

ÉTICA Y EDUCACIÓN

Fundamentos, antecedentes y críticas de la teoría de los derechos humanos en diálogo con la educación en valores

ETHICS AND EDUCATION

Theoretical foundations, historical antecedents, and critiques of human rights theory in the context of values education

Álvaro Pavón González*

RESUMEN: El presente artículo aborda la relación entre ética y educación, tomando como referencia la teoría de los Derechos Humanos y la educación en valores. Para ello, resulta imprescindible comenzar con un acercamiento filosófico a la fundamentación, historia y críticas en torno a los DD.HH. Posteriormente, pasaremos a examinar la carga ética de la LOMLOE y de la asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos, ya que creemos haber encontrado en ambas un marco idóneo para la aplicación de principios presentes en la tradición filosófica, que contribuyen a la formación de ciudadanos conscientes de los derechos y deberes que les vinculan a su comunidad.

ABSTRACT: *The present article tackles the problem of the relation between ethics and education, taking Human Rights Theory, as well as education in values, as its reference. For this, it is of paramount importance to begin with a philosophical approach to the foundation, history and criticism surrounding the Human Rights. Subsequently, we will move onto examining the ethical background of the LOMLOE law and the Civic and Ethical Values high-school subject, since it is our belief that we have found in both of them an ideal framework for the application of principles rooted in the philosophical tradition, which contribute to the development of citizens aware of the rights and duties that link them to their community.*

PALABRAS CLAVE: Ética, Educación, Teoría de los Derechos Humanos, LOMLOE.

KEY WORDS: *Ethics, Education, Human Rights Theory, LOMLOE.*

Fecha de recepción: 23/6/2024

Fecha de aceptación: 20/12/2024

doi: <https://doi.org/10.20318/universitas.2025.9200>

* Graduado en Filosofía (Universidad Complutense de Madrid), Máster en Estudios Avanzados en Filosofía con la especialidad en historia de la filosofía y filosofía teórica (Universidad de Salamanca), máster en Formación del Profesorado con la especialidad en filosofía (Universidad Complutense de Madrid), graduando en Historia del Arte (UNED). E-mail: alvaropavon@usal.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7120-9130>.

“En el *gobierno republicano* es donde se necesita de todo el poder de la *educación*. El temor de los gobiernos despóticos se engendra espontáneamente en las amenazas y los castigos; el honor de las monarquías es favorecido por las pasiones, que, a su vez, fomenta; pero la *virtud política* consiste en la abnegación de *sí mismo*, cosa siempre muy penosa. Puede definirse esta virtud como el *amor de las leyes* y de la *patria*, el cual, pidiendo que se prefiera de continuo el interés *público* al *propio*, inspira todas las virtudes *particulares*, que no son sino esa preferencia. *Este amor es peculiar de las democracias*”¹.

1.- INTRODUCCIÓN

La presencia de materias vinculadas a la filosofía en general y específicamente a la ética en la educación reglada española² no resulta para nada un fenómeno nuevo. Podemos localizar la primera de ellas a partir del último tercio del siglo XIX, cuando se cambia la asignatura de “Religión e Historia Sagrada” por la de “Filosofía Moral”³ en la segunda enseñanza (el equivalente a los centros de enseñanza secundaria actuales). Además, esta materia se refiere al ámbito de la filosofía práctica, con una clara pretensión *laicista*, al sustituir a la religión, que anteriormente se encargaba de la formación moral del alumnado. En la actualidad es sencillo observar la forma en que, problemas relacionados con la filosofía práctica, atraviesan el conjunto de la LOMLOE, haciéndose explícitos en la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos, como tendremos ocasión de observar.

Como acabamos de mencionar, las asignaturas relacionadas con la ética en nuestro país no pueden ser entendidas como una novedad, sin embargo, la preocupación por la enseñanza de los Derechos Humanos comienza a hacerse más evidente a partir de 1990 con la LOGSE, debiendo apreciar que en las distintas asignaturas que se han encargado de la formación del alumnado en este sentido, se procedía

¹ Montesquieu, *Del espíritu de las leyes*, (Madrid: Librería General de Victoriano Suárez, 1906), IV, 5; cursivas nuestras.

² Un recorrido comentado por la legislación educativa española se puede localizar en la tesis doctoral de José Sánchez Tortosa. *El formalismo pedagógico: el problema del pecado original y la utopía pedagógica en la legislación educativa española a la luz de la dialéctica formal entre la influencia católica y la protestante*, (Madrid: Universidad Complutense, 2012), 74 y ss.

³ Cf. Cruz Javier Rodríguez Acevedo, «La polémica asignatura de religión en España. Laicismo, la nueva religión de adoctrinamiento político estatal», *Anuario de derecho eclesiástico del Estado*, nº 36 (2020), 470.

más a la difusión acrítica de los DD.HH.⁴ que a la discusión en torno a sus fundamentos y consecuencias⁵.

En el plano de su aplicación, la apelación a los Derechos Humanos como base a partir de la cual guiar la formación del alumnado, se ha convertido en un lugar común dentro de la legislación en política educativa, tanto de nuestro país como del resto de Estados circundantes. Esto ocurre (por contradictorio que pueda parecer), a pesar de que la reivindicación de los DD.HH. se lleve a cabo desde partidos políticos, individuos o ideologías que se encuentran muy distanciadas, tanto en sus principios como en los objetivos hacia los que orientan su trabajo, hecho que puede entenderse como señal evidente del rendimiento y la importancia que poseen estos derechos, aunque también se presten a una utilización cínica.

Por otro lado, en la dimensión más teórica del asunto, el interesante debate en torno a la fundamentación filosófica de una serie de derechos compartidos por todos los seres humanos (*universales*) ha suscitado un sinfín de discusiones desde sus inicios. Tales ideas movilizan una serie de contenidos muy diversos y que trascienden el campo estricto de la filosofía práctica, dialogando con la metafísica, la antropología o la historia del pensamiento.

A la dificultad señalada se añade la vitalidad de un debate que, lejos de haberse clausurado, sigue siendo uno de los temas más tratados a nivel internacional, en ámbitos como la filosofía o el derecho, solapándose con nuevas consideraciones y problemáticas aparejadas a transformaciones sociales que presenciamos de manera cada vez más vertiginosa, y a las distintas valoraciones que llevan consigo⁶.

Remitir a una serie de valores *estables*, de importancia fundamental para la construcción de un mundo más justo y plural resulta básico teniendo en cuenta dos de las posturas que, aunque alejadas aparentemente entre sí dinamitan, bien de manera *explícita* o debido a su *influencia*, la consecución del objetivo mencionado: el relativismo moral y el integrista religioso.

La enseñanza *fundamentada* y *crítica* de los Derechos Humanos representa uno de los contenidos más importantes a los que atender en los institutos para que, como pretende la LOMLOE, los jóvenes sean conscientes del peligro que supone dejar de atender las cuestiones ético-políticas básicas, debiéndose hacer cargo de una serie de *valores*, comprendiéndolos para poder ponerlos en práctica adecuadamente. Este hecho también apunta hacia la importancia que, en concreto, la

⁴ Emplearemos de manera equivalente las fórmulas "Derechos Humanos" y "DD.HH."

⁵Cf. Graciano González Rodríguez Arnaiz, «Derechos Humanos, valores y educación», En *Ética y Derechos Humanos*, comp. M.A. Polo (Lima: Razón Práctica y Asuntos Públicos, 2011), 11.

⁶Cf. Narciso Martínez y Rafael Junquera (coord.), *Derechos humanos: problemas actuales* (Madrid: Editorial Universitas, 2013), *passim*.

educación pública y en general, el Estado⁷ como propulsor de esta tienen a la hora de procurar potenciar contenidos de carácter moral frente a la pura rentabilidad que reinaría, muy seguramente, si la administración de la enseñanza se encontrase en manos privadas.

Para poder aproximarnos con cierto rigor a la vinculación entre ética y educación, resultará necesario localizar la valiosa y significativa carga filosófica latente en la LOMLOE, a través de los siguientes apartados, que servirán de contextualización necesaria a la hora de comprender los debates teóricos, las aplicaciones prácticas y los desacuerdos críticos que se han ido sucediendo hasta llegar a la actual situación, donde la enseñanza de valores juega un papel clave dentro del sistema educativo español.

2.- LA CUESTIÓN DE LA FUNDAMENTACIÓN FILOSÓFICA DE LOS DERECHOS HUMANOS

A la hora de hablar de “fundamentación” de los Derechos Humanos remitimos a las diversas formas de justificar la existencia de estos, buscando las razones que pueden dar cuenta de su validez en relación con algunas de sus características más importantes: universalidad, inalienabilidad, prescripción hacia los Estados para que sus constituciones se guíen por ellos, así como el proporcionar unas *condiciones materiales* en las que se puedan llevar a cabo de manera efectiva ya que, como veremos a continuación, “la libertad, la igualdad y la solidaridad, [...] la lucha contra las desigualdades y la opción a favor de los débiles figuran en casi todas las banderas y en casi ninguna de las prácticas”⁸. Empleando una dicotomía liberal podríamos señalar que, para el cumplimiento de los DD.HH. no basta con un contexto de ausencia de imposiciones externas explícitas (*libertad negativa*), sino que es menester que existan unas *condiciones* mínimas e indispensables para que el sujeto pueda ejercer su “autonomía” (*libertad positiva*)⁹.

Con dar *razones* nos referimos a elaborar racionalmente argumentos que doten de sentido y consistencia al cumplimiento de los artículos de la Declaración, ya que, si esto se consigue, se habrá validado la pertinencia teórica de los mismos, y en el ámbito práctico, se contribuirá al ejercicio de los derechos tanto por parte de los sujetos,

⁷ Como es bien sabido, la vinculación entre el Estado (en sus diferentes formas) y la educación, se hace más explícita a partir del siglo XX con los sistemas públicos de enseñanza. Sin embargo, tal relación ha existido en etapas precedentes, algo cuya importancia no pasan por alto autores como Platón; cf. *República*. En *Diálogos IV* (Madrid: Gredos, 1988), IV, 423e-424a.

⁸ Adela Cortina, «Bueno, pero ¿qué es el socialismo?», *Claves de razón práctica*, nº 16 (1991), 35.

⁹ Cf. Isaiah Berlin, *Dos conceptos de libertad*. En *Cuatro ensayos sobre la libertad* (Madrid: Alianza, 1993), 194.

como de los Estados. Lo señalado redundará en el rechazo general hacia las personas que los incumplen sistemáticamente, violando su condición de universalidad, ya que no resulta coherente hablar de Derechos Humanos *universales*, si estos se exigen desde un punto de vista excluyente. Dicho de otro modo: que ciertos grupúsculos reclamen solamente para sí una serie de derechos no reconocidos para el resto. Sin embargo, por razón de diferencias *materiales e históricas* profundas, puede entenderse como justo conferir a determinados colectivos afectados por esta desigualdad, ciertos derechos (que no privilegios) acordes a esa situación de injusticia precedente¹⁰.

Uno de los elementos más importantes que rodean la fundamentación radica en que, debido a sus violaciones sistemáticas, a veces se olvida su importancia¹¹. Sin embargo, es curioso observar cómo de manera general, aquellos que se esfuerzan por señalar su valor y buscar una fundamentación última suelen ser los intelectuales, mientras que los responsables efectivos de su cumplimiento, los políticos, llenan sus discursos con referencias a los mismos, dando por supuesta desde el principio su legitimidad, pero sin detenerse en una cimentación filosófica ulterior.

