser políticas comprometidas con la igualdad, por mucho que sus escenarios socioeconómicos y culturales sean una expresión palpable de las enormes desigualdades que existen en el mundo y en el interior de cada sociedad. Porque como ha expresado Victoria Camps (2002: 330), «el valor intrínseco de los derechos sociales es el de la igualdad de oportunidades: el derecho de cualquier persona a no ser excluida del elenco de oportunidades que las sociedades avanzadas ofrecen», entre las cuales la educación «es el primer paso». Por supuesto, aceptando, como apunta Reimers (2000: 39) que «adoptar explícitamente la dimensión política en las acciones —entre otras, las educativas— que buscan la equidad tiene consecuencias prácticas que van desde su diseño y definición, hasta su implantación y evaluación».

No basta, por tanto, con el reconocimiento de la libertad o de la dignidad de cada sujeto individualmente considerado, si a partir de ellas no es posible construir su desarrollo pleno e integral

como un ser social, en la esfera de la comunidad y de las interacciones sociales, tal y como también se proclama de la Declaración Universal de los Derechos Humanos al afirmar en su artículo 29.1 que «toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad».

En cualquier caso, referirse a los derechos humanos en clave de política educativa supone aceptar que en su formulación hay dos orientaciones fundamentales: de un lado, la que hace referencia al derecho a la educación que todos los seres humanos tienen por el mero hecho de serlo, en su dimensión ética y moral; de otro, el que vincula este derecho a la evolución de las políticas educativas (en diferentes contextos territoriales y sociales) y a su consecuente —o no— plasmación en leyes de ámbito local, regional, estatal e internacional.

En este sentido, tanto en una lectura diacrónica como sincrónica, son muchas las evidencias que dejan constancia del reconocimiento que los derechos humanos han ido adquiriendo —posiblemente de forma irreversible en los discursos, aunque sin grandes avances en las realizaciones que deberían acompañarlos— en las políticas y legislaciones que las desarrollan, mostrando un alto grado de convergencia en cuestiones orientadas al aumento de los índices de escolarización, la elevación del nivel general de la formación de la población, la lucha contra cualquier tipo de discriminación o exclusión, el fomento de la participación en la toma de decisiones, etcétera.

Al menos en los primeros años del nuevo milenio, son actuaciones que tratan de certificar el valor de la educación como un derecho fundamental, al tiempo que subrayan la importancia de las políticas educativas en la implementación de propuestas que realcen la «centralidad de los derechos humanos en todas las actividades» y, por ello, la responsabilidad de los diferentes sectores del Gobierno de los Estados en

José Antonio Caride Gómez

las iniciativas que se propongan, en los términos en que tal compromiso fue suscrito colectivamente por los representantes gubernamentales reunidos en el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar (Senegal) del 26 al 28 de abril de 2000. Un marco de acción en el que explícitamente se reafirmó la idea de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990), respaldada por la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño, «de que todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser». Aunque deba advertirse que en su texto no hay una sola alusión a la necesidad de incidir educativamente en el reconocimiento de los derechos humanos como estrategia para la prevención de su violación o para la creación de una cultura universal que los contemple, justo cuando por decisión de la Asamblea de Naciones Unidas —aprobada por consenso en su resolución 49/184 del 23 de diciembre de 1994— se asistía a uno de los años centrales del Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos (1995-2004).

Un Decenio que, en perspectiva histórica y con alcance mundial, representaba el hito más importante de cuantos se habían promovido hasta entonces en materia de educación en los derechos humanos y para estos mismos, que como ha detallado Silvina Ribotta (2006: 160), si bien su tratamiento es profundo y los compromisos asumidos son claros, también lo es su incumplimiento «en mayor o menor medida por parte de la mayoría de los Estados miembros de Naciones Unidas». Las disposiciones, añade, son suficientemente vastas, explicativas y completas para configurar un marco normativo más adecuado, «ya la cual le faltarían —nada más y nada menos— que las regulaciones que los Estados hicieran acorde a ellas».

En este marco normativo, con una alusión explícita a la tarea que las políticas educativas deben asumir en relación con los derechos humanos son abundantes las referencias que se han ido proclamando en las últimas tres décadas. Más allá de la Carta de las Naciones Unidas (1945), de la propia Declaración Universal (1948), de la Declaración de los Derechos del Niño (1959) y su Convención (1989), del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), o de las convenciones sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979) y por motivos raciales o étnicos, contra la xenofobia y las formas conexas de intolerancia (1965 y 2001), atendiendo a su evolución cronológica, merecen destacarse las siguientes:

- *La Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacional y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales*, aprobada por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en su 18ª Reunión del 19 de noviembre de 1974, señaló ya entonces una serie de principios rectores la necesidad de reconocer los derechos humanos, de promover su conocimiento, un pensamiento crítico ante sus contenidos y aplicaciones, así como la denuncia de su violación o incumplimiento.

Entre otras medidas, orientadas a activar las políticas educativas de los distintos países se apuntaron la necesidad de «formular y aplicar una política nacional encaminada a aumentar la eficacia de la educación en todas sus formas, a reforzar su contribución a la comprensión y la cooperación internacionales, al mantenimiento y desarrollo de una paz justa, al establecimiento de la justicia social, al respeto y la aplicación de los derechos humanos y las libertades fundamentales, y a la eliminación de los prejuicios, los malentendidos, las desigualdades y toda

forma de injusticia que dificultan la consecución de esos objetivos». Para lo que proponían actuaciones del tipo de: tomar medidas que combatieran cualquier tipo de discriminación; aplicar sus principios en las realidades cotidianas de la enseñanza; dar un contenido interdisciplinario y complejo a los problemas y a su resolución educativa; basarse en una investigación, una experimentación y una identificación adecuadas de objetivos específicos de la educación; alentar a los educadores para que pusieran en práctica, en colaboración con los alumnos, los padres, las organizaciones interesadas y la comunidad, métodos innovadores y creativos.

