

**DISCURSO DEL
EXCELENTÍSIMO SEÑOR DOCTOR DON
ROGELIO MEDINA RUBIO**

Depósito Legal: M-48173-2002

Diseño y Maquetación:

Gráficas Chile, S.A.L.

Chile, 27

Tel./Fax 91 359 57 55

28016 MADRID

ÍNDICE

Discurso del Excmo. Sr. Dr. D. Rogelio Medina.	7
1. La Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, una revolución ético-política de alcance universal.	9
2. Unanimidad en el reconocimiento de los derechos humanos. Diversidad en su interpretación y explicación.	10
3. Una cuestión previa: presupuestos necesarios de una formación en los valores de los derechos humanos.	13
4. ¿Qué son los derechos humanos en su proyección formativa? Características esenciales de esos derechos.	14
5. Sobre el problema de la fundamentación de los derechos humanos: elenco de algunas teorías contemporáneas y su incidencia en la formación en los valores de aquellos derechos.	16
5.1. La posición convencionalista o “iuspositivista” y la pedagogía de la socialización.	17
5.1.1. Alcance y sentido de su justificación del sistema de derechos humanos.	17
5.1.2. Insuficiencias formativas de este modelo. La pedagogía de la socialización.	19
5.2. La perspectiva del “pragmatismo formal” o de la “ética discursiva”. La pedagogía del “procedimentalismo moral”.	20
5.2.1. La perspectiva del “pragmatismo formal” o de la ética discursiva”.	20
5.2.2. La pedagogía del “procedimentalismo moral”.	22
5.3. La fundamentación de los derechos humanos como “exigencias éticas” o “derechos morales” derivados de la dignidad de la persona. La pedagogía de la libertad.	25
5.3.1. Los derechos humanos como “exigencias éticas” o “derechos morales”.	25
5.3.2. La pedagogía de la libertad.	28
6. ¿Cuál es el ámbito propio que corresponde a los valores de los derechos humanos: el de la Moral; el del Derecho?. Consecuencias para la formación de la persona en aquellos valores.	30

7. Los “valores-guía” de una comunidad humana cosmopolita como deberes universales del ser humano.	35
7.1. Mínimos de justicia de una “ética cívica”.	35
7.2. Las distintas “generaciones” de derechos humanos.	40
7.3. Los “valores-guía” fundamentales que subyacen o emergen en la práctica de los derechos humanos.	44
7.3.1. El núcleo de los valores de una “vida digna”.	46
- El derecho a la vida.	47
- El derecho a la libertad.	48
- El valor de la autonomía y la responsabilidad personal.	51
- El valor de la igualdad y de la diferencia personal.	52
7.3.2. Los valores de un “ethos democrático” en la vida humana de relación.	54
- La justicia.	54
- La solidaridad.	55
- La tolerancia.	56
- La paz.	57
- El “coraje cívico” (“valentía” o “activismo ético”).	58
8. La formación en los valores de los derechos humanos, una práctica reflexiva, ética y comprometida.	60
8.1. Necesidad de una adecuada formación de la persona en los valores de los derechos humanos.	60
8.2. Algunas dificultades actuales de la formación en los valores de los derechos humanos.	63
8.2.1. La complejidad misma de la tarea de formar en valores.	63
8.2.2. La multiplicidad de agentes o escenarios de formación de las sociedades actuales.	65
8.2.3. La armonización de la lealtad a los valores de una ciudadanía local con los valores de una ciudadanía cosmopolita.	68
8.3. Corresponsabilidad en la formación de los valores de los derechos humanos.	69
8.4. Objetivos de una pedagogía de los valores de los derechos humanos: la formación del criterio y de la conducta personal en esos valores.	70
8.5. Algunas pautas metodológicas de la formación en esos valores.	73

8.6. El ambiente o “clima moral” de las Instituciones escolares, condicionante de esa formación.	78
8.7. El papel del profesor como formador en los valores de los derechos humanos.	79
9. Notas bibliográficas	84
Discurso contestación de la Académica Excm. Sra. Dra. D ^a . Ángeles Galino Carrillo.	93
1. La perspectiva de género en las directrices de la Unión Europea	100
1.1. Sexo y género.	101
1.2. Normativa en relación con la mujer.	102
1.2.1. Transversalidad.	102
1.2.2. Igualdad.	104
1.3. La igualdad en el proceso de ampliación de la Comunidad Europea.	108
1.4. Logros de la igualdad. Balance de un proceso inacabado. . .	109
1.5. A partir de la igualdad, atención para el hecho diferencial. .	112

Excmo. Sr. Presidente.
Excmas. Sras. y Sres. Académicos
Señoras y Señores.