El lecho teórico en el cual deben descansar los Derechos Humanos es uno de los debates más amplios en este campo. La cuestión es sumamente complicada, algo que ha hecho a ciertos autores hablar de “problemas” a la hora de fundamentar en la esfera de la metafísica (o metaética) los DD.HH. Aunque en el apartado siguiente nos detendremos más en los precedentes y el desarrollo histórico de la Declaración Universal de Derechos Humanos, es pertinente mencionar ciertas apreciaciones que vienen al caso ahora.

Casi desde sus inicios se ha convertido en usual remitir a los Derechos Humanos para proporcionar sustento a las relaciones políticas nacionales e internacionales, al menos en occidente. La Declaración se presenta en París, el 10 de diciembre del año 1948, habiéndose comenzado a gestar por la ONU más de un año antes, a través de la consulta a diferentes intelectuales, como el italiano Croce, el español Madariaga o el francés Maritain. Los teóricos aceptan los presupuestos generales de la Declaración, pero debido a los problemas que implica introducirse de lleno en el debate, sumado a sus discrepancias, prefieren suscribirlos sin entrar demasiado en el detalle.

Es verdaderamente difícil llegar a lugares comunes respecto al fundamento primero de los Derechos Humanos entre personas que parten de posiciones teóricas, cosmovisiones y culturas en muchos

¹⁰ Cf. Alejandro Sahuí. «Derechos humanos, juicio práctico y aprendizaje moral». En *La enseñanza de los derechos humanos*, ed. R. Aguilera (Monterrey: CAEIP, 2009), 68-72.

¹¹ DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS, 1948, preámbulo [recuperado de <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>]; en adelante, *DUDH*.

casos enormemente distintas, cuando no directamente antagónicas. Este hecho obliga a postular los Derechos en la dimensión de lo práctico, poniendo entre paréntesis una justificación teórica *totalmente* compartida. Recuérdese la célebre anécdota narrada por el mencionado Jacques Maritain sobre la respuesta de los representantes de varias ideologías ante la extrañeza provocada por su aparente consenso en torno a los DD.HH.: “estamos de acuerdo sobre esos derechos *con tal de que no se nos pregunte el porqué*. Porque con el “porqué” empieza la disputa”¹². Una fundamentación de este tipo, que remite a una suerte de consenso moral general en torno a ciertos principios éticos centrales puede ser importante en un primer momento, pero resulta necesario especificar su validez para contribuir al cumplimiento¹³.

El reconocimiento de los Derechos Humanos hacia los individuos guarda íntimo contacto con el concepto de *humanidad*, siendo una de las problemáticas evidentes las distintas concepciones que de tal cosa se manejan o, si se quiere, de aquello que hace distinto al ser humano respecto del resto de animales: la racionalidad, la simple pertenencia biológica a nuestra especie, la capacidad de transformar el mundo en referencia a nuestras necesidades, la sensibilidad moral o el estar creados a imagen y semejanza de un Dios, dependiendo de a qué clase de corriente nos acerquemos.

Existe también discusión en torno a si es suficiente pertenecer a nuestra especie para ser depositario de los DD.HH. independientemente de nuestra condición concreta, o de si, por el contrario, es obligatorio establecer algunos requisitos *sine qua non*. Aquellos que abogan por lo segundo entienden que los beneficiarios de estos derechos son los sujetos morales, esto es, “seres con capacidad potencial para tener conciencia de su identidad como titular independiente de intereses y para ajustar su vida a sus propios juicios de valor”¹⁴. Como podemos intuir, quedarían fuera de esta definición individuos que, perteneciendo a la especie humana, no pudiesen ser considerados como sujetos morales por tener dañada o no lo suficientemente desarrollada esta capacidad. Tal sería el caso de un niño o de alguien con una incapacidad intelectual muy profunda, carente de libertad de elección, es decir, la capacidad para responsabilizarnos de nuestros actos por haber realizado estos de acuerdo con la voluntad propia, pudiendo discernir (al menos de manera general) entre las consecuencias buenas o malas de aquello

¹² Jacques Maritain, *El hombre y el Estado* (Buenos Aires: Editorial Guillermo Kraft, 1952), 95.

¹³ Cf. Juan Miguel Palacios, «El problema de la fundamentación metafísica de los Derechos Humanos», En *La condición de lo humano* (Madrid: Encuentro, 2013), 37-38.

¹⁴ Carlos Santiago Nino, *Ética y derechos humanos, Un ensayo de fundamentación*. (Buenos Aires: Astrea, 1989), 47.

que llevamos a cabo. Sin embargo, esta posición de corte individualista entraría en conflicto con el reconocimiento de derechos que ciertos individuos poseerían en tanto que pertenecientes a determinados grupos.

Maritain argumenta desde un primer personalismo de raíz tomista, a partir del cual afirma que el ser humano por el simple hecho de ser *persona*, lleva aparejados una serie de derechos y responsabilidades que descansan en su pertenencia a la especie y su semejanza con Dios. Dichos elementos son inalienables para él, con independencia de vivir en una u otra sociedad o incluso, de encontrarse en un estado de naturaleza. En diálogo con su reflexión acerca de los DD.HH., el francés plantea una interesante distinción entre *persona* e *individuo*, debido a que, a partir de la Modernidad y la difusión del pensamiento liberal, se habría caído en el *error* de tratar como equivalentes la pareja de nociones que acabamos de mencionar. Sin embargo, *individuo* se relacionaría con el carácter material de una substancia que existe por sí misma mientras que *persona* hace referencia a la dimensión espiritual humana. Dicho en otras palabras, todas las *personas* son *individuos* por cuanto, para el pensamiento cristiano el hombre es un compuesto de alma y cuerpo, pero *no* todos los *individuos* son *personas*, ya que hay cosas que a pesar de ser individuales (como una rosa o una yegua), carecen de alma, de ahí que sea erróneo concebir al ser humano *individualmente*, como si de un átomo aislado se tratase, sin distinción alguna con el resto de los seres no humanos y sin relación con las demás personas¹⁵.

Podemos intuir la distancia respecto al pensamiento contractualista, iniciador de la teoría moderna del Estado, en el cual los *individuos* por mediación del pacto salen del estado de naturaleza e instituyen la comunidad política, alienando parte de sus libertades a una instancia superior, para asegurar una serie de derechos básicos que se encontrarían amenazados en el contexto precedente¹⁶. Para el personalismo tales derechos son *intrínsecos* y *anteriores* al acuerdo. Esta especie de "dignidad ontológica", connatural al ser humano se distancia tanto del individualismo como del colectivismo: del primero desde el momento en que dicha condición ética se ejerce en comunidad e implica la relación y el respeto hacia las otras personas que, por su idéntica condición, poseen los mismos derechos y también del segundo ya que, partiendo de la persona pretende mantener sus particularidades sin disolverlas en la masa o dotar de impunidad al Estado para que atente contra la condición del sujeto.

Así mismo, este personalismo acepta la posesión por parte de los seres humanos de una serie de derechos generales y universales, en

¹⁵ Para esta dicotomía véase Jacques Maritain, *La distinción entre persona e individuo* (Buenos Aires: Cursos de Cultura Católica, 1936), 7 y ss.

¹⁶ Cf. Enrique Villarreal, *Los contractualistas* (Santiago de Chile: Ediciones Olejnik, 2018), 82 y ss.

tanto que personas y, además, otra serie de derechos específicos aparejados a la situación o comunidad concreta en la cual nos encontremos. Los primeros son innatos e inalienables, los segundos pueden sustraerse o anularse. En el primero de los casos, en vinculación directa con la Declaración¹⁷, no se puede torturar a una persona, aunque dicha persona desconozca su derecho o incluso lo niegue por cualquier razón (por ejemplo, en el caso extremo de la esclavitud), no deja de tenerlo ya que es en su condición de persona donde se funda el mismo¹⁸.

Como es sabido, uno de los debates de más largo recorrido en referencia a las ciencias jurídicas, se localiza en la contraposición entre derecho natural (iusnaturalismo) y derecho positivo (iuspositivismo)¹⁹. Desde ambos flancos se puede presentar una fundamentación de los DD.HH.

Resumiendo ambas posturas, diremos que el iusnaturalismo se basa en la idea de que existen de manera natural, es decir, intrínseca y necesariamente, una disposición propia de reglas que van de suyo respecto a lo que fácticamente se da y a las inclinaciones del legislador. Históricamente esta argumentación ha hundido sus raíces en Dios como dimensión de la que emana el orden legal. La argumentación iusnaturalista moderna más cercana a los Derechos Humanos en lugar de relacionarse estrictamente con este tipo de posición teológica, se asocia más bien con la propia naturaleza de la condición humana, que iguala a todos los hombres y mujeres en tanto que tal, entrando dentro del denominado "iusnaturalismo racionalista". A partir de este derecho natural se establece una esencia *intrínseca* a las cosas, a la que sería necesario atender y que influiría en su desarrollo. Por ejemplo, la idea de no matar provendría de la tendencia humana a conservar la vida en lugar de tener su origen en el quinto mandamiento. De esta manera el derecho formalizaría un elemento que es inherente a lo humano y que resulta acorde con la estructura ontológica del mismo, que es *unívoca* y no se encuentra perturbada por cambios o contingencias externas²⁰.

En el otro lado tendríamos al iuspositivismo. Esta postura sostiene que se pueden considerar derechos solamente a aquellos principios recogidos en un ordenamiento jurídico concreto, dejando a un lado la raíz *natural* que defiende el iusnaturalismo. De esta manera, no existirían propiamente derechos intrínsecos al ser humano de la forma en que los entiende el iusnaturalismo en la medida en que estos no estén *explicitados* en textos legales. Se pone de relieve por tanto la dimensión histórico-contingente de unos Derechos Humanos que, a

¹⁷ DUDH, artículo 5.

¹⁸ Cf. Nino, *Ética y derechos humanos. Un ensayo de fundamentación*, 40.

¹⁹ Un acercamiento profusamente documentado al debate entre derecho natural y derecho positivo puede consultarse en Elías Díaz, *Sociología y filosofía del derecho* (Madrid: Taurus, 1980), 286 y ss.

²⁰ Cf. Maritain, *El hombre y el Estado*, 106-108.

pesar de haber sido en su origen justificados esencialmente a partir del derecho natural, son producto de una reflexión filosófica situada en un contexto determinado, y plasmados en declaraciones concretas, fruto de la voluntad de los legisladores y de la sociedad, por lo cual, en lugar de emanar de Dios o de la naturaleza ineludible de las cosas partirían del *consenso* entre las personas.

De la posición esbozada se puede deducir la anulación del principio de no contingencia que postulaba el derecho natural. Uno de los problemas derivados de la posición iuspositivista, podría decir un partidario del derecho natural, se sitúa en que al focalizar en las leyes que fácticamente existen, sin mucha consideración ulterior, estaríamos menoscabando el contenido moral de dichas leyes:

“Si hay un derecho moral básico a no ser torturado, la posición moral de un juez no se altera por el hecho de que aquel derecho no esté consagrado en el sistema jurídico: a diferencia de otros casos en que atenerse a las prescripciones jurídicas puede estar moralmente justificado aunque ellas sean moderadamente injustas, ésta es una situación en que probablemente la decisión no esté justificada si se desconoce un derecho semejante”²¹.

Como podemos observar, el debate se encuentra cargado de complicados matices que hay que enfrentar. Se puede entender esta problemática como derivada de la naturaleza de lo expuesto: resulta muy complicado establecer una fundamentación cerrada de los DD.HH. ya que, en muchas ocasiones, nos topamos con la contradictoria situación de que, al observar la privación hacia una persona de esos derechos inalienables, no somos capaces de dar una respuesta teórica solvente al porqué esto puede ser juzgado como moralmente reprobable. Esta contrariedad, característica del campo ético, no debe evitar que sigamos buscando una respuesta mejor y una fundamentación última de tales derechos por muy grande que sea la dificultad²².