- *El Plan de Mundial de Acción para la Educación en pro de los Derechos Humanos y la Democracia, aprobado por el Congreso Internacional sobre la Enseñanza de los Derechos Humanos y la Democracia*, convocado por la UNESCO en Montreal del 8 al 11 de marzo de 1993, según el cual la educación a favor de los derechos humanos y la democracia es por sí misma un derecho humano y un requisito para la realización de los derechos humanos, la democracia y la justicia social. El Congreso destacó la responsabilidad que incumbe a la comunidad internacional, las Naciones Unidas y sus organismos especializados, en particular la UNESCO, para iniciar y apoyar actividades y programas educativos en relación con los derechos humanos, considerando que debería ser una prioridad de las políticas educativas de los Estados miembros.
- *La Conferencia Mundial de Derechos Humanos*, celebrada en Viena del 14 al 25 de junio de 1993, en cuya Declaración y Programa de Acción —artículo 33— se reitera el deber de los Estados de encauzar la educación de manera que se fortalezca el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales. La Conferencia destaca la importancia de incorporar la

cuestión de los derechos humanos en los programas de educación y pide a los Estados que procedan en consecuencia.

La educación debe fomentar la comprensión, la tolerancia, la paz y las relaciones de amistad entre las naciones y entre los grupos raciales o religiosos y apoyar el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas encaminadas al logro de esos objetivos. En consecuencia, la educación en materia de derechos humanos y la difusión de información adecuada, sea de carácter teórico o práctico, desempeñan un papel importante en la promoción y el respeto de los derechos humanos de todas las personas sin distinción alguna por motivos de raza, sexo, idioma o religión y debe integrarse en las políticas educativas en los planos nacional e internacional. En su apartado D (que comprende los artículos 78 a 82) se aborda específicamente un tratamiento diferenciado a la «educación en materia de derechos humanos», donde se sostiene que la «la educación, la capacitación y la información pública en materia de derechos humanos son indispensables para establecer y promover relaciones estables y armoniosas entre las comunidades y para fomentar la comprensión mutua, la tolerancia y la paz».

- *La Declaración de los Ministros de la 44ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación celebrada en Ginebra (octubre de 1994) y del Plan de Acción de Educación sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos, la Democracia y el entendimiento internacional y la tolerancia, ratificada por la Conferencia General de la UNESCO*, celebrada en París en noviembre 1995. En sus respectivos textos se resalta la importancia de elaborar una política educativa coherente, que contribuya a fomentar conocimientos, valores, actitudes y aptitudes favorables al respeto a los derechos humanos y al compromiso activo con respecto a la defensa de tales derechos y a la construcción de una cultura de paz, así

como de la democracia en la perspectiva de un desarrollo sostenible.

- La *Resolución de la Asamblea General 49/1834* del 23 de diciembre de 1994, que declaró el periodo de diez años que comenzaría el 1 de enero de 1995 y concluiría el 31 de diciembre de 2004, como el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en los Derechos Humanos, en cuya resolución se establece que «la educación en la esfera de los derechos humanos debe abarcar más que el mero suministro de información y constituir en cambio un proceso amplio que dure toda la vida, por el cual los individuos, cualquiera que sea su nivel de desarrollo y la sociedad en que vivan, aprendan a respetar la dignidad de los demás y los medios y métodos para garantizar este respeto, en todas las sociedades». En la introducción del documento del Decenio se define el concepto de educación en derechos humanos como «el conjunto de actividades de capacitación, difusión e información orientadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos, actividades que se realizan transmitiendo conocimientos y moldeando actitudes» con distintas finalidades, entre las que se mencionan: fortalecer el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales; desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano; promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre sexos y la amistad entre todas las naciones; o facilitar la participación efectiva de todas las personas en una sociedad libre y democrática.

Leídos estos objetivos en clave de política educativa, se desprende, una vez más, que las Naciones Unidas y en su seno la UNESCO, contemplan la enseñanza de los derechos humanos con las connotaciones propias de una educación moral y cívica, mediante la que se pretenden poner en un primer plano las relaciones de los individuos con la sociedad y de las sociedades

entre sí. Por lo que parece, sin que los resultados obtenidos acompañasen las expectativas depositadas —y, en su plasmación práctica comprometidas, por quienes deberían protagonizarlas con sus iniciativas gubernamentales— en sus prácticas educativas, poniendo de relieve el contraste que existe entre lo que suele declararse y lo que efectivamente se hace.

Así, en pleno desarrollo del Decenio, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, en su 49ª sesión celebrada el 22 de abril de 2002, emitía una Resolución (la 2002/23) en la que además de denunciar la distancia existente entre los objetivos señalados en diferentes cumbres, Conferencias o declaraciones del más alto nivel, instaba a los Estados a comprometer sus políticas con actuaciones que, entre otros aspectos, lograsen:

- Hacer efectivo el derecho a la educación, velando porque la enseñanza Primaria sea obligatoria, accesible y gratuita, además de fomentar la asistencia regular a la escuela y combatir el absentismo escolar.
- Mejorar los aspectos de la calidad de la enseñanza y, en general, de la educación, promoviendo la renovación y difusión de buenas prácticas.
- Suprimir los obstáculos que limitan o impiden el acceso a la educación por parte de personas con necesidades especiales o a minorías en situación de riesgo y, con ellos, reducir las dificultades a las que frecuentemente se ve sometida la transición desde la formación al trabajo.
- Promover la educación permanente, extensiva a lo largo de toda la vida.
- Apoyar programas que eliminen cualquier tipo de discriminación, protegiendo a las personas —singularmente a los niños— contra todas las formas de violencia física o mental.
- Reforzar la condición moral y la profesionalización del profesorado, así como sus procesos de formación, inserción y desempeño docente.