Antes de exponer mi discurso de ingreso en esta Real Academia, debo expresar mi gratitud y reconocimiento a los Sres. Académicos que, con tanta generosidad y benevolencia, me han querido acoger en ella. Incorporarme al seno de esta noble Casa, de tan prestigiosa tradición, junto a las ilustres personalidades que, históricamente, han ostentado medallas en ella, es para mí, sin duda, un alto honor y un prestigio que he de agradecer, muy especialmente, a los Sres. Académicos que han querido distinguirme con su aprecio al proponer mi elección.

La presencia en esta Academia de eminentes figuras del pensamiento pedagógico contemporáneo español, como las de los Dres. D. Víctor García Hoz, D. Ricardo Marín Ibáñez (ya fallecidos) o de la Dra. D^a. Ángeles Galino Carrillo, Profesores universitarios míos y amigos, por los que siento profunda admiración y respeto, despierta en mí, junto a un sentimiento de satisfacción, un estímulo de mayor responsabilidad; porque se que mi participación en las tareas de la Academia, deberá tratar de responder, además, al nivel de calidad que siempre caracterizó la ejemplar trayectoria humana, intelectual e investigadora de aquellos Académicos.

Deseando corresponder a tanto honor, como hoy recibo, he pensado que sería oportuno exponer ante Vds., con la brevedad obligada, algunas reflexiones sobre un tema arduo, amplio y complejo, necesitado de mayo-

res reflexiones y más logrado conocimiento, y que constituye, sin duda, una de las preocupaciones más apremiantes de nuestro tiempo: el de la **Formación en los valores de los Derechos Humanos, fundamento de la convivencia y de la paz**. Pues, precisando la convivencia y la paz, por su propia naturaleza, una sociedad de derecho justa, ambas necesitan vincularse, en su formación, desde la persona, a algo tan esencial, en la base de aquella sociedad, cuales son los valores emergentes de los llamados “Derechos Humanos”.

1. LA DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS DE 1948, UNA REVOLUCIÓN ÉTICO-POLÍTICA DE ALCANCE UNIVERSAL

Dos grandes revoluciones culturales, se ha dicho, homogéneas en cuanto a su dirección universalizante, parece que emergen, con claridad, en la segunda mitad del siglo XX y se afianzan en los umbrales del tercer milenio (1). Ambas han supuesto, al unísono, un giro sustancial en la comprensión del hombre moderno y ensanchan, notablemente, su horizonte cognoscitivo y operativo. La primera revolución, la revolución **cosmo-antropológica**, caracterizada por una proyección y vinculación mayor del hombre hacia la naturaleza. La investigación fundamental en el campo de las ciencias empíricas (especialmente de la Física, la Química, la Informática o la Biología), junto con sus aplicaciones tecnológicas, que se extienden imparables a todos los ámbitos de la vida, han hecho posible y propiciado esa primera revolución cultural.

La segunda revolución, es la revolución **jurídico-política**, de gran trascendencia social y política, caracterizada por el creciente reconocimiento de la solidaridad planetaria de los hombres y pueblos del mundo, en lugar de una concepción de la socialidad humana centrada, únicamente, en el ámbito de la soberanía de cada Estado o del Estado-comunidad. En ambos casos, estas revoluciones parecen responder a un orden cósmico englobante de lo particular a lo universal, enmarcado en la ley natural, como si fuese una condición o exigencia misma de la vida del hombre. Ambas revoluciones, parecen preludiar el “clima”, la motivación y la fecundidad de ideas necesarias para afrontar, con eficacia, los retos humanos y sociales de un nuevo orden mundial.

En cuanto a la revolución que ahora nos interesa, la **jurídico-política**,

parece que la supervivencia, en un ámbito de convivencia ciudadana, cada día más universal, supone el reconocimiento, desde una perspectiva planetaria, de un conjunto de principios normativos ético-políticos fundamentales, de validez para todos los hombres. En la terminología jurídica al uso, ampliamente difundida en el lenguaje normativo del derecho constitucional contemporáneo, se utiliza, para la denominación de esos principios, la conocida expresión **“derechos humanos”** o **“derechos fundamentales de la persona humana”**. Estos derechos han tenido, como es bien sabido, como última de sus manifestaciones más relevantes, el reconocimiento y proclamación de la **“Declaración Universal de los Derechos del Hombre”**, adoptada por la Asamblea General de la ONU, en París, el 10 de Diciembre de 1948: **“La Asamblea General proclama la presente Declaración Universal de Derechos Humanos como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, con medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción”**.