Si la fundamentación de los Derechos Humanos resulta ser tan complicada por el desacuerdo a la hora de entrar en el detalle, pero a la vez es tan importante por contribuir a su interiorización y puesta en práctica, ¿cuál puede ser una solución ante el problema que tenemos delante? Como es lógico, no pretendemos dar una respuesta última, sin embargo, creemos que es posible señalar alguna solución en diálogo con la cuestión de la enseñanza en institutos.

Una salida a este embrollo podría buscarse en la noción denominada como “primacía de la práctica”, la cual plantea que para construir un contexto de tolerancia que, por otra parte, deberá tener

²¹ Nino, *Ética y derechos humanos, Un ensayo de fundamentación*, 24.

²² Cf. Palacios, «El problema de la fundamentación metafísica de los Derechos Humanos», 60-61.

un límite, aunque este sea amplio, para no caer en la célebre “paradoja de la tolerancia”²³ y asentado en bases cosmopolitas, en el que individuos con valores, religiones y culturas distintas puedan convivir en paz, no es necesario que los mismos estén de acuerdo con el contenido de cada uno de los puntos de una ley o una declaración. Desde un punto de vista *pragmático*, es suficiente con que estos mismos individuos acepten y cumplan la forma general de esa ley, siendo conscientes de su importancia²⁴.

La dificultad de la fundamentación vendría dada por la propia pluralidad de aquello que se pretende reconciliar: en muchos casos visiones del mundo completamente diferentes que no llegarán a ningún lugar común desde el ámbito teórico pero que sí pueden confluir poniendo entre paréntesis esa pretensión de una fundamentación filosófica cerrada, para estimular la pluralidad generando hábitos de tolerancia. De esta manera, no importaría tanto la reflexión teórica que yace en el fondo de la pretendida fundamentación, cuanto la puesta en práctica de la convivencia y el habituarse de unas personas con otras siendo diferentes entre sí²⁵.

3.- ANTECEDENTES Y BREVE RECORRIDO HISTÓRICO

En este apartado queremos presentar un somero recorrido histórico por las distintas declaraciones en las que se han plasmado principios relacionados con el tema que estamos tratando, deteniéndonos un poco más en ciertos pensadores que han contribuido a sentar los precedentes de su teoría. Por mor de la claridad expositiva, primeramente, vamos a decir algunas palabras sobre el orden en que las distintas *generaciones* de derechos se han ido sucediendo.

A finales de 1948 se presenta la Declaración Universal de Derechos Humanos, tras un proceso iniciado años antes por parte de una comisión encabezada por Eleanor Roosevelt en 1945. Esta comisión fue diseñada bajo un objetivo de heterogeneidad religiosa, ideológica y cultural, encontrándose compuesta por figuras de China, Líbano o Estados Unidos, entre otros.

La confluencia de posturas emprendida por la comisión de la ONU no resultaba suficiente para sentar las bases intelectuales de un proyecto de tal calibre, por ello, en 1947 se pidió a la UNESCO que configurase otro comité compuesto esencialmente por filósofos,

²³ El desarrollo de esta paradoja, así como la de “la democracia” (esto es, que la mayoría del pueblo decida escoger a un tirano como gobernante) se encuentra en Karl Popper. *The open society and its enemies*. Vol. I. (London: Routledge, 1947), cap. 7, 106 y ss; la formulación más famosa de estas paradojas se puede ver en las notas al final del capítulo (véanse páginas 225-227).

²⁴ Cf. Kwame Anthony Appiah, *Cosmopolitismo, La ética en un mundo de extraños* (Buenos Aires: Katz, 2007), 108.

²⁵ Cf. Appiah, *Cosmopolitismo. La ética en un mundo de extraños*, 105.

políticos y pensadores de distintos países, intentando dotar de mayor consistencia a la Declaración. Tras una significativa cantidad de votaciones y debates para sentar los mínimos sobre los que construir los puntos del escrito, la imposibilidad de esta empresa (a la cual ya hemos aludido en el anterior apartado) llevó a presentar finalmente los treinta artículos y el preámbulo sin una fundamentación filosófica cerrada y tampoco bajo la forma de un tratado, sino de una *declaración*, esto es, un texto legal limitado a *sugerir* una serie de principios axiológicos que se *recomienda* seguir por parte de los Estados que la reconozcan pero sin un carácter jurídico y político *vinculante*, como sí lo habría tenido un *tratado*.

La Revolución Francesa se puede entender como un antes y un después a la hora de formalizar jurídicamente una serie de principios existentes antes solo bajo la forma de reivindicaciones morales o propuestas filosóficas. Prueba de ello está en que la primera y más clásica categorización de los distintos tipos de DD.HH. vincula la tríada mediante la que los separaba, con cada uno de los lemas de la Revolución Francesa. De esta manera, en un primer momento se habrían aprobado derechos de carácter civil y político (*libertad*), después otros concernientes al ámbito económico y social (*igualdad*), y por último relacionados con la justicia social y la solidaridad (*fraternidad*)²⁶.

Sin embargo, esta clasificación se encuentra obsoleta y desde hace tiempo se habla de cuatro oleadas a pesar de que, según hemos podido comprobar en varios libros de texto para institutos, a la hora de separar por generaciones los derechos en ciertos casos se sigue manteniendo la clasificación anterior, sin introducir las modificaciones en temas de tanto interés para el mundo actual como puedan ser las cuestiones relacionadas con el cuidado a la naturaleza o la responsabilidad en temas de redes sociales e internet.

En cualquier caso, vamos a hablar de cuatro generaciones²⁷ de Derechos Humanos. Cada una moviliza un *valor* característico distinto, relacionados entre sí: libertad-igualdad-solidaridad-responsabilidad, respectivamente. Al final de la explicación de cada una de las generaciones mencionaremos algunos de sus principales derechos:

1º generación (siglos XVIII-XIX): referidos fundamentalmente al reconocimiento de la igual *dignidad* entre los sujetos y a la ausencia de derechos por parte de los poderes despóticos de la época a la hora de atentar contra la dignidad y la libertad de los individuos; *libertad, dignidad*.

²⁶ Cf. Karel Vasak. «A 30-year struggle; the sustained efforts to give force of law to the Universal Declaration of Human Rights», *The UNESCO Courier*, nº. 11 (1977), 29-32.

²⁷ Tomamos la clasificación de María Eugenia Rodríguez Palop, *La nueva generación de derechos humanos. Origen y justificación* (Madrid: Dykinson, 2010), 71-78.

2º generación (comienzos del siglo XX): mientras que los de la generación anterior pretendían anular la acción negativa e indiscriminada de los poderes políticos, esta reclamaba un compromiso positivo de los mismos hacia sus ciudadanos, para dotarles de algunas necesidades básicas entre las que cabe destacar la sanidad, la educación o un orden legal justo, resumidas en la idea de lo que actualmente conocemos como Estado Social, en línea con proclamas de tipo socioeconómico; *trabajo, asociación sindical, o salud*.

3º generación (tras la Segunda Guerra Mundial): busca paliar las diferencias sociales y económicas que, en muchas ocasiones, ciertos países han tenido que sufrir a costa de la prosperidad de otros. El valor de fondo aquí es la *solidaridad*, hacia los Estados más débiles, hacia los individuos que buscan una mejor vida en otros lugares, hacia los pueblos que históricamente han sufrido abusos de forma injusta; *atención a las minorías étnicas, o trabajo de los inmigrantes en condiciones dignas*.

4º generación (actualmente y referido a las generaciones futuras): es la generación de derechos aceptada de manera mayoritaria más recientemente, ya que se vincula con temas bastante contemporáneos, que hasta hace pocas décadas no gozaban del interés que suscitan actualmente. Tales derechos parten del valor de la *responsabilidad* y vienen motivados esencialmente por los peligros y las desigualdades generadas a partir del uso de las nuevas tecnologías²⁸, el daño al medio ambiente y a los procesos de degradación del planeta, la preocupación por los animales como pacientes morales o por la *contradicción* flagrante entre un sistema económico que ha alcanzado unos niveles de *riqueza* nunca antes vistos en la historia, y a la vez, un grado de *desigualdad* tampoco conocido jamás; *preservación de la vida en la Tierra, derechos animales, o derechos humanos en el ciberespacio*.

Los principios que hemos esbozado impulsan el espíritu de las dos grandes revoluciones progresistas del siglo XVIII: la francesa y la americana. En este contexto, podemos identificar la cristalización de una serie de derechos básicos en la Declaración de Derechos de Virginia y en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. Hablamos de "derechos básicos" y no de "Derechos Humanos" debido a que el alcance de los dos textos referidos *no* es "sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier

²⁸ Más aun tratándose de jóvenes de instituto (adolescentes) es necesario tener en cuenta la repercusión (casi siempre negativa), que elementos como las redes sociales generan en el alumnado: Miriam Nerea Varona Fernández y Raquel Hermosa-Peña. «Percepción y uso de las redes sociales por adolescentes». *RqR Enfermería Comunitaria (Revista de SEAPA)*, nº 8 (2020), 18-30; para dichos peligros en vinculación con la educación véase Tania Alonso-Sainz. «La materialidad de las redes sociales en la educación». En *Pedagogía de las cosas: quiebras de la educación de hoy*, coord. A. García (Barcelona: Editorial Octaedro, 2022), 295-299.

otra índole”²⁹. En el siguiente apartado tendremos ocasión de señalar algunas críticas a colación de esto.

La Declaración de Virginia de 1776 se considera la primera declaración de derechos moderna. Esta declaración se gesta al calor de la Revolución Americana, teniendo como marca distintiva respecto a la Revolución Francesa, un mayor interés por el individualismo, a diferencia del estatismo jacobino, queriéndose desligar de la metrópolis británica, en lugar de acabar con el Antiguo Régimen (como en el caso galo)³⁰. El punto de partida se localizaría en el *individuo*, que es “libre e independiente”, y tiene derecho a “poseer la propiedad y perseguir y obtener la felicidad y la seguridad”³¹.

A partir de este punto las leyes, en lugar de diseñarse en las islas británicas y ser recibidas al otro lado del Atlántico, son elaboradas por los habitantes de las colonias que pasan a ser los representantes del pueblo en calidad de legisladores. En la Declaración de Virginia podemos observar un claro interés por la *libertad* y la *propiedad individual* como los dos ejes vertebradores de la misma siguiendo la idea liberal clásica según la cual lo más importantes de la existencia humana residiría en la vida, la libertad y las posesiones³². Prueba de ello es que, de sus dieciséis artículos, la idea central de los números 1, 6 y 11 reside en la propiedad, mientras que la libertad juega el papel central los números 8, 12 y 23.

Mucho más conocida es la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, realizada por la Asamblea Nacional Constituyente en agosto de 1789, siendo el escrito vinculado al derecho más importante que trajo consigo la Revolución Francesa. Una de las metas centrales que esta revolución se propuso estaba en destruir las estructuras del Antiguo Régimen, cuyo modo de organización política más importante era el Estado absolutista, donde todo el poder residía en una persona (el monarca) y su camarilla, gozando de una serie de privilegios a los que el tercer Estado (el pueblo llano) no podía acceder.

Contra estos planteamientos pensaron los autores que erigieron la moderna teoría del Estado, a partir del contractualismo anteriormente mencionado, para el cual, son los *individuos* a través de un contrato tácito los que instituyen el Estado político para defender una serie de valores, derechos y beneficios de los que carecerían en el estado de naturaleza. A pesar de encontrar a los Derechos Humanos en la base de la fundación del Estado de derecho moderno, se da la

²⁹ DUDH, artículo 2.

³⁰ Cf. Maurizio Fioravanti, *Los derechos fundamentales. Apuntes de historia de las constituciones* (Madrid: Trotta, 2016), 73.