- Integrar la educación en materia de derechos humanos como un elemento importante en los programas y en las prácticas educativas.

Cuatro años más tarde, en febrero de 2004, el Informe sobre los logros y fallos registrados en el Decenio, elaborado por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH), tras las consultas realizadas a los Estados miembros (y al que sólo aportaron sus respuestas —totales o parciales— los órganos gubernamentales de 28 países, las comisiones nacionales para la UNESCO de dos países y otras entidades de cinco países), se constataba empíricamente que las actuaciones habían quedado muy lejos de lo previsto, hasta el punto de que solamente en dos casos «informaron los Gobiernos sobre la elaboración y el desarrollo de planes de acción específicos en materia de educación en la esfera de los derechos humanos. En algunos casos más, los Gobiernos aprobaron planes generales de acción a favor de los derechos humanos como un elemento educativo o incluyeron la educación en la esfera de los derechos humanos en planes sectoriales como los dedicados a los derechos de la mujer, los derechos del niño, el sector educativo y diversos derechos económicos, sociales y culturales». No obstante, se concluye que en la mayoría de aquellos países que dieron respuesta al cuestionario que el ACNUDH y la UNESCO enviaron a todos los Gobiernos, se produjo un «aumento de sus actividades de educación en esfera de los derechos humanos, tanto en el marco del Decenio como fuera de éste».

El Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, aprobado por todos los Estados Miembros de la Asamblea General de Naciones Unidas el 14 de julio de 2005 (Resolución 59/113B), que a diferencia del Decenio de las Naciones Unidas para la educación en materia de derechos humanos no contempla una duración limitada sino una serie de etapas, la primera de las cuales abarca el periodo

2005-2007, centrada en los sistemas de Enseñanza Primaria y Secundaria. Su Plan de Acción destaca que la educación en derechos humanos entraña no sólo que tales derechos se incorporen a todos los procesos e instrumentos de enseñanza (programas, textos, material, métodos y formación) sino también que los derechos humanos se respeten en los sistemas educativos. La responsabilidad de impulsar y desarrollar sus propuestas en el marco de las políticas educativas a adoptar —como veremos— se transfiere a los Ministerios de Educación de cada país, a los que se encarga «la elaboración de la estrategia nacional de ejecución, en estrecha competencia con todos los agentes competentes»; además, se alienta a los Estados miembros «a que establezcan y apoyen un centro de recursos para reunir y difundir iniciativas e información (prácticas eficaces de diversos contextos y países, material didáctico, actividades)».

Ciertamente, después de más de treinta años de tentativas, nada o muy poco que pueda considerarse novedoso como punto de partida para las políticas educativas y los programas educativos que deben adoptarse, tanto desde una perspectiva coyuntural como finalista. Y que si bien no cuestiona, como han recordado Demo y Nunes (1997: 24), que tanto la ciudadanía como los derechos humanos representan «un proceso histórico de conquista en el que las sociedades fueron elaborando formas más democráticas de vida», tampoco animan a una visión esperanzada. Con todo, sin que por ello, en una lectura complementaria como las que acostumbra a realizar el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, dejemos de admitir que son procesos complejos, generadores de resistencias o atrasos que derivan en una realización progresiva y gradual de las políticas y de los programas, tanto en el plano internacional como en el que compete a los Estados partes, a los que es habitual darles un amplio margen de discreción para determinar la intensidad y los tiempos a los que podrán acomodar sus enfoques y medidas.

José Antonio Caride Gómez

La educación en derechos humanos como opción política y pedagógica

Educar en los derechos humanos presupone comprometer la educación con un proceso continuo y permanente al que se asocian valores e ideales que reivindican una profunda transformación de la sociedad y, consecuentemente, la denuncia de todas aquellas circunstancias que violan, limitan o condicionan la dignidad humana en su irrenunciable aspiración a una convivencia libre, equitativa, solidaria, justa, democrática y pacífica.

Que la educación pueda y deba contribuir a su logro concita un amplio consenso pedagógico y social, no sólo en los conceptos sino también en las estrategias y prácticas que deben promoverse a favor de una cultura universal de los derechos humanos, proyectando sus iniciativas y realizaciones en diferentes contextos geográficos y sociales. Una educación integral que además de proporcionar información y conocimientos sobre los derechos humanos, active su defensa y aplicación en la vida cotidiana mediante aptitudes, actitudes y comportamientos encaminados a «establecer una relación entre los derechos humanos y la experiencia de los educandos en la vida real, permitiendo a éstos inspirarse en los principios de derechos humanos existentes en su propio contexto cultural» (ACNUDH-UNESCO, 2006: 1).

En este sentido, coincidimos con López López (2005: 161) en que la educación en derechos humanos tiene un enorme potencial en la creación de ciudadanos activos «que no sólo conozcan la materia, sino que se impliquen en la misma, cambiando actitudes y comportamientos y luchando por los derechos humanos». Lo que, necesariamente, tal y como refleja a partir de las actuaciones promovidas por Amnistía Internacional desde los años setenta del pasado siglo, debe «alentar a las personas a reflexionar sobre ellas mismas, tanto individualmente como en grupo, y a establecer el vínculo entre los derechos humanos y su propia vida».

Para las Naciones Unidas, en el Programa Mundial para la Educación de los Derechos Humanos, cuya primera etapa (2005-2007) de su Plan de Acción pretende dar continuidad a las iniciativas que —con sus logros y fracasos— impulsó el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos (1995-2004), este enfoque de la educación «con base en los derechos» ha de adoptar un enfoque holístico, no sólo desde la perspectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje sino también de las políticas educativas y de su aplicación (ACNUDH-UNESCO, 2006).