2. UNANIMIDAD EN EL RECONOCIMIENTO DE LOS DERECHOS HUMANOS. DIVERSIDAD EN SU INTERPRETACIÓN Y EXPLICACIÓN

Esta Declaración, al redescubrir y definir los derechos universales del hombre, de forma declarativa y programática, como **“un código de conducta internacional básico”**, o como **“una conciencia ética de las sociedades actuales”**, constituye, en verdad, la aportación más valiosa y trascendental del siglo XX, para allanar el tortuoso camino de la humanidad hacia la realización de un orden social, ético-jurídico y político, más humano y más justo, de alcance universal. La Declaración, representa el último esfuerzo que ha hecho la Comunidad internacional para introducir una normativa, racional y consensuada, en unos valores comunes en la vida social y política de todos los Estados a escala mundial. **“No es un Tratado, ni un acuerdo internacional** (decía la Sra. Roosevelt, que presidió los trabajos de la Comisión); **pues no tiene ni tiende a que tenga**

fuerza de ley. Es una declaración de principios sobre los derechos y libertades del hombre”.

Con esa Declaración, y pese a su debilidad e ineficacia formal, se abría, no obstante, un nuevo y esperanzador hito, en la sensibilidad social, en torno a unos ideales o principios ético-jurídicos de respeto y desarrollo de la persona humana, enraizados en la mejor tradición de la cultura clásica, recreada y transformada por el humanismo cristiano, y sintetizada y expresada, ahora, desde los supuestos de una razón, que se emancipa de la fé, y se declara autónoma y universal (2).

La falta de vigencia real y efectiva “per se” de una Declaración, la violación permanente, que no cesa ni retrocede, en todas las partes del mundo, de sus valores y derechos, con actos ultrajantes para la conciencia humana (tasas trágicas de mortalidad infantil; indignas condiciones de vida de tantos “niños de la calle”; tráfico con las personas; el intento de eliminar a ancianos y a enfermos; la violencia familiar; la “trata de blancas”; el analfabetismo; el terrorismo; la extensión del mapa mundial de la pobreza; el narcotráfico y el tráfico de armas; el auge del racismo, la marginación y la xenofobia; las desigualdades y discriminaciones por razón de sexo..., y tantas y tantas lacras sociales de nuestro tiempo, que delatan una radical inmoralidad, una ausencia de valores referentes de cualquier clase de ética humana o trascendente y un desprecio al hombre mismo y a su dignidad personal); el hecho de que la realidad de los derechos humanos diste mucho de las proclamaciones públicas oficiales, tan proclives a reducirlos a enunciados puramente declamatorios, cuando no se les degrada, por razones políticas, y en beneficio propio, como armas arrojadas de unos Estados contra otros; no priva, sin embargo, a la Declaración de su papel de faro irreversible para formar ciudadanos y orientar a gobernantes en los valores necesarios para una convivencia mundial en paz. **“El secreto de la paz verdadera reside en el respeto de los derechos humanos...: la paz florece –decía Juan Pablo II en el Mensaje para el Día Mundial de la Paz, del 1 de Enero de 1999– cuando se observan íntegramente esos derechos, mientras que la guerra nace de su transgresión y se convierte, a su vez, en causa de ulteriores violaciones aún más graves de los mismos”** (3).

Aunque muy lentamente, se va extendiendo y consolidando una cultura de los derechos humanos y, hoy, esos derechos, por la convicción y

fuerza intrínseca de su contenido, gozan de un generalizado reconocimiento y consenso, a escala mundial, pese a las diferencias ideológicas y de concepción del mundo, como encrucijadas fundamentales en el camino de la convivencia y de la paz. Todos admiten los derechos humanos, como principios de acción analógicamente comunes, cualquiera que sea la explicación que se de sobre su naturaleza y origen. Son como un “factum” de la conciencia de la humanidad, un conjunto de aspiraciones sentidas a modo de “imperativo categórico” de nuestro tiempo, que reconocen aún los que los conculcan y transgreden, o los niegan u obstaculizan en su vigencia. A este respecto se preguntaba, uno de sus redactores, Jacques Maritain, en su intervención en la Segunda Conferencia Internacional de la UNESCO: **“¿Cómo es posible concebir una concordancia de pensamiento entre hombres congregados para realizar conjuntamente una tarea de orden intelectual, y llegados de los cuatro extremos del horizonte que, no sólo pertenecen a culturas y civilizaciones distintas, sino a familias espirituales y escuelas de pensamiento antagónicas? Fue posible..., no sobre la afirmación de un idéntico concepto del mundo, del hombre y del conocimiento, pero sí sobre la comunidad de un pensamiento práctico..., sobre la afirmación de un mismo conjunto de convicciones respecto a la acción...; todos estaban de acuerdo en lo concerniente a los derechos enunciados en la lista, aunque a condición de que no se les preguntara el por qué, pues en el por qué comienzan las irreductibles discrepancias”** (4).