³¹ DECLARACIÓN DE DERECHOS DE VIRGINIA, 1776, artículo 1 [recuperado de https://www.boe.es/biblioteca_juridica/anuarios_derecho/articulo.php?id=ANU-F-1969-10012900146]; en adelante, DV.

³² Cf. John Locke. *Second Treatise of Government*. En *Two Treatises of Government*, ed. P. Laslett (Cambridge: Cambridge University Press), 1988, II, §6.

singular circunstancia de que tales derechos, por su pretensión de universalidad se deben postular como principios de carácter universal y no solamente reservados a los Estados en que se formalizaron o que los implantaron por vez primera³³.

Estas ideas, objetivadas después en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, poseen una pretensión de ruptura con todo lo anterior, pretendiendo fundar un modelo de sociedad sustancialmente distinto, basando sus principios en la *igualdad* de todos los *hombres* ante la ley y en la *libertad*, tanto en su dimensión individual referida a los ciudadanos como a la libertad del propio Estado³⁴ que se libera del modelo patrimonialista precedente, para erigirse bajo los principios de la voluntad y la soberanía *popular*³⁵. Entonces, los derechos no sirven solamente como una limitación fáctica del poder que un gobierno puede proyectar sobre sus ciudadanos ya que se puede entender, además, bajo la forma de una serie de principios que promocionan unas condiciones de vida concretas, así como la necesidad de un cambio social en aquellos lugares donde dichos derechos se encuentran ausentes.

Una de las diferencias más profundas a la hora de comparar el Antiguo Régimen con la sociedad que nace a partir de estas revoluciones se localiza en la separación de los tres poderes, *ejecutivo*, *legislativo* y *judicial*, que estará a partir de aquí presente en la mayoría de las constituciones modernas (al menos en las occidentales)³⁶. Tal separación de poderes aparece de manera expresa en la primera declaración a la cual hemos aludido³⁷ llegando a afirmar en la segunda declaración que “una Sociedad en la que no esté establecida la garantía de los Derechos, ni determinada la separación de los Poderes, carece de Constitución”³⁸.

Pasando a tratar sus posibles antecedentes intelectuales, la denominada Escuela de Salamanca designa un grupo de profesores universitarios que a partir de inicios del siglo XVI realizan valiosas aportaciones a ámbitos como la economía, la teología o la teoría jurídica. Posiblemente el más conocido de ellos sea Francisco de Vitoria. El reconocimiento internacional hacia este autor, que sienta para muchos los precedentes de la Declaración Universal de los

³³ Cf. Adela Cortina. «Derechos humanos y discurso político». En *Derechos humanos. La condición humana en la sociedad tecnológica*, coord. G. González (Madrid: Tecnos, 1999), 36-37.

³⁴ Cf. Fioravanti. *Los derechos fundamentales. Apuntes de historia de las constituciones*, 52.

³⁵ DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS DEL HOMBRE Y DEL CIUDADANO, 1789, artículos 3 y 6 [recuperado de <https://www.conseil-constitutionnel.fr/es/declaracion-de-los-derechos-del-hombre-y-del-ciudadano-de-1789>]; en adelante, *DDHC*.

³⁶ Cf. Montesquieu, *Del espíritu de las leyes*, XI, 6.

³⁷ *DV*, artículo 5.

³⁸ *DDHC*, artículo 16.

Derechos Humanos, se deja ver en los bustos erigidos en su honor de las sedes en Nueva York y Ginebra de la O.N.U. También es necesario señalar que, si bien se pueden aceptar principios a partir de los cuales establecer simetrías entre la Escuela de Salamanca y la teoría de los derechos humanos, también existen claras diferencias, partiendo del hecho de que los DD.HH. asumen posiciones *laicas e individualistas*, distanciadas en cierta medida de las bases *teológicas y comunitaristas* de la Escuela³⁹.

Una dificultad parecida sucede con algunas ideas pontificias, recogidas en una de las últimas encíclicas, pudiendo localizar consonancias entre la teoría de los DD.HH. y la doctrina de la Iglesia católica⁴⁰, así como en el diálogo que en los últimos tiempos autores de la tradición ilustrada han entablado con teólogos en torno a los posibles puntos de acuerdo y desacuerdo entre las líneas de pensamiento mencionadas⁴¹. A pesar de tales esfuerzos, tanto la fundamentación de los DD.HH. como su realización histórica apuntan a una problemática conciliación entre esta teoría y el cristianismo por mucho que existan lugares comunes y que en un primer acercamiento a la cuestión se localicen elementos de continuidad, en ocasiones disipados conforme profundizamos en ellos.

Podríamos señalar que el concepto central de los postulados de Francisco de Vitoria radica en la defensa de la condición “fraternal” hacia los indios, localizada en el valor de la *dignidad* humana, sustentándose en un principio teológico (todos los seres humanos poseen igual dignidad, en tanto que *creados* por Dios), con consecuencias políticas y jurídicas: si de manera intrínseca, tanto indios como españoles son hijos del Creador, los segundos no tienen derecho a subordinar y abusar indiscriminadamente de los primeros. De esta manera, el sujeto de derecho por antonomasia estaría en el ser humano en *general*, hijo de Dios y poseedor de racionalidad, con independencia de la cultura o religión a la que este pertenezca, aún sin ser la católica:

“el dominio se funda en ser el hombre imagen de Dios, pero el hombre es imagen de Dios por su naturaleza, esto es, por las potencias racionales, luego no se pierde por el pecado mortal”⁴².

³⁹ Cf. Francisco Castillo Urbano, «La Escuela de Salamanca y los derechos humanos: una difícil conciliación», *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales*, nº 54 (2023), 543-566.

⁴⁰ Cf. Francisco I, *Fratelli tutti* (Madrid: San Pablo, 2020), §5-8.

⁴¹ Cf. Jürgen Habermas y Josep Ratzinger, *Dialéctica de la secularización. Sobre la razón y la religión* (Madrid: Encuentro, 2006), especialmente la parte titulada «La interculturalidad y sus consecuencias».

⁴² Francisco de Vitoria, *Relecciones sobre los indios y el derecho de guerra* (Madrid: Espasa-Calpe, 1975), 42.

El autor también comienza un debate con plena actualidad para nuestros convulsos días, y que se encuentra cercano al ámbito del derecho internacional: la guerra puede ser *legal*, pero dicha legalidad no dice nada acerca de su *legitimidad* moral. Estas cuestiones guardan interés, ya que uno de los principios que articulan las asociaciones y declaraciones que estamos nombrando, se sitúa en la cooperación entre diferentes pueblos y la consecución de una situación de paz mundial (o al menos, lo más parecido a ella que pueda ser posible, cosa que está lejos de suceder).

Vitoria sostiene que el tema de la legalidad sobre la guerra es algo que atañe a los juristas, sin embargo, la justificación moral de este problema debe ser estudiada por filósofos y teólogos, encargados de la ética. Curiosamente el autor pretende argumentar siguiendo el mismo hilo del que tiraban sus oponentes para negar la humanidad a los indios, expuesto a partir de la noción del "esclavo por naturaleza" (y no por convención): naturalmente habría hombres que han nacido para ser gobernados debido a su condición imperfecta según la cual, es más provechoso incluso para este "esclavo natural" el que otro, dotado de razón, mande sobre él⁴³. El fraile dominico se esfuerza en demostrar lo contrario, centrándose en la definición de ser humano como "animal político"⁴⁴ que Aristóteles expone también en el primer libro de su *Política*, algo que se puede observar en los habitantes de América ya que, siguiendo con las ideas del Estagirita los indios al ser "animales políticos" poseen una condición común con los cristianos, ya que si fuesen insociables naturalmente se trataría de un ser inferior (un animal) o superior (Dios) al hombre, cosa que no ocurre en tanto que ellos también están desde el primer momento inmersos en un aparato de sociabilidad, como por ejemplo la familia, teniendo *logos* para poder relacionarse mejor con los otros y así desarrollar sus capacidades de la manera más óptima. Tomando esta línea Vitoria defiende la "fraternidad" hacia los indios tanto en el campo ético como en el jurídico, exponiendo hasta siete "títulos ilegítimos", es decir, justificaciones perversas que se empleaban en favor del derecho de guerra y que el autor va enjuiciando⁴⁵.

4.- ALGUNAS CRÍTICAS HACIA LA DECLARACIÓN Y SUS IDEAS

Después de presentar ciertos debates que suscita la fundamentación de los Derechos Humanos y tras un esquemático recorrido histórico por las distintas generaciones de derechos, así como los autores y declaraciones anteriores al escrito de 1948, vamos a señalar ahora someramente algunas críticas, poniendo atención en tres

⁴³ Cf. Aristóteles, *Política* (Madrid: Gredos, 1988), I, 5, 1255a.

⁴⁴ Cf. Aristóteles, *Política*, I, 2, 1253a.

⁴⁵ Cf. Vitoria, *Relecciones sobre los indios y el derecho de guerra*, 54-84.

de ellas: Marx, el pensamiento feminista y las culturas islámicas y asiáticas.

El marcado componente liberal e individualista de la Revolución Francesa y su Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano hace al pensador de Tréveris urdir una crítica dispersa en varios momentos de su obra, cuyas imputaciones principales se pueden localizar en un textito que aborda las posibilidades emancipatorias de los judíos, tratando temas como la ideología o la religión llegando a citar explícitamente algunos puntos de la Declaración de 1789⁴⁶ para posicionarse contra ellos ya que, dichos artículos en concreto defienden elementos como la religión o la propiedad privada⁴⁷. Siguiendo esta argumentación, la sociedad Moderna se cimentaría sobre la (falsa) apariencia de igualdad entre los hombres, sin embargo, los principios que recogen las declaraciones son diseñados por la burguesía en beneficio propio y disfrutados *solamente* por el ciudadano *burgués*, que goza de unas condiciones de existencia privilegiadas respecto a la otra gran clase social, compuesta por *proletarios* cuya situación les impide ser *libres e iguales materialmente*.

A continuación, Marx critica el carácter burgués de la Declaración y las constituciones a las que invoca, tratando de señalar la tensión que existe entre los *derechos del hombre* (referidos a la sociedad civil, los fácticamente existentes) y los *derechos del ciudadano* (en relación con el Estado, los teóricamente existentes). Entre ambos tipos de derechos encontraría una disonancia a la hora de su realización efectiva haciendo hincapié en la contradictoria relación entre lo que *proponen* los textos jurídicos y la situación *real* de la que disfrutaban los hombres, que siguen dependiendo de unas condiciones materiales concretas que trascienden lo dicho en el campo normativo, legal y teórico:

“La constitución del Estado político y la disolución de la sociedad burguesa en individuos independientes -cuya relación es el derecho, mientras que la relación entre los hombres de los estamentos y los gremios era el privilegio- se lleva a cabo en un solo acto. [...] *Les droits de l'homme* aparecen como *droits naturels*, pues la actividad consciente de sí misma se concentra ahora en el acto político. El hombre egoísta es el resultado pasivo, simplemente encontrado, de la sociedad disuelta, objeto de la certeza inmediata y, por ende, objeto natural.”⁴⁸.

En la línea expuesta, autores contemporáneos han hecho hincapié en que no resulta adecuado plantear que los Derechos Humanos refieren *solamente* al ámbito de la ética, desligados de la

⁴⁶ DDHC, en concreto los artículos 6, 7 y 10.

⁴⁷ Cf. Karl Marx, *Sobre la cuestión judía*. En *Escritos de juventud*, ed. W. Roces (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1982), 477-479.