Aunque volveremos sobre ello, asumir que educar en los derechos humanos y para los derechos humanos trasciende las fronteras del quehacer pedagógico para inscribir sus realizaciones en el discurso y las prácticas políticas, supone instalar sus planteamientos y realizaciones en un terreno especialmente sensible para el debate social y para la misma discusión política, que como recuerda Gimeno Sacristán (2003: 15-16), ya no puede dejar de preguntarse «hasta dónde es posible y conveniente extender y profundizar en estos derechos, más en estos momentos, cuando se cuestiona el Estado del bienestar». Como ya advertía en otra de sus obras, el problema reside en dirimir si los derechos humanos son «un mero reconocimiento de dignidades para la persona o han de tener, además, consecuencias prácticas para la acción. Esa falta de continuidad, desde su aceptación teórica hasta su realización práctica, da lugar al déficit de democracia propia del liberalismo clásico, cuya corrección resulta necesaria para domesticar y transformar al capitalismo» (Gimeno Sacristán, 2001: 158).

Lejos de alcanzar esta trascendencia, puede servir de ejemplo la controversia que ha suscitado en nuestra sociedad la incorporación al sistema educativo de la materia Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, tras la aprobación por parte del Parlamento español de la Ley Orgánica de Educación (LOE), en sesión celebrada el 6 de abril de 2006, en cuyo preámbulo

se reafirma la relevancia de sus contenidos en las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento, declarando que «la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas». Una ley en la que explícitamente se afirma que esta materia tendrá como finalidad «ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global».

Si las políticas educativas representan declaraciones de compromiso de los Estados y de sus Gobiernos con la sociedad, todo indica que la naturaleza y el alcance político de la Educación en los derechos humanos y para éstos es incuestionable, como también lo es su dimensión pedagógica. Al respecto, insistir, como lo hace Adela Cortina (2007), en que los derechos humanos son exigencias éticas, deslindando esta circunstancia de cualquier mandato o inspiración legal, por mucho que en ellos tenga su cauce el curso de las leyes, refuerza sobremedida esta doble adscripción, al extender la condición ciudadana más allá del reconocimiento y la garantía de una serie de derechos, para anclarla definitivamente en un modelo de sociedad y de convivencia, como un vehículo de culturas y de valores en los que socializarse y a través de los que compartir un proyecto de vida común, más integrador y cohesionado en lo local y en lo global.

Aludiendo a estas dos perspectivas, de índole política y pedagógica, el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, con el soporte documental y experiencial proveniente de distintas contribuciones recogidas en todo el mundo, señala cinco componentes

principales para su éxito. A pesar de aludir explícitamente a la integración efectiva de sus enfoques en las escuelas primarias y secundarias, todo indica que tienen un recorrido más transversal y diversificado que el que parece deducirse de un desarrollo restringido al sistema escolar y estos dos niveles educativos. En concreto, en el Plan de Acción aprobado por todos los Estados miembros de la Asamblea General de las Naciones Unidas el 14 de julio de 2005, mediante la Resolución 59/113B, incide en (ACNUDH-UNESCO, 2006: 3-4):

- Promover políticas educativas que adopten claramente un enfoque de la educación basado en el disfrute de derechos, que deben pasar a formar parte de todo el sistema educativo y que, necesariamente, han de ser políticas elaboradas de forma participativa, en cooperación con todas las partes interesadas, en las que se ofrezca y lleve a cabo la educación de calidad «que contraen los países al suscribir diversos tratados internacionales, como la Convención sobre los Derechos del Niño».
- Adoptar una estrategia coherente de aplicación de las políticas, que comprenda medidas que doten de recursos suficientes a las iniciativas que se emprendan, así como de mecanismos de coordinación, de supervisión y rendición de cuentas. Una estrategia que tome en consideración a todos los interesados a nivel nacional y local, logrando que participen en la puesta en práctica de tales políticas.
- Crear entornos de aprendizaje que comprendan el desarrollo cognitivo, social y emocional de todos los que participan en los procesos cotidianos de enseñanza y aprendizaje y, de modo particular, en la actividad diaria de toda la escuela. Entornos que tengan como características principales «la comprensión, el respeto y la responsabilidad mutuos», que permitan expresar las opiniones con libertad, ofreciendo «oportunidades apropiadas de

- interactuar permanentemente con la comunidad en general».
- Adoptar un enfoque holístico que refleje los valores inherentes a los derechos humanos, integrándolos en todos los aspectos de la educación.
 - Formar y perfeccionar al profesorado —y, en general, diremos, a todos los profesionales de la educación— para que puedan transmitir valores de derechos humanos y ser modelos de su práctica: «La formación y el perfeccionamiento profesional de los educadores deben fomentar sus conocimientos de los derechos humanos y su firme adhesión a ellos y motivarlos para que los promuevan». A lo que se añade la necesidad de que, «en el ejercicio de sus propios derechos, el personal docente debe trabajar y aprender en un contexto en que se respeten su dignidad y sus derechos».

En sus planteamientos se reafirman los compromisos y las finalidades que las Naciones Unidas vienen manteniendo desde los primeros años sesenta con la educación en derechos humanos, expresamente definidos en la Resolución que proclamó el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos y que, literalmente, considera que es «una educación que debe implicar y constituir un proceso a lo largo de la vida de todos los seres humanos, en el cual las personas en todos los estadios de desarrollo y de todas las clases sociales aprendan acerca de la dignidad del ser humano, del significado e importancia de los derechos humanos en la vida de todas las sociedades y de sus instrumentos de defensa y protección», que entre otros logros deberían conllevar la eliminación de cualquier tipo de discriminación, sea por razones de género, edad, etnia o religión.