Tal vez, esa concordancia se deba a que se trata, ciertamente, del reconocimiento de unos valores básicos, abstractos y formales, universales, que actúan como referente necesario del deber ser de toda convivencia, aunque conlleven una cierta equivocidad, ambigüedad o relativización; porque su alcance y riqueza difícilmente pueden agotarse en las interpretaciones o aplicaciones prácticas hechas, desde las legislaciones positivas, a distintas situaciones y culturas. Así, hoy se habla del **“desafío oriental a los derechos humanos”**..., de **“la cerrada oposición a los derechos humanos universales, como comenta Etzioni (1999),... sobre la base de que los derechos humanos como tales no son coherentes con los valores asiáticos”**. Porque se consideran aquellos derechos un invento occidental, con la impronta marcada de un liberalismo individualista, con fuertes prejuicios anti-autoritarios y con una visión “atomista” de la sociedad, incompatibles con las tradiciones culturales orientales (asiáticas e islámicas) que enfatizan la obediencia a la autoridad, los deberes hacia la comu-

nidad y la coherencia o armonía social en detrimento, tal vez, de los derechos y libertades individuales a los que está acostumbrado Occidente. Para muchas sociedades orientales (budistas, hinduistas o islámicas), el énfasis en los derechos humanos (que ellas identifican con la cultura occidental) es sinónimo de individualismo egoísta, generador de conflictos y desórdenes sociales; y la excesiva libertad, permisividad moral y tolerancia democrática, son equivalentes a corrupción de la juventud, destrucción de valores sociales, cultura laicista y prejuicios antirreligiosos, con la secuela de que el único sentido que se da a la vida es la búsqueda del lucro y el placer, y la única religión es el culto al dinero, al sexo, a la imagen y al poder.

Sin embargo, como dice Huntington (1997), ese rechazo a los derechos humanos no es tal, sino que es, más bien, un rechazo a la visión individualista que impregna una interpretación de la teoría de los derechos humanos desde una política liberal occidental, que resalta excesivamente los derechos individuales y relega las responsabilidades sociales; es un rechazo a un individualismo hedonista y corrosivo, causante de las “miserias de la democracia”, que presta poca atención a los deberes familiares y comunitarios, lo que no es sólo incompatible con los valores tradicionales orientales sino que va en contra de la misma dignidad y de los derechos humanos. **“Es un rechazo de Occidente, dice Huntington, y de la cultura laica, relativista y degenerada asociada a Occidente. Es un rechazo de la “occidentoxicación” de las sociedades no occidentales. Es una declaración de independencia cultural respecto a Occidente” (5).**

3. UNA CUESTIÓN PREVIA: PRESUPUESTOS NECESARIOS DE UNA FORMACIÓN EN LOS VALORES DE LOS DERECHOS HUMANOS

Pienso que cualquier intervención pedagógica o investigación seria, referida al sentido y alcance de una formación en los valores de los derechos humanos, debe dar cumplida cuenta o partir de la clarificación, lo más rigurosamente posible, de una serie de cuestiones previas en torno a la situación actual de la reflexión sobre esos derechos, desde las que ha de proyectarse el sentido de la reflexión e intervención formativa sobre los mismos. Estas cuestiones, a mi juicio, son:

1. ¿Qué son los derechos humanos?; o el problema de su conceptualización y sentido;

2. ¿Cuál es su fundamento, la raíz de la que parten esos derechos?; o el problema de su fundamentación racional o justificación.
3. A la luz de las consideraciones anteriores, ¿en qué ámbito se mueve, propiamente, la formación en esos derechos?; ¿en el de la formación moral?; ¿en el de la formación ciudadana o política?; ¿en el gozne o frontera de una y otra formación, dado su contenido esencialmente moral y jurídico-político?.
4. Finalmente, el problema de la determinación actual, alcance o contenido de esos derechos humanos y, en consecuencia, el de los valores implícitos o emergentes de esos derechos que han de inspirar, en su caso, la formación en esos valores. Pues los derechos humanos encaran o comprometen una ordenación axiológica congruente con esos derechos.

La cuestión, vista desde la Pedagogía, no es baladí; no es una curiosidad erudita, puramente especulativa o doctrinal sobre la Moral, la Política o el Derecho, relacionada con los derechos humanos, ajena, por completo, a la Pedagogía, centrada esencialmente en una tecnología de los procesos de intervención formativa referida a esos derechos; sino que es una exigencia racional del propio conocimiento pedagógico, que permite clarificar, como vamos a ver, fundamentales cuestiones relacionadas con la praxis formativa de los valores de los derechos humanos. El distinto modo de entender aquellas cuestiones, es lo que fundamenta supuestos teóricos, concepciones, modelos y técnicas pedagógicas diferentes.