⁴⁸ Marx, *Sobre la cuestión judía*, 483.

política como condición para realizar de manera concreta tales derechos. Sobre todo, los denominados derechos de segunda y tercera generación (que recordemos, tienen como valor característico la *igualdad* y la *solidaridad* respectivamente), requieren de una serie de condiciones específicas promovidas por parte del Estado siguiendo un principio de igualdad ya que, sin dichas *condiciones* los Derechos se limitan a ser “formales mientras falte la base material desde la que los ciudadanos puedan en verdad ejercer estos derechos”⁴⁹. Otros pensadores marxistas advirtieron de los peligros vinculados a la consecución (siempre parcial en condiciones capitalistas) de los mencionados Derechos, basándose en que representarían mejoras cuantitativas en la vida del antiguo proletariado, promoviendo la idea de que un cambio estructural cualitativo no era ya necesario⁵⁰.

Pasando al pensamiento feminista, podemos detectar teóricas que, desde el momento en el cual se proponen las declaraciones liberales mencionadas más arriba, emprenden un análisis crítico al respecto. En concreto una pensadora que con la LOMLOE pasa a formar parte del temario de filosofía en los institutos: Olympe de Gouges. Escritora y panfletista francesa, elabora al calor de la redacción de la D.D.H.C un textito que levantará polémicas, cosa que se intuye desde el propio título: *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana*⁵¹.

El objetivo de la autora es claro: señalar que los derechos defendidos por la Revolución Francesa eran derechos del *hombre* que no se aplicaban a las *mujeres*. Para ello comienza con un preámbulo donde se denuncia la situación de injusticia hacia la mitad de la población, reformulando a continuación los diecisiete puntos de la Declaración original, adaptándolos a la igualdad entre sexos y ampliando la misma gracias a matizaciones que hagan posible el reconocimiento de iguales derechos para el ser humano en su conjunto. Finalmente se culmina con un breve pero bello epílogo dirigido a las propias mujeres para que se hagan conscientes de su situación y la reviertan.

Desde críticas feministas más actuales se ha localizado la sujeción de la mujer en el propio fundamento contractualista del Estado Moderno con el concepto de “contrato sexual”, cuyo objetivo es plantear una revisión crítica del contrato social. Este “contrato sexual” precedería a los planteamientos en virtud de los cuales Rousseau, Locke o Hobbes fundamentan sus teorías: en el paso de la sociedad estamental a la moderna se sufre un cambio en las formas de dominación hacia la mujer desde el patriarcado *paterno* al patriarcado *fraterno* (como hemos visto, entre *hombres* iguales), de tal forma que

⁴⁹ Cortina, «Derechos humanos y discurso político», 44.

⁵⁰ Cf. Herbert Marcuse, *El hombre unidimensional* (Barcelona: Ariel, 2019), cap. I, 41 y ss.

⁵¹ Se puede acceder a él en: <http://www.estrellacardonagamio.com/8demarzo.html>.

cuando se llega al pacto fundante del contrato social ellas ya se encuentran sujetas de manera previa por el contrato sexual⁵². Las mujeres se ven excluidas de antemano, lo que hace que cambien la seguridad por la sujeción. A cada una de las dos partes en las que Rousseau había dividido la sociedad le correspondería un tipo de contrato: al contrato social le corresponde la esfera *pública*, mientras que el contrato sexual está referido al ámbito *privado*. Así, se excluye a la esfera privada a las mujeres, que no son sujetos *activos* del pacto, sino objetos *pasivos* de él, a expensas del varón, imposibilitándoles tanto el disfrute de cualquiera de los derechos vigentes para sus compañeros como la participación en los asuntos políticos.

Es necesario dedicar algunas palabras al caso de J.J. Rousseau siendo especialmente significado debido a que su obra pedagógica ha influido en los sistemas educativos posteriores, pasando por alto en muchas ocasiones la contradicción existente entre su modelo pedagógico (sexista) y sus ideas políticas (igualitaristas, pero solo para los varones). Lejos de lo que podríamos pensar atendiendo a sus nociones de oposición frente a la desigualdad o a la voluntad general siendo estas las ideas más celebradas de su pensamiento, en su obra de pedagogía más importante (concretamente en el libro V) se expone una abierta defensa de la irracionalidad femenina a partir de Sofía (la compañera ideal del hombre al que quiere educar: Emilio).

Según el ginebrino las mujeres deberán ser instruidas *solamente* a través de actividades vinculadas al cuidado de los hijos, del esposo y de la casa, evitando cuestiones abstractas ininteligibles por su condición o, en palabras del propio autor: "Sofía debe ser mujer como Emilio es hombre, es decir poseer todo cuanto conviene a la constitución de su especie y de su sexo, ocupar su lugar en el orden físico y moral"⁵³. Las diferencias aducidas se basan en que los hombres son fuertes y activos, frente a las débiles y pasivas mujeres. Observamos la manera en que, a lo largo de la última parte del escrito, se va desplegando el discurso de la superioridad de un sexo frente al otro: mientras que el hombre "agrada de entrada" por su ímpetu y fuerza, la mujer se caracteriza por la modestia y la vergüenza. En el macho su razón intrínseca le proporciona la capacidad para frenarse y *moderarse* a sí mismo, en contraposición, la hembra solo posee como límite a sus deseos *irrefrenables* el pudor. Toda esta caracterización de ambos sexos está "apoyada" en la exposición rousseauiana a través de ejemplos falaces, situaciones históricas contingentes y referencias sesgadas al papel de la mujer, incurriendo en una suerte de *falacia naturalista*⁵⁴, en tanto que pretende derivar el *deber ser* (que las

⁵² Cf. Carole Pateman, *The sexual contract* (Cambridge: Polity Press, 1997), 154 y ss.

⁵³ Jean-Jacques Rousseau, *Emilio o de la educación* (Madrid: EDAF, 1972), V, 399.

⁵⁴ Cf. George Edward Moore, *Principia Ethica* (Cambridge: Cambridge University Press, 1922), cap. II, §26 y ss.

mujeres no puedan recibir una educación similar a sus compañeros) del *ser* (que debido a una estructura contingente e irracional de *dominación* del hombre hacia la mujer, esta se haya visto privada históricamente de la educación): “Cuando la mujer se queja de la injusta desigualdad en la que la ha puesto el hombre, ella comete un error; esta desigualdad no es una institución humana, o al menos no es obra del prejuicio, sino de la razón”⁵⁵.

De manera contemporánea al autor del *Emilio*, un sacerdote francés no tan conocido defendió lo contrario⁵⁶: François Poulain de la Barre siguiendo el racionalismo cartesiano postula a la mujer como sujeto epistemológico *igual* al hombre⁵⁷, para romper con el que para él representa el prejuicio mayor: la *desigualdad* entre los sexos, demostrando que el raciocinio está ligado con la estructura de la episteme humana, en este caso, sin distinción de sexo o, salvando las distancias respecto a Platón, sin distinción de clase, como se plantea en el famoso pasaje del sirviente, en el cual Sócrates⁵⁸ muestra la manera en que, a través del procedimiento correcto, aquellos esclavos que también se encontraban privados de formación intelectual remitiendo a su supuesta irracionalidad natural (parecido al caso de las mujeres), podían llegar a las mismas conclusiones que los ciudadanos griegos en el ámbito de un conocimiento objetivo como la geometría⁵⁹, atendiendo a una capacidad general para la que particularidades como el ser mujer o esclavo son irrelevantes, siempre y cuando se disponga de *logos*, esto es, *palabra-razón*.

De la elección epistemológica emprendida por Poulain deriva una idea práctica, que hasta cierto punto suple el vacío existente en la filosofía cartesiana referido a la moral. El motivo por el cual se exime a la mujer de la educación y la participación política se basa en el alegato de su carencia racional, así como de unos hábitos propios que llevarían a la disolución social en caso de permitirle salir del espacio privado. Nuestro autor logra demostrar que dicha idea no es más que

⁵⁵ Rousseau, *Emilio o de la educación*, V, 404.

⁵⁶ Un acercamiento a las posiciones antagónicas de ambos autores en Luisa Posada Kubissa, *Sexo, vindicación y pensamiento* (Madrid: Huerga y Fierro editores, 2012), 25-46.

⁵⁷ Cf. François Poulain de la Barre, *La igualdad de los sexos*. En *Obras feministas de François Poulain de la Barre (1647-1723)*, ed. D. Cazés (Ciudad de México: UNAM, 2007), 79.

⁵⁸ Una distinción entre la práctica de los valores socráticos y los planteamientos teóricos platónicos aplicada a la educación en Martha Nussbaum. *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal* (Barcelona: Andrés Bello, 2001), 49 y ss.

⁵⁹ Cf. Platón, *Menón*, En *Diálogos II* (Madrid: Gredos, 2004), 82b-85e; para las implicaciones pedagógicas de este diálogo platónico véase Werner Jaeger. *Paideia. Los ideales de la cultura griega* (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2001), libro tercero, cap. VII: «El *Menón*. El nuevo concepto del saber».

un *prejuicio* sin fundamento, ya que no habría ningún motivo real para que la mujer no participase en política, de manera equivalente a su compañero. Se esmera en atacar los prejuicios infundados a partir de la “falsa idea de costumbre”, así la común opinión de que las mujeres son inferiores deriva “de la manera en que se concibe la desigualdad entre hombres y mujeres, y de la falsa idea de que basta que una costumbre esté arraigada para sostener que sus fundamentos son sólidos”⁶⁰.

Poulain de la Barre comparte con Descartes la idea de que la razón humana es *universal*, y partiendo de esa evidencia afirmará que las mujeres también tienen el *bon sens*⁶¹. De este modo, el sacerdote francés aplica a las relaciones prácticas una evidencia teórica llevando críticamente a examen el *prejuicio* de la inferioridad de las mujeres y fundando así la *igualdad* entre los sexos. En el estado de naturaleza que defiende Poulain no hay desigualdad entre los sexos porque esta desigualdad es algo *construido* por la sociedad en referencia al prejuicio de la menor inteligencia femenina, por tanto, en un estado de naturaleza presocial no puede haber desigualdad ya que esta surge a partir del contrato fundante de la sociedad, con raíces que no son ni naturales, ni necesarias, ni racionales. Por desgracia, las ideas en el campo pedagógico de autores como Rousseau fueron enormemente difundidas, a pesar de su falta de consistencia y en perjuicio de posturas como las de Poulain.

El último gran tipo de críticas hacia la Declaración proviene de contextos no occidentales, en concreto de los países islámicos y el centro asiático. La disonancia aludida se deja ver en que, en un primer momento, la mayoría de los países asiáticos y musulmanes *no* firmaron la Declaración de 1948 redactando décadas después en Argel (1976) la conocida como Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos, cuyas diferencias principales se pueden presentar como sigue:

“mientras que la declaración de 1948 (como la declaración de 1789), desde una perspectiva más ética que política, tomaba como sujeto principal de los derechos declarados al hombre individual [...] la declaración de los Derechos de los Pueblos, concebida desde una perspectiva más política que ética, tomaba, como sujeto principal de tales derechos a un sujeto colectivo social o político, *los pueblos*”⁶².

El peso de las tradiciones islámicas relacionadas con el dominio del varón adulto sobre la mujer y sobre el resto de los integrantes de la familia y el papel central de la religión en la esfera pública (cosa que

⁶⁰ Poulain de la Barre, *La igualdad de los sexos*, 22.

⁶¹ Cf. Renato Descartes, *Discurso del método* (Madrid: Espasa-Calpe, 2010), primera parte, 33 y ss.