Esta concepción pone de relieve que se trata de una educación y de una enseñanza con las connotaciones propias de una educación moral y cívica, que sitúa en un primer plano las relaciones

de los individuos con la sociedad y de las sociedades entre sí. Como ha recordado la profesora Ruiz Corbella (2000: 184), son textos que se redactan mostrando muchos puntos de coincidencia, observándose una constatación común a todos ellos «la referencia continua a la necesidad de fomentar la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones, los grupos sociales, etc. como único camino para el logro de la paz», confirmando el «indudable papel que presenta la educación en la solvencia de este deseo».

Aportando una visión complementaria, que no pasa por alto el alcance sociopolítico de la educación en los derechos humanos y para estos mismos en su ligazón con los conceptos de desarrollo, paz positiva y democracia, el profesor Rodríguez Jares (1999, 2002 y 2005), hace años que viene incidiendo en los principios, retos y propuestas que debe afrontar la Educación para la ciudadanía y los derechos humanos en el nuevo siglo. Con mayor o menor contenido operativo en el plano didáctico o pedagógico, pueden resumirse en cuatro ejes principales:

- Vivir los derechos humanos, lo que presupone la necesidad de que «se produzca una relación continua entre la multiplicidad de significados de los derechos humanos y las circunstancias vitales cotidianas»; en los centros educativos tiene uno de sus principales corolarios en su «organización democrática», ya que si las escuelas y los sistemas educativos han de formar personas democráticas y participativas, ellos mismos han de estar organizada desde esos presupuestos.
- Concretar sus realizaciones en iniciativas prácticas que refuercen su consideración como una educación desde y para la acción, con compromiso y esperanza. Esto supone asumir que las realidades deben ser transformadas, ya que lejos de ser estables o definitivas son cambiantes y provisionales, de ahí la necesidad de que sean entendidas como escenarios de procesos

históricos susceptibles de una continua transformación.

- Adoptar enfoques globalizadores e interdisciplinarios que permitan abordar los derechos humanos desde la complejidad que los caracteriza, entre otras cosas para procurar la máxima coherencia entre los fines y los medios a emplear, haciendo hincapié en los métodos dialógicos y experienciales. Requiere también de educar desde el afrontamiento no violento de los conflictos y para el mismo.
- Combinar enfoques cognoscitivos y afectivos, de modo que no se separe la vertiente intelectual de la emotiva: unos y otros van unidos y son necesarios para interiorizar los valores de una educación que para la paz y los derechos humanos, añadiendo a la información los afectos, percepciones, sentimientos y sensaciones de las personas que participan en sus prácticas pedagógicas.

Estos planteamientos convergen con los que desde hace más de una década han asumido la importancia de reflexionar y actuar educativamente en la construcción de los derechos humanos, situando sus conceptos, metodologías, proyectos, etc. en el presente y futuro de una sociedad más y mejor educada, tal y como han venido reivindicando numerosas aportaciones documentales publicadas en los últimos años. Todas ellas, con mayor o menor énfasis, reivindican el papel de la educación y de sus instituciones en la construcción de los derechos a una ciudadanía susceptible de plasmarse tanto en las perspectivas locales como en las nacionales, regionales y mundiales. Una expectativa que no podrá resolverse satisfactoriamente sin el concurso de la política, con un espíritu abierto y tolerante, en un mundo incierto y turbulento que en las palabras que nos dejaba Donald N. Michel (1990: 153), iniciándose la década de los noventa, también requiere de sus responsables una especial sensibilidad y capacidad, tanto a ellos mismos como a la política en sí: «Eso significa que la política educativa debe contemplarse

en todo momento como algo en proceso de transición y que debe concebirse como un instrumento para aprender en que debería llegar a convertirse la política educativa. Lo mismo puede decirse de los encargados de construir y utilizar ese instrumento».

Del discurso político a las prácticas educativas: viejos y nuevos desafíos de los derechos humanos en clave pedagógica y social

Afirmar que la educación es un derecho intrínseco a la naturaleza humana, indispensable para la concreción de cualesquiera otros derechos, a los que cualifica y agranda en sus significados, forma parte del acervo común de las declaraciones, pactos y disposiciones que se han ido adoptando en las últimas décadas. El principio de indivisibilidad al que se remiten los derechos humanos así lo contempla, al requerir la valoración del impacto de la educación en todos los derechos y libertades (Tomasevski, 2005).

Como recuerda esta autora, una cosa es que el derecho a la educación está previsto en los instrumentos internacionales de derechos humanos más importantes, definiendo diferentes aspectos del mismo como un derecho civil y político, económico, social y cultural, de todo niño y niña, con un muy alto grado de aceptación por parte de la mayoría de los países del mundo. La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, en su artículo 26.1 y 26.3 así lo establece, diferenciando tres ámbitos fundamentales para la concreción del derecho a la educación: de un lado, el reconocimiento de la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza elemental o básica, posibilitadora del acceso a otros niveles de enseñanza; de otro, la identificación de los objetivos de la educación, mayoritariamente referidos a los contenidos curriculares y, finalmente, el reconocimiento del derecho de los padres a escoger el tipo de educación que desean para sus hijos. Siendo en el

artículo 26.2 donde fija los objetivos que han de procurarse para alcanzar el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales.