Intentemos sintetizar y aclarar, aunque sea brevemente, aquellas cuestiones previas.

4. **¿QUÉ SON LOS DERECHOS HUMANOS EN SU PROYECCIÓN FORMATIVA?. CARACTERÍSTICAS ESENCIALES DE ESOS DERECHOS**

Un conocido filósofo del derecho, refiriéndose al sentido de los derechos humanos, dice que son: **“un conjunto de facultades e instituciones que, en cada momento histórico, concretan las exigencias de la dignidad, la libertad y la igualdad humanas, las cuales deben ser reconocidas positivamente por los ordenamientos jurídicos a nivel nacional e internacional”** (6). Se trata, pues, de unos mínimos de justicia, que se

consideran propios del hombre, y sólo de él, de todos los hombres y de cada uno de ellos (de ahí el calificativo de “humanos”), y sin los cuales mal puede hablarse de dignidad, libertad e igualdad humanas.

Según esta conceptualización, existen unos valores naturales o principios morales anteriores, rectores de toda legislación (la dignidad, la libertad, la igualdad humanas), que actúan a modo de derechos potenciales o presuntos, que pasarían a ser propiamente derechos humanos una vez obtenido su reconocimiento en la legislación positiva. Los derechos humanos son unos derechos inherentes e inexcusables a la condición humana, que deben ser reconocidos, declarados y garantizados (nunca concedidos u otorgados) por las leyes positivas. Son derechos que suponen la creencia fundada de que el ser humano, y por el hecho de serlo, independientemente de cualquier condición innata o adquirida que le afecte, es sujeto de unos derechos básicos, iguales e inalienables (“**todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos**”, afirma el Art. 1 de la Declaración); sujeto que exige, en virtud de su dignidad intrínseca y de su valor como persona, la protección de esos derechos, intereses o aspiraciones para su autorrealización personal.

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

A) Su carácter **universal**; es decir tienen pretensión de universalidad, no sólo en cuanto a la **extensión** de su titularidad (al tener como sujeto activo a todo hombre por el hecho de serlo), sino en cuanto a su contenido específico, al hacer referencia a una concepción **comunitaria e integradora** de derechos. Los derechos humanos son indivisibles e interdependientes; han de verse cumplidos y garantizados todos, al margen de las diferencias culturales, condiciones sociales, religiosas, políticas y económicas de cualquier persona humana. “**Todos los derechos humanos son para todos los hombres**”.

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

- C) Su carácter **transnacional**, ya que en todas las civilizaciones se encuentran las raíces del “**derecho a ser hombre**”.
- D) Su carácter **prioritario, fundamental, absoluto**, con una posición peculiar o de fuerza jurídica prioritaria en el ordenamiento positivo, dada su especial relevancia para proteger bienes o intereses de especial transcendencia para la realización personal.
- E) Su carácter **inalienable**, por cuanto el sujeto no puede enajenarlos sin contradecir su propia dignidad y condición racional humana.

5. SOBRE LA FUNDAMENTACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS: ELENCO DE ALGUNAS TEORÍAS CONTEMPORÁNEAS Y SU INCIDENCIA EN LA PEDAGOGÍA DE AQUELLOS DERECHOS

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

Esta fundamentación, desde el punto de vista filosófico-jurídico, se puede plantear desde distintos puntos de vista que desembocan en soluciones diversas en cuanto a los valores que entrañan aquellos derechos y al contenido y modalidades de la intervención pedagógica para su formación. De la respuesta que se da a aquella cuestión, dependerá (como hemos dicho), en buena medida, el tratamiento pedagógico que haya de recibir una formación en los valores de los derechos humanos. Existe una clara interconexión o determinación entre el plano ético-jurídico y el pedagógico en este caso.

Tres grandes posiciones doctrinales (con sus correspondientes matizaciones y variantes en cada una de ellas), parecen ocupar, hoy, el panorama teórico para elucidar o fundamentar, racionalmente, esos derechos y sus valores humanos básicos para la convivencia. Simplificando, un tanto, estas posiciones, serían las siguientes (7):

- a) La posición **convencionalista** o “**iuspositivista**”, próxima a una fundamentación historicista, para la que los derechos humanos son

unas convenciones cambiantes, establecidas a lo largo de la historia por voluntad del legislador.

- b) La posición del **pragmatismo formal** (o de las “éticas del discurso”, o “éticas dialógicas”), que considera más relevante que el contenido en sí de los derechos humanos, la racionalidad e imparcialidad del procedimiento seguido para su obtención, como única garantía de su validez.
- c) La fundamentación **ética**, o posición que considera los derechos humanos como “**exigencias morales**” o “**derechos morales**” de la dignidad de la persona humana.