⁶² Gustavo Bueno, «Los derechos humanos», *El Catoblepas*, nº 159 (2014), 2.

la Declaración de 1948 relega al ámbito individual⁶³), han sido dos de los puntos más importantes de disenso⁶⁴. La igualdad entre hombres y mujeres que se ha alcanzado (al menos a nivel jurídico) en occidente, con una influencia significativa para ello de los Derechos Humanos y sus declaraciones, entra en *conflicto* con ciertos valores islámicos que relegarían a la mujer al ámbito *privado*, limitando su libertad, encontrándose supeditada en muchos aspectos a la religión y a su compañero y dinamitando la igualdad respecto al mismo ya que dependería de él. Además, para un musulmán la separación entre poder político y poder espiritual es extraña ya que en muchos casos los países musulmanes se organizan a través de teocracias. Por tanto, la tradición jurídica y ética en la que se encuadran los Derechos Humanos posee una serie de características como el *individualismo* o la *secularización*, que dificultan su aplicación en los territorios musulmanes y que como hemos observado ya, no resulta igual de complicada a la hora de florecer en territorios de raigambre cristiana. Esta situación nada fácil ha provocado prejuicios por ambas partes: en ciertas ocasiones, los occidentales identifican islam con integristismo y fanatismo y, a la inversa, los musulmanes venían en los DD.HH. poco más que un signo de colonialismo moral por parte de occidente, que como ya no puede dominar como antes sus territorios, tiene que “inventar” principios éticos y jurídicos que pretende aplicar a territorios ajenos.

Situándonos en el centro del continente asiático, también se han planteado objeciones a los Derechos Humanos. A diferencia del caso islámico estas no van encaminadas tanto hacia temas religiosos cuanto a la propia cosmovisión de una y otra sociedad. Ya hemos señalado al interés por el individuo como uno de los puntos de partida de las declaraciones. Tal conveniencia, que a un occidental le parece habitual e importante, no resulta ser central en sociedades de corte colectivista donde la comunidad y la familia son los actores sociales principales relegando al individuo, sus intereses y aspiraciones a un segundo plano⁶⁵. Desde la perspectiva de las críticas asiáticas, la omnipotencia del individuo implantada en occidente trae consigo la *disolución* moral de la sociedad, el desorden y la destrucción de las tradiciones (comunitarias) en las que se cimentan estos pueblos, en los cuales, a la hora de abordar un problema es usual que la individualidad del sujeto y sus intereses se disuelvan en favor de aquello que es bueno para la mayoría.

A la sazón de dicha observación, es oportuno mencionar la noción de “interculturalidad”, ya que el rechazo a los Derechos Humanos bajo una suerte de *paternalismo* moral en tanto que proceden de occidente

⁶³ DUDH, artículo 18.

⁶⁴ Cf. Michael Ignatieff, *Los derechos humanos como política e idolatría* (Barcelona: Paidós, 2003), 80.

⁶⁵ Cf. Ignatieff, *Los derechos humanos como política e idolatría*, 84.

queda entre paréntesis desde el momento en que la interpretación y puesta en práctica de estos, no se hace *solamente* desde ese occidente “generador”, incluyendo la conversación constante entre civilizaciones. La interculturalidad señalada hunde sus principios en la convivencia con el otro, diferente de nosotros, así como en el diálogo y la tolerancia entre culturas reivindicando la propia como una más entre las múltiples que existen y potenciando el desarrollo de un espacio moral *común*, acorde con nuestro tiempo, pero siempre bajo la vigilancia de un análisis *razonado* en torno a aquello que aceptar como válido, para no caer en el relativismo más grosero:

“se trata de ir creando las condiciones para que el espacio moral apuntado por el ejercicio de una razón intercultural, incorpore lazos y tienda puentes entre las culturas y sus propios habitantes, que saben que ya están viviendo en un mundo común, por compartido y compartible”⁶⁶.

5.- LA PRESENCIA DE LOS DD.HH. EN LA LOMLOE Y EN LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN EN VALORES CÍVICOS Y ÉTICOS

En la LOMLOE, se puede detectar un claro interés por la reflexión ética y la formación moral del alumnado en todas sus etapas, haciéndose más explícito, como es esperable, en la asignatura de Educación en Valores. Dicho interés no se limita a la inclusión de una asignatura descontextualizada dentro del currículo. Esta “nueva” materia nos resulta de gran interés debido a que es la primera en relación con el ámbito de la filosofía con la cual tendrán contacto los alumnos y las alumnas convirtiéndose además en obligatoria para todos, al menos en un curso de la educación secundaria.

La asignatura indicada representa una gran ocasión para inculcar en los jóvenes una serie de valores como la dignidad, la tolerancia razonable, el respeto, la igualdad o la justicia. Valores elementales a la hora de construir ciudadanos conscientes de sus derechos y deberes respecto al mejoramiento de la sociedad en la que viven. Para ello, no debemos olvidar que, a la hora de enseñar académicamente la relación entre los DD.HH. y la educación en valores podemos caer en el peligro de reducir su difusión a una serie de técnicas y formulas vacías sin contenido real, limitando la aplicación de estos en el día a día. Sería necesario incidir en el carácter *vinculante* de los mismos, no entendiéndolos solamente bajo la forma de bellos ideales abstractos. Como estamos señalando, los DD.HH. necesitan de un *contexto* idóneo para ser fomentados y en la escuela es posible encontrar esos espacios

⁶⁶ Graciano González Rodríguez Arnaiz. «Derechos humanos e interculturalidad. A favor de una ética intercultural». En *Derechos humanos. Nuevos espacios de representación*, ed. G. González (Madrid: Escolar y Mayo, 2012), 31.

en los que tales derechos sirvan como guía orientadora de la práctica y no simplemente como una quimera⁶⁷.

Nada más comenzar a ojear la Declaración Universal de Derechos Humanos nos topamos con algunos de los objetivos que la misma pretende asegurar: libertad, justicia, paz o dignidad⁶⁸, y que son los más repetidos a lo largo del texto de la LOMLOE. Entre los dos *finés* que se propone esta ley podemos encontrar, además de la inserción en el mercado laboral, el formar al alumnado "para el ejercicio de sus derechos y obligaciones de la vida como ciudadanos y ciudadanas"⁶⁹, siendo estos dos ejes los que articulan el texto legal. A este respecto, es posible vincular la inspiración de los *principios generales* de la LOMLOE, con la Declaración Universal de Derechos Humanos⁷⁰, y de forma menos explícita, con la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano⁷¹.

5.1.- Sobre objetivos y competencias

A continuación, en la parte del currículo referida a los *objetivos*⁷² también existe una clara y explícita relación. De los doce objetivos que aparecen, la mitad se relacionan con cuestiones *pedagógicas*⁷³, *metodológicas* o de *emprendimiento* (uno de los valores más promovidos ideológicamente en los últimos tiempos⁷⁴), dándose en una sociedad capitalista que en muchas ocasiones *supedita* el

⁶⁷ Cf. Graciano González Rodríguez Arnaiz, «Enseñar derechos humanos: oportunidad y reto», En *La enseñanza de los derechos humanos*, ed. R. Aguilera (Monterrey: CAEIP, 2009), 16.

⁶⁸ DUDH, preámbulo.

⁶⁹ LOMLOE E.S.O, 2022, 7 [recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975>]; en adelante, LOMLOE.

⁷⁰ DUDH, artículos 16 y 27.

⁷¹ DDHC, artículo 22.

⁷² LOMLOE, 8-9.

⁷³ Estableciendo como punto de referencia la jerarquía profesor-alumno (sabio-ignorante), la LOMLOE parece estar más próxima a las propuestas pedagógicas contemporáneas que optan por oponerse a la manera tradicional de impartir clase que hunde sus raíces en el método socrático, cf. Jacques Rancière. *El maestro ignorante* (Barcelona: Laertes, 2010), 51-53 y 174-175. Para una apología de los métodos tradicionales de enseñanza cf. Ricardo Moreno Castillo. *Panfleto antipedagógico* (Barcelona: Leqtor, 2006), 26 y ss.

⁷⁴ Cf. Byung-Chul Han. *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder* (Barcelona: Herder, 2018), 57-58; respecto al origen de la noción de *neoliberalismo*, cf. Michel Foucault. *Nacimiento de la biopolítica*. (Madrid: Akal, 2012), 128 y ss. Para la organización de la educación en base a principios neoliberales, véase Carolina Cortés Cortés, «Gestión educativa como racionalidad del modelo de escuela neoliberal», *Papeles. Revista especializada de la Facultad de Ciencias de la Educación*, nº 11 (2014), 87-97; .

conocimiento libre de fines ulteriores, a la *eficacia*, hecho que puede representar una tensión entre la educación de buenos ciudadanos y la formación de individuos eficientes en un marco de *competitividad* descarnada⁷⁵: la potencial contradicción entre el valor de la *rentabilidad*⁷⁶ y el valor de la *equidad*⁷⁷ es ejemplo de ello.

Los otros seis *objetivos*, se refieren explícitamente a cuestiones como el conocimiento y el ejercicio personal de los derechos y deberes (a) y b)), el respeto y la igualdad en torno a la diversidad sexual y afectiva (c) y d)), y la tolerancia hacia culturas y sociedades distintas, así como el cuidado del medio natural como contexto en el que se encuadran los otros temas ((j) y k)).

Al terminar la E.S.O, alumnos y alumnas deben haber movilizado una serie de *competencias clave* que atraviesan las distintas asignaturas del currículo y que se consideran imprescindibles, interrelacionadas y de igual importancia para que los discentes puedan afrontar los retos que, en distintos ámbitos, les puedan interpelar tanto al final de su educación como durante ella, estando estos propuestos por la UNESCO⁷⁸, y en última instancia por la ONU. Organizaciones que también tienen una clara inspiración filosófica a través de autores como Kant y su comprensión del derecho internacional basado en una federación de Estados libres, procurando que las relaciones entre los distintos países se encuentren regidas por un orden que asegure la consecución de fines comunes orientados a la paz mediante principios republicanos⁷⁹, en lugar de partir del enfrentamiento causado por una lucha de todos contra todos en la que cada Estado busca su beneficio particular de espaldas al resto, declarando la guerra a otro pueblo si así le conviene, sin tener otra motivación más allá de sus intereses propios.

Las *competencias clave* que aparecen en la ley son ocho, siendo tres las que de manera más evidente se relacionan con cuestiones éticas: 5) competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA); 6) competencia ciudadana (CC) y 8) competencia en

⁷⁵ Cf. Jordi Beltrán y Antonio Roig, *Guía de los derechos humanos*, (Madrid: Biblioteca de Recursos Didácticos Alhambra, 1989), 97.

⁷⁶ La defensa de la educación privada y la oposición al sistema público, basada en la ausencia de rentabilidad y el desfase de este respecto a las "necesidades" del mercado, puede encontrarse en Milton Friedman. «Public Schools: Make Them Private», *Education Economics*, vol. 5 (1997), 341–344; para el mismo enfoque en el caso universitario, véase Gustavo Loayza, «Financiamiento estatal de la educación universitaria. Un enfoque liberal», *Apuntes de ciencia & sociedad*, nº 1 (2008), 55–58.

⁷⁷ Una crítica pormenorizada a la mencionada concepción neoliberal de la enseñanza en Cristian Laval. *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública* (Barcelona: Paidós, 2004), 135–154.

⁷⁸ LOMLOE, 24.

⁷⁹ Cf. Immanuel Kant. *La paz perpetua* (Madrid: Alianza, 2002), 90 y ss.

conciencia y expresión culturales (CCEC). La carga *ética* presente en estas tres competencias y que las separa del resto mediante principios como la empatía, la responsabilidad o el respeto a la diversidad, se hace explícita en su descripción. A estas *competencias clave* van aparejados una serie de descriptores operativos, que sirven al docente para evaluar el nivel de adquisición por parte del alumnado en las competencias específicas de cada asignatura, a partir de ciertos *criterios de evaluación*, tratándose en el caso de Educación en Valores de trece criterios⁸⁰.