Otra cosa es, como ya hemos apuntado, el bajo grado en que sus planteamientos se corresponden con los indicadores que muestran la progresividad de sus logros en términos de *asequibilidad* (asegurar una educación gratuita y obligatoria para todos los niños y niñas en edad escolar), *accesibilidad* (garantizando una Educación Primaria gratuita, obligatoria e inclusiva para todos y todas, y facilitando el acceso a la educación posobligatoria en la medida de lo posible), *aceptabilidad* (que engloba distintos criterios de calidad de la educación, así como de las distintas circunstancias o prácticas que la afectan) y *adaptabilidad* (mediante el que además de requerirse que los centros educativos se adapten a las peculiaridades de los educandos, verdaderos protagonistas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se prevé que un objetivo principal sea la educación a través de los derechos humanos).

En relación a ellos, y de acuerdo con las valoraciones realizadas por Jacques Hallak (1999: 12) acerca de la emergencia de las nuevas preocupaciones que trae consigo la globalización, el papel de la educación en los derechos humanos —a pesar de que se han realizado avances considerables— está seriamente amenazado por el advenimiento del poder del mercado, que ocasiona o aprovecha del debilitamiento de las autoridades gubernamentales e intergubernamentales, en un tiempo histórico caracterizado por la erosión que ha experimentado el Estado contemporáneo «de su poder, credibilidad e incluso legitimidad en la mayor parte de los países». Y que, por ello, añade, «ya no está en condiciones de adoptar decisiones de interés general unilateralmente», incluso en el respeto de los derechos humanos —incluido el derecho de todos los ciudadanos a una educación de calidad—, que ya no depende, en exclusiva, de los poderes públicos.

De ahí la importancia del recordatorio que hacía la Comisión de Derechos Humanos, en su informe sobre el sexagésimo primer periodo de sesiones (14 de marzo al 22 de abril del año 2005), exhortando a todos los Estados a que «reconozcan el derecho a la educación basado en la igualdad de oportunidades implantando la Enseñanza Primaria obligatoria y gratuita para todos los niños, garantizando que todos los niños, en particular las niñas, los niños necesitados de protección especial, los niños con discapacidad, los niños indígenas, los niños de las minorías y los niños de diferentes etnias tengan acceso sin discriminación alguna a una enseñanza de calidad, así como poniendo la Enseñanza Secundaria al alcance de todos, en particular mediante la introducción gradual de la enseñanza gratuita, teniendo presente que las medidas especiales para garantizar la igualdad de acceso, como la acción afirmativa, contribuyen a lograr la igualdad de oportunidades y a combatir la exclusión».

De ahí también, por mucho que puedan cuestionarse sus limitaciones y ambigüedades, el interés político, pedagógico y social que tienen otras iniciativas de alcance internacional, como el Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización (2003-2011) o el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014), con las que viene a converger el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, del que sus impulsores —aprovechando las bases establecidas durante el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en materia de Derechos Humanos concluido en diciembre de 2004— consideran que:

«...tiene por objeto promover el entendimiento común de los principios y metodologías básicos de la educación en derechos humanos, proporcionar un marco concreto para la adopción de medidas y reforzar las oportunidades de cooperación y asociación, desde el nivel internacional hasta el de las comunidades» (ACNUDH-UNESCO, 2006: 2).

Asumiendo que la situación de la educación en derechos humanos difiere de unos países a otros, al igual que las políticas educativas que la definen, el Programa declara cuáles deben ser las bases para su definición, los principios rectores y las finalidades que debe atender, sus contenidos y valores, etc. que han de estar presentes en sus iniciativas, siendo sus objetivos declarados por la Asamblea General de Naciones Unidas los siguientes (ACNUDH-UNESCO, 2006: 15):

- Contribuir a forjar una cultura de derechos humanos.
- Promover el entendimiento común, sobre la base de los instrumentos internacionales, de los principios y metodologías básicos para la educación en derechos humanos.
- Asegurar que la educación en derechos humanos reciba la debida atención en los planos nacional, regional e internacional.
- Proporcionar un marco colectivo común para la adopción de medidas a cargo de todos los agentes que sean pertinentes.
- Ampliar las oportunidades de cooperación y asociación en todos los niveles.
- Aprovechar y apoyar los programas de educación en derechos humanos existentes, poner de relieve las prácticas satisfactorias y dar incentivos para continuarlas o ampliarlas y para crear prácticas nuevas.

En líneas generales, son objetivos que se suman a la mayoría de los esfuerzos y de las actuaciones emprendidas en las últimas décadas a favor de una educación más comprometida con valores que refuercen y amplíen los significados inherentes a la dignidad y al desarrollo integral de las personas y de los pueblos, entre otros, los que se nombran cuando se pone en valor la libertad, la igualdad, la justicia, la tolerancia o la democracia y, con ellos, en la concepción misma de los derechos humanos y de su enseñanza, o acaso con un mayor recorrido semántico y axiológico, de su educación. E, inevitablemente, de las políticas que deben activarla y promoverla con los máximos niveles de congruencia

y eficacia y que, como se expresa en el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (ACNUDH-UNESCO, 2006: 43), deberá ayudar «a salvar las distancias entre las políticas y la práctica, entre la retórica y la realidad, y a evitar que las actividades lleguen a realizarse en una forma dispersa o inconsistente, o con carácter ad hoc o voluntario».