Veamos, brevemente, sus tesis fundamentales, aunque la clave última para entender el alcance y sentido de esas posiciones filosófico-jurídicas se encuentre, en definitiva, en el distinto concepto de cada una de ellas sobre el hombre, la persona humana, como sujeto de atribución.

5.1. La posición convencionalista o “iuspositivista” y la pedagogía de la socialización

5.1.1. Alcance y sentido de su justificación del sistema de derechos humanos

Propugna esta posición, instalada en la cultura del “positivismo jurídico”, la justificación del sistema de derechos humanos en el “consenso universal” o “consenso fáctico” histórico, entre las distintas ideologías o grupos políticos. Los derechos humanos no son el resultado de ninguna discusión racional en torno a la naturaleza humana. No hay en ellos unos valores absolutos, objetivos, unívocos y necesarios, porque no han sido deducidos racionalmente de unas premisas o exigencias naturales, constantes, preexistentes o potenciales en la naturaleza humana; **“la apelación a la naturaleza ha servido para justificar sistemas de valores incluso opuestos entre sí”** (8). No hay ni ha habido en la historia un sistema de valores, evidentes por sí mismos, capaces de mantener una convivencia humana en libertad. Se trata, más bien, de convicciones culturales, sistemas de creencias, “pactos sociales”, que actúan como bases ético-jurídicas y políticas de las que derivan el haz de derechos humanos, reconocidos en un momento histórico determinado. La pretendida actividad racional, a partir de unas premisas “naturales”, no es una actividad formalista, hecha

en el vacío, sino que se desarrolla en el curso de la historia; en unas coordenadas socio-culturales precisas, que son las que se pretende descubrir como justificación de la existencia de unos derechos humanos. **“La actividad racional es imprescindible para fundamentar los derechos humanos, pero no debe ser razón en el aire que malgaste sus esfuerzos; sólo puede ser razón en la historia que intente descubrir las causas de la aparición de los derechos humanos”** (9).

De acuerdo con esta orientación, los derechos humanos se transforman y cambian en función de los contextos de pensamiento en que se formulan; cualquier fundamentación es siempre relativa, consensuada, abierta al diálogo y a la discrepancia. La razón humana es mucho más abierta y plural de lo que desearían los partidarios de fundamentos unívocos y últimos para toda la humanidad. Por eso se ha llegado a decir, incluso, por algunos (10) que no existen tales derechos humanos; que se trata, más bien, de un simple **“consuelo metafísico”** (Rorty), de unas **“ficciones morales”**, que pretenden ser útiles para todos, en un momento histórico, sin conseguirlo plenamente.

Para esta corriente, los derechos humanos, vaciados de un contenido axiológico unívoco y estable, se identificarían con los valores empíricos sancionados, históricamente, por el derecho positivo de cada país. No hay apelación posible a un orden jurídico suprapositivo.

Rechaza esta posición, cualquier otra fundamentación, como sospechosa de connivencia con la religión o la metafísica, y como inconveniente para mantener el carácter histórico y relativo de los derechos humanos. **“Su fundamento último, como derecho y no como valores, será la voluntad popular a través de su participación en los órganos del Estado..., siendo esencial por ello la función del juez en la creación de los derechos fundamentales”** (11). Los derechos humanos son meros constructos sociales, ficciones, que sirven para refrendar ciertas normas de conducta que se consideran las más convenientes o beneficiosas para la vida social.

El ideal es una **“utopía banal”**, como pretende el filósofo americano Rorty; una **“sociedad libre”**, en la que no existan valores ni criterios absolutos. **“El único criterio de la moral y del derecho de que dispone la democracia, es la convicción mayoritaria compartida... Su legitimidad**

para determinar la titularidad del poder está fuera de toda duda. Pero transformarlo en fuente de moralidad significa concederle prerrogativas que no tiene y dejar expedito el camino a la arbitrariedad y al atropello” (12).

El relativismo y el pragmatismo que impregnan el ambiente cultural de esta posición, en un mundo con diversidad de creencias y de bagajes culturales, cercenan realmente las alas de cualquier proyecto axiológico con pretensión de universalidad. Y es que **“los principios éticos que prestan legitimidad a los contratos políticos no pueden ser pactados, porque constituyen un presupuesto del contrato mismo; la obligación moral de cumplir los pactos nace del reconocimiento recíproco de seres con un valor interno”** (13). Tanto las viejas como las nuevas teorías del “contrato social”, abocarían a una sociedad juridificada, en la que únicamente, como dice Mac Intyre, serían los juristas los que **“oficiarían de clérigos”**.