5.2.- Presencia de los DD.HH. en los valores educativos de la LOMLOE

Como hemos visto en los apartados anteriores, los DD.HH. no son algo estanco y dado de una vez ya que se encuentran sujetos a nuevas inclusiones. Las sucesivas *generaciones* lejos de neutralizar los derechos precedentes se han dedicado a puntualizar y ampliar este campo, algo que pone de manifiesto el componente histórico intrínseco a los mismos, que posibilita su cambio en referencia al contexto social que vivamos y a los nuevos fenómenos que experimente el mundo. Así, existen cuestiones que de un tiempo a esta parte se han ido convirtiendo en derechos fácticos o, como mínimo potenciales, y que antes no eran tal, como el caso de los derechos asociados a las nuevas tecnologías (ya que antes ni siquiera existían este tipo de problemáticas) o temas como el aborto o la eutanasia (que hasta hace poco no se contemplaban como posibles)⁸¹, vinculados a la salud y que tras la crisis del coronavirus⁸² han planteado nuevos y complicados retos⁸³.

Cada una de las generaciones explicadas en el tercer apartado se puede relacionar con un *valor intrínseco*: libertad, igualdad, solidaridad y responsabilidad, respectivamente. Vamos a señalar la medida en que las cuatro competencias específicas de la asignatura referenciada se pueden enlazar con los valores que caracterizan las distintas generaciones de derechos, o con otros valores de interés para el tema que estamos desarrollando.

⁸⁰ LOMLOE, 73-74.

⁸¹ Cf. Antonio Enrique Pérez Luño, «La evolución del Estado social y las transformaciones de los derechos fundamentales», En *Problemas de legitimación en el Estado social*, ed. E. Olivas (Madrid: Trotta, 1991), 95-96.

⁸² Una somera reflexión en torno a las limitaciones que la pandemia ha planteado en lo referente a la educación se puede localizar en Álvaro Pavón González, «La impotencia de la pedagogía posmoderna frente a la crisis del coronavirus», *El Catoblepas*, nº 191 (2020), 15.

⁸³ Cf. María Teresa López de la Vieja, «Estado de alarma y derecho a la salud». En *Derechos Humanos ante los nuevos desafíos de la globalización*, ed. M.T. López de la Vieja, A. Pérez y E. Hernández (Madrid: Dykinson, 2020), 894 y ss.

Los puntos expuestos en la primera de las competencias específicas se relacionan con la autonomía y la libertad de los sujetos ya que se pretende “investigar cuanto se refiere a la identidad humana y a cuestiones éticas relativas al propio proyecto vital, analizando críticamente información fiable y generando una actitud reflexiva al respecto”⁸⁴. Sin embargo, dicha libertad individual no se encuentra orientada solamente, como podría parecer en un primer momento, hacia intereses egoístas con miras al desarrollo de un proyecto vital que no tenga en cuenta ni a la *sociedad* en la cual se desarrolla ni al *otro* con el que se comparte el mundo, ya que al final de esta competencia se señala que tal proyecto debe ser “deseable y digno”.

En la siguiente competencia nos topamos con la mención a los Derechos Humanos ya que estos representarían el sustrato moral a partir del cual adquirir una serie de *valores* y *normas* en consonancia con los principios constitucionales españoles en concreto, y con el proyecto europeo a modo de marco general. Esta competencia (referida al valor de la *solidaridad*) incide en la educación política de los discentes para que sean conscientes de la importancia de participar en los asuntos públicos, poniendo en práctica la tolerancia respecto del diferente: “suscitar el respeto debido a aquellos principios y valores que constituyen nuestro marco cívico y ético de referencia, tales como la solidaridad, la interculturalidad, el respeto por las minorías”⁸⁵.

Las dos últimas competencias específicas establecen una relación con los denominados “derechos de cuarta generación”, que movilizan como valor central la *responsabilidad*, en tanto que se refieren a cuestiones como los derechos de los animales o el cuidado del planeta en vistas a aquellos que lo pueblen en el futuro. La tercera competencia se esmera por hacer consciente al alumnado de la emergencia que existe con respecto al mundo natural, estimulando “el compromiso ético y cívico con las leyes medioambientales, la promoción del consumo responsable, el cuidado del patrimonio natural”⁸⁶, deconstruyendo la actitud instrumentalista con la que, en muchas ocasiones, el ser humano se ha acercado a la naturaleza.

La última competencia⁸⁷ pone el foco en las emociones y la sensibilidad, respecto a las personas (tanto del alumno hacia sí mismo como hacia los otros) y al medioambiente. En este punto se habla de

⁸⁴ LOMLOE, 72.

⁸⁵ *Idem*.

⁸⁶ LOMLOE, 73.

⁸⁷ Una crítica general al enfoque *competencial* de la educación pública se encuentra en Laval. *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*, 93-98; para el caso específico de España véase Carlos Fernández Liria, Olga García Fernández y Enrique Galindo Ferrández. *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. (Madrid: Akal, 2017), 95-102; también se puede hallar una valiosa discusión entre las “nuevas” formas de pedagogía y la filosofía en las páginas 315 y ss.

la “educación emocional”, en el sentido de contribuir a que los discentes comprendan y asuman sus emociones. Estando en una edad tan complicada como en la que se sitúa la enseñanza media es necesario asumir y comprender que algunos estados de ánimo incómodos, como la angustia o la incertidumbre, pueden ser normales en referencia a la situación en la que se encuentren, sin que haya que verlos como algo totalmente negativo o inusual. Este ejercicio contribuiría a hacer a los jóvenes más conscientes de aquello que sienten para poder gestionarlo mejor.

Vamos a concluir el apartado deteniéndonos someramente en los *saberes básicos* de esta asignatura, divididos en tres bloques. El primero de ellos (A. Autoconocimiento y autonomía moral) se puede relacionar, como señalábamos a tenor de la primera competencia específica, con la *autonomía* y la *libertad* individual, centrándose en debates como la libertad de expresión o los derechos en su dimensión individual. También se añaden en su último punto una serie de problemas de nuevo orden, vinculados a internet y a las redes sociales.

El segundo bloque (B. Sociedad, justicia y democracia) es el más identificable con el tema en el cual estamos deteniéndonos, llegando a reservar su punto cuarto para “las distintas generaciones de derechos humanos. Su constitución histórica y relevancia ética”⁸⁸. Como hemos observado, los DD.HH. y las declaraciones donde se recogen y desarrollan, se convierten en poco más que papel mojado si no existe un contexto *político y social* que asegure su realización efectiva. Dicha concreción tiene como una de sus condiciones de posibilidad la *democracia*, de ahí que el punto anterior al que acabamos de aludir trate sobre el Estado de derecho y los principios democráticos, haciendo hincapié posteriormente en la desigualdad económica y la lucha contra la pobreza, siendo necesario que nos alejemos de posiciones ingenuas. Para esto es importante incidir en el hecho de que existen elementos de múltiple procedencia en muchos casos difíciles de identificar a simple vista y que influyen en la elección por parte del alumnado de su futuro, que a pesar de disponer de un sistema de enseñanza público, en caso de no gozar de las condiciones materiales necesarias, la tendencia de aquellos que crecen en situaciones vulnerables y menos estimulantes para las actividades intelectuales, acaban *reproduciendo* una suerte de “cultura contraescolar”, a partir de la cual se interesan por labores manuales y mecánicas, similares a aquellas con las que han tenido contacto desde pequeños sin tener la oportunidad de superar esta dinámica⁸⁹.

En el bloque final (C. Sostenibilidad y ética ambiental) podemos detectar nuevamente lo que hemos denominado derechos de cuarta generación, teniendo como valor rector la responsabilidad a doble

⁸⁸ LOMLOE, 75.

⁸⁹ Cf. Paul Willis. *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. (Madrid: Akal, 2017), 243 y ss.

escala, hacia el resto de los animales y hacia el planeta, potenciando “el compromiso activo con la protección de los animales y el medio ambiente. Los derechos de los animales y de la naturaleza”⁹⁰. Posiblemente debido a la novedad de este tipo de derechos el alumnado se sorprenda al explicar que los animales también son pacientes morales con los que nos vinculan una serie de *obligaciones* en el trato hacia ellos en tanto que seres sintientes, o que es necesario tomarse en serio la gravedad de la crisis climática y la sensibilización hacia este problema, ya que no “tenemos” otro planeta.

6.- CONCLUSIONES

Los DD.HH. encuentran en la escuela *pública y laica* un marco bastante adecuado para transmitir, de manera sistemática y ordenada, los valores que es preciso fomentar en nuestra sociedad. Hemos señalado el error en el que caeríamos al entender (como hacen algunos de sus críticos), a los Derechos Humanos simplemente como un epifenómeno de la tradición occidental que al no poder imponer su dominio en el ámbito económico y político como antes, pretende colonizar el resto del mundo mediante un código moral arbitrario, construido en consonancia con sus intereses.

El hecho de que las ideas rectoras de las distintas declaraciones que han ido apareciendo durante estas páginas tuviesen realizaciones jurídicas e históricas muy concretas, y que los filósofos que se han dedicado a reflexionar sobre el tema se puedan identificar con líneas de pensamiento determinadas, no resta valor al asunto. A partir de la noción de *interculturalidad*, la aplicación de los DD.HH. y la enseñanza de los valores que implican, se puede realizar respetando las particularidades de cada cultura, y estimulando el diálogo entre las mismas.

Esquematizando el vínculo del que hablamos, vamos a mencionar algunos valores y su presencia en la LOMLOE y en la asignatura a la cual estamos haciendo referencia, advirtiendo el hecho de que se repiten a lo largo del currículo, señal de la pretensión *moralizante* que posee la nueva ley. Para ello, vamos a seleccionar los cuatro valores aparejados a cada una de las generaciones de DD.HH.: a) *libertad*, b) *igualdad*, c) *solidaridad* y d) *responsabilidad*.

a) *Libertad*: se puede localizar explícitamente en la primera y cuarta de las competencias⁹¹ de la asignatura de *Educación en Valores*

⁹⁰ LOMLOE, 76.

⁹¹ Para el nexo concreto entre la tradición filosófica y las competencias que articulan la asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos, cf. Víctor Bermúdez Torres y Juan Antonio Negrete Alcudia. «Las competencias específicas de las áreas y materias de Filosofía en el nuevo currículo LOMLOE», *Supervisión 21: revista de educación e inspección*, n.º 67 (2023), 7-11; respecto al caso de las competencias clave en un

Cívicos y Éticos, dentro de los saberes básicos, en el bloque B (Sociedad, justicia y democracia), y dentro de las competencias clave, en la “ciudadana” y en la “personal, social y de aprender a aprender”.

b) *Igualdad*: encontramos este valor en la segunda competencia específica, a lo largo de varios de los puntos que componen el bloque A (Autoconocimiento y autonomía moral) de los saberes básicos, y de forma más general, en la competencia “ciudadana”, la “personal, social y de aprender a aprender”, y la referida a la “conciencia y expresión culturales”, por su pretensión de diálogo en semejantes condiciones con otras culturas.

c) *Solidaridad*: recorre varias asignaturas de la LOMLOE, diferentes respecto a la que más atención estamos prestando. Llama la atención que en la ley se remita explícitamente a la *solidaridad* en materias como la Economía o la Biología. Presente en la primera y cuarta competencia específica, se puede observar en los dos primeros bloques, A y B, de los saberes básicos. Respecto a las competencias clave con las que se relaciona destaca la competencia “ciudadana” y la competencia “personal, social y de aprender a aprender”.

d) *Responsabilidad*: por último, tenemos al valor que se vincula con la cuarta y última de las generaciones en las que actualmente se clasifican los DD.HH. Podemos ver *responsabilidad* en la tercera y la cuarta de las competencias específicas, y muy especialmente en el bloque final de los saberes básicos de *Educación en Valores Cívicos y Éticos* ya que ese apartado (C) trata sobre la Sostenibilidad y la ética ambiental. Nuevamente, en base a las competencias clave, se sitúa en la competencia “ciudadana” y en la “personal, social y de aprender a aprender”.