Para conseguir una transición adecuada, el Programa Mundial considera que las políticas educativas —al igual que la planificación de sus aplicaciones— son uno de los componentes principales a tener en cuenta, aunque sean de tipo indicativo y no preceptivo, ya que las opciones y las medidas que se promuevan deben adaptarse a cada contexto y sistema educativo, en conformidad con la estrategia nacional de ejecución que contemple el Plan de Acción para cada una de sus etapas. En sus ejes principales, se proponen las siguientes medidas (ACNUDH-UNESCO, 2006: 44-47):

- Adoptar un enfoque participativo, incluyendo en la elaboración de las políticas a la organizaciones no gubernamentales, las asociaciones y los sindicatos de profesores, las organizaciones profesionales y de investigación, las organizaciones de la sociedad civil y otros agentes interesados en la elaboración de los documentos de política educativa.
- Cumplir las recomendaciones y obligaciones contenidas en los instrumentos internacionales relativos al derecho a la educación.
- Elaborar políticas y leyes que incorporen un enfoque basado en los derechos en la educación en general y en la educación en derechos humanos en particular, asegurando que toda la legislación y las directrices emanadas sean compatibles con sus principios.
- Garantizar la coherencia en la formulación de las políticas, estableciendo relaciones entre las políticas de educación en derechos humanos y otras políticas generales o

- sectoriales (por ejemplo, las políticas en materia judicial, social, de juventud o de salud).
- Incluir la educación en derechos humanos dentro de los planes de estudio, en diferentes áreas del currículo, en la formación y capacitación profesional, en la elaboración de los libros de texto, etcétera.
 - Adoptar una política amplia de capacitación sobre educación en derechos humanos, que incluya la formación del profesorado, el reconocimiento y acreditación de los diferentes sectores de la sociedad civil que realizan actividades de formación, etcétera.

Cabe añadir que en la definición de las políticas educativas y en su operativización debe existir

una preocupación permanente por promover la cooperación y complementariedad entre el trabajo que desempeñen las Administraciones Públicas y el que emprendan los actores y entidades de la sociedad civil. O lo que es lo mismo, cada persona y cada comunidad. Porque, volviendo de nuevo a las palabras de Mayor Zaragoza (2000: 587), no deberá olvidarse que «la educación significa capacidad para reflexionar y decidir por uno mismo, sin dejarse influir. Significa aptitud adquirida para pensar y, por tanto, para recordar y comparar. La memoria y la comparación son dos dimensiones básicas de toda ética. Nunca se insistirá demasiado, a este respecto, en la importancia de la Declaración de los Derechos Humanos, que constituye en cierto modo el “marco moral” de la acción futura de la humanidad».

Referencias bibliográficas

- ACNUDH-UNESCO (2006). *Programa mundial para la educación en derechos humanos: plan de acción*. París: UNESCO.
- ALGUACIL, J. (ed.) (2006). *Poder local y participación democrática*. Barcelona: El Viejo Topo.
- ALTAREJOS, f. y NAVAL, C. (1998). Virtualidad formativa de los derechos humanos: la educación cívica. *Revista española de pedagogía*, año LVI, nº 211: 511-528.
- AMNISTÍA INTERNACIONAL (2007). *Informe 2007: el estado de los derechos humanos en el mundo*. Madrid: Editorial Amnistía Internacional-Edai.
- ARENDRT, H. (1974). *Orígenes del totalitarismo*. Madrid: Taurus
- BOBBIO, N. (1991). *El tiempo de los derechos*. Madrid: Fundación Sistema.
- CAMPS, V. (2002). Valores para la calidad: equidad, responsabilidad y convivencia. En FUNDACIÓN HOGAR DEL EMPLEADO, *Informe educativo 2002: la calidad del sistema educativo*. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones: 327-342.
- CANÇADO TRINDADE, A. A. (1998). La declaración universal y la interdependencia de todos los derechos humanos. *Revista internacional de ciencias sociales*, nº 158.
- CASSESE, A. (1991). *Los derechos humanos en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Ariel.
- CORTINA, A. (2007). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía del siglo XXI*. Oviedo: Nobel.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- DEMO, P. y NUNES, L. L. (1997). *Ciudadanía y derechos humanos desde la perspectiva de las políticas públicas*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- EIDE, A. (1998). La significación histórica de la declaración universal. *Revista internacional de ciencias sociales*, nº 158.
- HELD, D. (1997). *La democracia y el orden global: del Estado moderno al Gobierno cosmopolita*. Barcelona: Paidós.
- GIL CANTERO, F. (1991). *El sentido de los derechos humanos en la teoría y la práctica educativa* [tesis doctoral]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