5.1.2. Insuficiencias formativas de este modelo. La pedagogía de la socialización

Desde una perspectiva pedagógica, en la formación de los valores de los derechos humanos, nos moveríamos, según esta línea doctrinal, en un marco de simple socialización, por su visión parcial y reduccionista de esa formación. La acción formativa, en aquellos valores, no pasaría de ser un conjunto de técnicas operativas de actuación social; un conjunto de estrategias de acción, acomodadas a unas circunstancias sociales, que sirven de instrumento de propaganda de un orden social determinado. Un sistema de refuerzos para adquirir cierto tipo de conductas vigentes en un medio social. Ideas, estimaciones, preferencias, pretensiones, creencias, costumbres y actitudes vigentes en un grupo, se constituyen en patrones sociales, como estructuras configuradoras y constituyentes de toda formación.

Para esta posición, la meta de la formación en los valores de los derechos humanos, sería cohesionar, al niño y al adolescente, en la lealtad a las convicciones sociales concretas del “pacto social” de una ciudadanía política determinada, que puede, por exigencia de aquellas convicciones, crear sólo obligaciones “morales” de parcialidad al servicio de intereses localistas, frente a la dimensión universalista de imparcialidad, propia de los valores de los derechos humanos.

En esta pedagogía de la socialización, prima la idea de control, de obediencia y de respeto material a unas normas dadas de convivencia ciudadana (“fuerza sin conciencia”), antes que la comprensión, el valor de la autonomía personal y el ejercicio de la libertad y de la responsabilidad, más propios de una naturaleza moral en el ejercicio de esas normas. **“El elemento central del consenso que exige una intervención personal en la asunción de la ética pública procedimental, no puede fiarse a los elementos de publicidad del Derecho, ni al ámbito de los juristas, los politólogos o los filósofos morales, sino que requiere, para su extensión, del esfuerzo socializador o endoculturizador de la educación en todos los niveles de enseñanza”** (14).

La pedagogía de la socialización, con su relativismo valoral, se asienta sobre lo que son propiamente las “grietas del pacto social” o la quiebra de los presupuestos de ese pacto. Porque, para que la formación tenga sentido, es preciso reconocer que los “pactos” son el resultado de valoraciones que se consideran indispensables para vivir una vida humana. Y, esas valoraciones, no son objeto de “pactos”, sino que se reconocen como lo que da sentido a esa elaboración, su “deber ser”; “deber ser” que es ya un presupuesto ético o religioso de ese pacto, no fruto de él. No puede ser objeto de “pacto” aquello que da sentido al mismo “pacto”.

5.2. La perspectiva del “pragmatismo formal” o de la “ética discursiva”. La pedagogía del “procedimentalismo moral”

5.2.1. La perspectiva del “pragmatismo formal” o de la “ética discursiva”

Junto a la corriente convencionalista, se abre paso, hoy, también, sugestivamente, y con fuerza creciente, como “triumfante espíritu del tiempo”, la perspectiva del “pragmatismo formal” o de la “ética discursiva”, entre pensadores y estudiosos del tema. Un enfoque “pragmatizador”, en un mundo multicultural, caracteriza los intentos fundamentadores de esta perspectiva.

Para esta línea doctrinal que tiene, como es sabido, entre sus representantes más significados a seguidores de filósofos consensualistas o neo-consensualistas actuales, como Apel, Habermas, Marcuse o Horkheimer

(de la “Escuela de Frankfurt”) o a Luckács (de la “Escuela de Budapest”), el núcleo racional, fundamentante, de los derechos humanos no se manifiesta en contenido material alguno, previo o supuesto, ni en instancia extra-subjetiva alguna (15), sino en la racionalidad e imparcialidad (“racionalidad procedimental”) que se sigue para llegar a ellos.

Para la “ética del discurso”, de inspiración kantiana, el criterio de fundamentación no está en ninguna otra fuente superior fuera de la razón humana, sino en el “consenso racional” que responda a unas garantías de justificación, a una serie de condiciones previas al diálogo o negociación (“situación ideal del habla”, que dice Habermas), como son: un diálogo sin coerción, la formación imparcial de la voluntad, una posición simétrica de todos los participantes en el diálogo, y el consenso fáctico que tenga en cuenta intereses generalizables, que es lo que hace que puedan existir unos valores intersubjetivos y comunicables, capaces de ser generalizados y compartidos por todos (16). Como dice Apel, lo que caracteriza a la “ética del discurso” es que establece **“el discurso argumentativo como medio indispensable para la fundamentación de las normas consensuales de la moral y el derecho”**. Pues sólo se tendrá por correcta una norma, cuando todos la acepten, porque les parezca que satisface intereses universalizables. Diálogo, lógica del discurso práctico y acuerdos basados en el consenso racional, son instrumentos propios de la “racionalidad comunicativa”. **“Sólo pueden pretender validez las normas que encuentren o puedan encontrar aceptación por parte de todos los afectados en pie de igualdad, como participantes en un discurso práctico moral”** (17).