Resultaría difícil establecer una jerarquía entre estos cuatro valores en relación con su presencia en la LOMLOE a nivel *cualitativo*, ya que la transmisión de valores cívicos y éticos es una constante en toda la ley, además de que los cuatro se encuentran relacionados. Por esto, nos conformaremos con esbozar una clasificación *cuantitativa*, simplemente en referencia a la cantidad de veces que aparecen cada uno de ellos mencionados explícitamente.

En primer lugar, claramente, tendríamos la *igualdad*, con 66 apelaciones; creemos además que a nivel cualitativo también es el valor más presente en la ley, ya que los distintos elementos que la componen van encaminados a proporcionar al alumnado, por una parte, un contexto educativo de partida igual para todos, procurando

sentido general véase Javier Valle y Jesús Manso. «Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea». *Revista de Educación*, extraordinario (2013), 12-33.

suavizar (tal es uno de los objetivos centrales de la enseñanza pública), las desigualdades económicas, familiares, intelectuales o sociales en las que se ve inmerso el alumnado, y por el otro lado, también existe una clara vocación para que los alumnos y las alumnas entiendan al diferente como un igual en *dignidad*, respetando las diferencias y planteándolas como algo enriquecedor y no negativo. De ahí que entendamos la *igualdad* como el valor *esencial* que recorre esta “nueva” ley. Empatadas en un segundo puesto, encontraríamos las referencias a la *libertad* y a la *responsabilidad*, ambas con 48 menciones. Llama la atención el hecho de que ambos principios representen los valores característicos de la primera y la última generación de DD.HH. respectivamente. Al final de la “lista” tenemos a la *solidaridad*, a la cual se remite de forma directa solamente en 15 ocasiones. Como hemos indicado, los valores en los que incide la LOMLOE se relacionan entre sí, de ahí que sea problemático sostener que el de menor importancia reside en la *solidaridad*, si bien a nivel *cuantitativo*, podemos observar una presencia bastante menor en comparación con el resto.

7.- BIBLIOGRAFÍA

- Alonso-Sainz, Tania. «La materialidad de las redes sociales en la educación». En *Pedagogía de las cosas: quiebras de la educación de hoy*, coord. A. García, Barcelona: Editorial Octaedro, 2022.
- Appiah, Kwame Anthony. *Cosmopolitismo. La ética en un mundo de extraños*. Buenos Aires: Katz, 2007.
- Aristóteles. *Política*. Madrid: Gredos, 1988.
- Beltrán, Jordi y Roig, Antonio. *Guía de los derechos humanos*. Madrid: Biblioteca de Recursos Didácticos Alhambra, 1989.
- Berlin, Isaiah. *Dos conceptos de libertad*. En *Cuatro ensayos sobre la libertad*. Madrid: Alianza, 1993.
- Bermúdez Torres, Víctor y Negrete Alcudia, Juan Antonio. «Las competencias específicas de las áreas y materias de Filosofía en el nuevo currículo LOMLOE». *Supervisión 21: revista de educación e inspección*, n.º 67 (2023): 1-17.
- Bueno, Gustavo. «Los derechos humanos». *El Catoblepas*, n.º 159 (2014): 2.
- Castillo Urbano, Francisco. «La Escuela de Salamanca y los derechos humanos: una difícil conciliación». *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales*, n.º 54 (2023): 543-566.

- Cortés Cortés, Carolina. «Gestión educativa como racionalidad del modelo de escuela neoliberal». *Papeles. Revista especializada de la Facultad de Ciencias de la Educación*, nº 11 (2014), 87-97.
- Cortina, Adela. «Bueno, pero ¿qué es el socialismo?». *Claves de razón práctica*, nº 16 (1991): 34-39.
- Cortina, Adela. «Derechos humanos y discurso político». En *Derechos humanos. La condición humana en la sociedad tecnológica*, coord. G. González, Madrid: Tecnos, 1999.
- Declaración de Derechos de Virginia, 1776 (DV): [recuperado de https://www.boe.es/biblioteca_juridica/anuarios_derecho/articulo.php?id=ANU-F-1969-10012900146].
- Declaración de los Derechos de Hombre y del Ciudadano, 1789 (DDHC) [recuperado de <https://www.conseil-constitutionnel.fr/es/declaracion-de-los-derechos-del-hombre-y-del-ciudadano-de-1789>].
- Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948 (DUDH) [recuperado de <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>].
- Descartes, Renato. *Discurso del método*. Madrid: Espasa-Calpe, 2010.
- Díaz, Elías. *Sociología y filosofía del derecho*. Madrid: Taurus, 1980.
- Fernández Liria, Carlos, García Fernández, Olga y Galindo Ferrández, Enrique. *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid: Akal, 2017.
- Fioravanti, Maurizio. *Los derechos fundamentales. Apuntes de historia de las constituciones*. Madrid: Trotta, 2016.
- Foucault, Michel. *Nacimiento de la biopolítica*. Madrid: Akal, 2012.
- Francisco I (Jorge Mario Bergoglio). *Fratelli tutti*. Madrid: San Pablo, 2020.
- Friedman, Milton. «Public Schools: Make Them Private». *Education Economics*, vol. 5 (1997): 341-344.
- González Rodríguez Arnaiz, Graciano. «Derechos humanos e interculturalidad. A favor de una ética intercultural». En *Derechos humanos. Nuevos espacios de representación*, ed. G. González, Madrid: Escolar y Mayo, 2012.
- González Rodríguez Arnaiz, Graciano. «Derechos Humanos, valores y educación». En *Ética y Derechos Humanos*, comp. M.A. Polo, Lima: Razón Práctica y Asuntos Públicos, 2011.
- González Rodríguez Arnaiz, Graciano. «Enseñar derechos humanos: oportunidad y reto». En *La enseñanza de los derechos humanos*, ed. R. Aguilera, Monterrey: CAEIP, 2009.

- Gouges, Olympe de. *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana*, 1789 [recuperado de <http://www.estrellacardonagamio.com/8demarzo.html>].
- Habermas, Jürgen y Ratzinger, Josep. *Dialéctica de la secularización. Sobre la razón y la religión*. Madrid: Encuentro, 2006.
- Han, Byung-Chul. *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder, 2018.
- Ignatieff, Michael. *Los derechos humanos como política e idolatría*. Barcelona: Paidós, 2003.
- Jaeger, Werner. *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Kant, Immanuel. *La paz perpetua*. Madrid: Alianza, 2002.
- Laval, Cristian. *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós, 2004
- Loayza, Gustavo. «Financiamiento estatal de la educación universitaria. Un enfoque liberal», *Apuntes de ciencia & sociedad*, nº 1 (2008), 55-58.
- Locke, John. *Second Treatise of Government*. En *Two Treatises of Government*, ed. P. Laslett, Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- LOMLOE E.S.O, 2022 (LOMLOE) [recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975>].
- López de la Vieja, María Teresa. «Estado de alarma y derecho a la salud». En *Derechos Humanos ante los nuevos desafíos de la globalización*, ed. M.T. López de la Vieja, A. Pérez y E. Hernández, Madrid: Dykinson, 2020.
- Marcuse, Herbert. *El hombre unidimensional*. Barcelona: Ariel, 2019.
- Maritain, Jacques. *El hombre y el Estado*. Buenos Aires: Editorial Guillermo Kraft, 1952.
- Maritain, Jacques. *La distinción entre persona e individuo*. Buenos Aires: Cursos de Cultura Católica, 1936.
- Martínez, Narciso y Junquera, Rafael (coord.). *Derechos humanos: problemas actuales*. Madrid: Editorial Universitas, 2013.
- Marx, Karl. *Sobre la cuestión judía*. En *Escritos de juventud*, ed. W. Roces, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1982.
- Montesquieu (Charles Louis de Secondat). *Del espíritu de las leyes*. Madrid: Librería General de Victoriano Suárez, 1906.
- Moore, George Edward. *Principia Ethica*. Cambridge: Cambridge University Press, 1922.

- Moreno Castillo, Ricardo. *Panfleto antipedagógico*. Barcelona: Leqtor, 2006.
- Nino, Carlos Santiago. *Ética y derechos humanos. Un ensayo de fundamentación*. Buenos Aires: Astrea, 1989.
- Nussbaum, Martha. *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Andrés Bello, 2001.
- Palacios, Juan Miguel. «El problema de la fundamentación metafísica de los Derechos Humanos». En *La condición de lo humano*, Madrid: Encuentro, 2013.
- Pateman, Carole. *The sexual contract*. Cambridge: Polity Press, 1997.
- Pavón González, Álvaro. «La impotencia de la pedagogía posmoderna frente a la crisis del coronavirus». *El Catoblepas*, nº 191 (2020):15.
- Pérez Luño, Antonio Enrique. «La evolución del Estado social y las transformaciones de los derechos fundamentales». En *Problemas de legitimación en el Estado social*, ed. E. Olivas, Madrid: Trotta, 1991.
- Platón. *Menón*. En *Diálogos II*, Madrid: Gredos, 2004.
- Platón. *República*. En *Diálogos IV*, Madrid: Gredos, 1988.
- Popper, Karl. *The open society and its enemies*. Vol. I, London: Routledge, 1947.
- Posada Kubissa, Luisa. *Sexo, vindicación y pensamiento*. Madrid: Huerga y Fierro editores, 2012.
- Poulain de la Barre, François. *La igualdad de los sexos*. En *Obras feministas de François Poulain de la Barre (1647-1723)*, ed. D. Cazés, Ciudad de México: UNAM, 2007.
- Rancière, Jacques. *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes, 2010.
- Rodríguez Acevedo, Cruz Javier. «La polémica asignatura de religión en España. Laicismo, la nueva religión de adoctrinamiento político estatal». *Anuario de derecho eclesiástico del Estado*, nº 36 (2020): 457-486.
- Rodríguez Palop, María Eugenia. *La nueva generación de derechos humanos. Origen y justificación*. Madrid: Dykinson, 2010.
- Rousseau, Jean-Jacques. *Emilio o de la educación*. Madrid: EDAF, 1972.
- Sahuí, Alejandro. «Derechos humanos, juicio práctico y aprendizaje moral». En *La enseñanza de los derechos humanos*, ed. R. Aguilera, Monterrey: CAEIP, 2009.

- Sánchez Tortosa, José. *El formalismo pedagógico: el problema del pecado original y la utopía pedagógica en la legislación educativa española a la luz de la dialéctica formal entre la influencia católica y la protestante*. Madrid: Universidad Complutense, 2012.
- Valle, Javier y Manso, Manso. «Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea». *Revista de Educación*, extraordinario (2013), 12-33.
- Varona-Fernández, Miriam Nerea y Hermosa-Peña, Raquel. «Percepción y uso de las redes sociales por adolescentes». *RqR Enfermería Comunitaria (Revista de SEAPA)*, nº 8 (2020): 18-30.
- Vasak, Karel. «A 30-year struggle; the sustained efforts to give force of law to the Universal Declaration of Human Rights». *The UNESCO Courier*, nº. 11 (1977): 29-32.
- Villaroel, Enrique. *Los contractualistas*. Santiago de Chile: Ediciones Olejnik, 2018.
- Vitoria, Francisco de. *Relecciones sobre los indios y el derecho de guerra*. Madrid: Espasa-Calpe, 1975.
- Willis, Paul. *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal, 2017.