- GIL, F.; JOVER, G. y REYERO, D. (2001). *La enseñanza de los derechos humanos: 30 preguntas, 29 respuestas y 76 actividades*. Barcelona: Paidós.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2003). Volver a leer la educación desde la ciudadanía. En J. MARTÍNEZ BONAFÉ (coord.), *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó: 11-34.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- HALLAK, J. (1999). *Globalización, derechos humanos y educación*. París: IPEE-UNESCO.
- IGNATIEFF, M. (2003). *Los derechos humanos como política e idolatría*. Barcelona: Paidós.
- LÓPEZ LÓPEZ, P. (2005). Educación en derechos humanos: suspenso. En L. M. NAYA (coord.), *La educación y los derechos humanos*. Donostia: Erein: 155-173.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2001). Globalización y metapolíticas en educación. *Revista de educación* [número extraordinario: Globalización y educación: 231-250.]
- LYNCH, J.; MODGIL, C. y MOGDIL, S. (eds.) (1992). *Human rights, education and global responsibilities, cultural diversity at schools*, vol. 4. Washington DC: The Falmer Press.
- MARINA, J. A. (2006). *Aprender a convivir*. Barcelona: Ariel.
- MARTÍNEZ DE PISO, J. (1997). *Derechos humanos: historia, fundamento y realidad*. Zaragoza: Egido Editorial.
- MARTÍNEZ, M. y NOGUERA, E. (1998). La declaración universal de los derechos humanos: compromisos y deberes. *Revista española de pedagogía*, año LXVI, nº 211: 483-510.
- MAYOR ZARAGOZA, F. (2000). *Un mundo nuevo*. Barcelona: UNESCO-Círculo de Lectores-Galaxia Gutenberg.
- MICHEL, D. N. (1990). La política educativa ante la incertidumbre y la turbulencia. En FUNDACIÓN SANTILLANA, *Prospectiva, reformas y planificación de la educación: documentos de un debate*. Madrid: Fundación Santillana: 151-153.
- MORENO, L. (2000). *Ciudadanos precarios: la «última red» de protección social*. Barcelona: Ariel.
- MOSCA, J. J. y PÉREZ, L. (1994). *Derechos humanos: pautas para una educación liberadora*. Montevideo: Comisión Nacional de Derechos Humanos-Serpa.
- NAVARRETE, L. (2006). *Jóvenes, derechos y ciudadanía*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- NAYA, L. M. (coord.) (2005). *La educación y los derechos humanos*. Donostia: Erein.
- PECES BARBA, G. (1990). Los derechos humanos: la moralidad de nuestro tiempo. En A. FERNÁNDEZ LÓPEZ (coord.), *Garantía internacional de los derechos sociales*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales: 9-16.
- PÉREZ LUÑO, A. (1987). *Los derechos fundamentales*. Madrid: Tecnos.
- PÉREZ LUÑO, A. (1984). *Derechos humanos. Estado de derecho y constitución*. Madrid: Tecnos.
- PÉREZ SERRANO, G. (2004). Derechos humanos y educación social. En *Revista de educación*, nº 336: 19-39.
- PIOVESAN, F. (2004). Los retos de la sociedad civil en la defensa de los derechos económicos, sociales y culturales. *Revista del instituto iberoamericano de derechos humanos*, vol. 40: 449-473.
- PISARELLO, G. (2007). *Los derechos sociales y sus garantías: elementos para una reconstrucción*. Madrid: Trotta.
- POGGE, Th. (2005). *La pobreza en el mundo y los derechos humanos*. Barcelona: Paidós.
- RAWLS, J. (2001). *El derecho de gentes y «una revisión de la idea de razón pública»*. Barcelona: Paidós.
- REIMERS, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, vol. XXX, nº 2: 11-42.
- RIBOTTA, S. (2006). Educación y para los derechos humanos: la educación en convivencia mundial. El desafío del siglo XXI. En S. RIBOTTA (ed.) *Educación en derechos humanos: la asignatura pendiente*. Madrid: Dykinson: 153-194.
- RODRÍGUEZ JARES, X. (2005). *Educar para la verdad y la esperanza. En tiempos de globalización, guerra preventiva y terrorismo*. Madrid: Popular.
- RODRÍGUEZ JARES, X. (2002). *Educación y derechos humanos: estrategias didácticas y organizativas*. Madrid: Popular (2ª edición).
- RODRÍGUEZ JARES, X. (1999). Educar desde e para os dereitos humanos. *Revista galega de educación*, nº 33: 11-19.
- RUIZ CORBELLÀ, M. (2000). *La enseñanza de los derechos humanos: por una cultura de paz*. En E. LÓPEZ-BARAJAS y M. RUIZ CORBELLÀ (coords.), *Derechos humanos y educación*. Madrid: Uned: 177-197.

- SÁNCHEZ FERRIZ, L. (1995). *La enseñanza de los derechos humanos*. Barcelona: Ariel.
- SÁNCHEZ, R. y JIMENA, L. (1995). *La enseñanza de los derechos humanos*. Barcelona: Ariel.
- SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ-ASOCIACIÓN PRO DERECHOS HUMANOS (1996) *Educación en y para los derechos humanos*. Madrid: Los Libros de la Catarata-Edupaz-Amnistía Internacional.
- SOUSA SANTOS, B. de (2006). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política. Vol. 4: Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. Porto: Edições Afrontamento.
- TOMASEVSKI, K. (2005). El derecho a la educación: panorama internacional de un derecho irrenunciable. En L. M. NAYA (coord.), *La educación y los derechos humanos*. Donostia: Erein: 63-90.
- TOMUSCHAT, CH. (2003). *Human rights: between idealism and realism*. Oxford: Oxford University Press.
- TUVILLA, J. (1998). *Educación en derechos humanos: hacia una perspectiva global*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- UGARTE, C. (2004). *Las Naciones Unidas y la educación en derechos humanos*. Pamplona: Eunsa.
- VERGES, S. (1997). *Derechos humanos: fundamentación*. Madrid: Tecnos.
- VIDAL BENEYTO, J. (2006). *Derechos humanos y diversidad cultural: globalización de las culturas y derechos humanos*. Barcelona: Icaria.

Fuentes electrónicas

<http://www.unesco.org/issj/rics158/trindadespa.html>

<http://www.unesco.org/issj/rics158/eidespa.html#aetl>

Abstract

Human rights and educative politics

Human rights are an inescapable reference for any kind of democratic life in common that attaches true value to people's dignity in the name of peace, justice, freedom and equality. They are, for that very reason, an ethical and moral foundation especially sensitive to society's needs and expectations in such a time of risk and uncertainty as we are living. This is the reason why, more than ever before, it is important to look at the future of human rights from a historical perspective, as we are only a few months away from the 60th anniversary of the passing of the *Universal Declaration* at the United Nations General Assembly on December 10th, 1948.

This scenario, defined by difficult and at times unconnected paths, frames educational practice as a fundamental human right on which both societies and citizens stake their true «raison d'être». This is assumed to be the case when the emphasis is laid on the political and educational nature of human rights, with a threefold purpose: first, that of demanding educational policies which give greater prominence to education *in* and *for* human rights; second, that of conceiving human rights education as a political and pedagogical option; lastly, that of forcing a greater convergence between political discourse and educational practice, rethinking the old and the new challenges that human rights must face from a pedagogical and social point of view.

Key words: *Human rights, Educational policies, Human rights education, Citizenship, Civic values, Social pedagogy.*