Los derechos humanos, como normas y principios de comportamiento frente a los demás, son estructuras formales que nacen de las experiencias de interacción social, no desde la interiorización (o conocimiento) de unas reglas ya existentes. El “deber”, dirá Kant, propulsor de esta corriente, es algo tan incuestionable que se identifica con el hecho mismo de que la razón pura tiene capacidad para determinar una conducta; y, si la tiene, habrá de ejercerla y habremos de atender a sus determinaciones (18).

La dimensión racional del hecho moral está ligada, pues, de forma indisoluble, a la “intersubjetividad” más que a la “subjetividad” o a la autonomía de cada persona. Prima, pues, la “ética intersubjetiva” o social sobre la “ética intrasubjetiva” o personal, que aparece en segundo plano,

frente a los compromisos que la persona adquiere en la vida social (19). Apel y Habermas, limitando el concepto kantiano de la autonomía moral, van a reinterpretar esa autonomía desde el paradigma de la intersubjetividad o reciprocidad, al imponer a esa autonomía la obligación moral de cumplir las normas universales obtenidas mediante la discusión y el consenso racional. **“El concepto intersubjetivista de autonomía tiene en cuenta el hecho de que el libre despliegue de la personalidad de cada uno depende de la realización de la libertad de todas las personas”** (Jürgen Habermas).

No es una ética de grupo, una ética consensuada, al modo de las decisiones que se adoptan, por mayoría, en la elaboración de las normas legales o políticas. **“Determinar la obligatoriedad de una norma moral es cosa de cada sujeto..., que se siente invitado a dar su consentimiento porque le han convencido plenamente las razones aludidas, en el sentido de que ciertamente la norma satisface intereses generalizables. No son, pues, los acuerdos fácticos los que llevan a decidir la corrección de una norma moral, sino la convicción del sujeto de que da su asentimiento porque a él le parece totalmente justificada”** (20).

5.2.2. La pedagogía del “procedimentalismo moral”

En consecuencia, para esta corriente, que tiene como base racional de los derechos humanos, la lógica del discurso práctico y la ética de la argumentación, son esenciales procesos formativos basados en procedimientos racionales, imparciales, necesarios y suficientes, a fin de obtener, a través de la argumentación racional, y del aprendizaje del pensar con los otros, el acceso al mundo moral.

Lo que importa no es transmitir unos contenidos de “vida buena”, sino formar a los niños y jóvenes en la disposición (“buena voluntad”) a seguir procedimientos racionales en la búsqueda cooperativa de la verdad. Que se habitúen a adoptar decisiones, sólo en virtud de la fuerza de la mejor argumentación para dirimir lo que es justo o injusto en la organización de la vida cotidiana (21). Pensar racionalmente para actuar racionalmente. Importa más, en la formación, la disponibilidad al diálogo racional del alumno, la disponibilidad hacia lo que hace que una norma sea correcta, que el móvil o la intención que la hace moralmente buena. Lo que verda-

deramente interesa, en la formación, es que el alumno tenga los suficientes elementos de juicio, para comprender que el valor de cualquier acuerdo social, no estriba en los argumentos de autoridad que se hayan dado, sino en que él pueda llegar a estar de acuerdo, también, con lo que de hecho se está acordando. Para ello, es necesario promover la participación en un “diálogo racional”, para que la persona descubra racionalmente, a través del discurso, como un proceso de comunicación, en el que todos puedan participar, la validez de un conjunto de derechos universalizables, que afectan a todo hombre, como son los derechos humanos; y se comprometa, junto con los demás, (corresponsablemente) a respetarlos.

Dos aspectos fundamentales, pues, son comunes a la Pedagogía de esta corriente: el desarrollo del juicio moral como objetivo básico de formación, y el rechazo a la transmisión de unos valores concretos al centrar todo su esfuerzo en que los alumnos establezcan, intersubjetivamente, los contenidos de las reglas o normas implícitas en los derechos humanos. La actividad formativa se caracteriza, en consecuencia, por la deliberación en común sobre los dilemas o conflictos morales planteados por los derechos humanos en situaciones de la vida real; la autocorrección; el compromiso con lo razonable; la perspectiva de ver el mundo desde el punto de vista de los demás, junto al punto de vista propio. El educador es un estimulador de la indagación, un facilitador del diálogo racional, un instigador del pensamiento autónomo sobre los valores de los derechos humanos.

Esta perspectiva de formación, si bien parece que fomenta la autonomía personal, la voluntad dispuesta a establecer un diálogo no sólo consigo mismo, sino con los demás afectados por unos mismos derechos, tras un diálogo realizado en condiciones de racionalidad comunicativa (“comunidad de comunicación”), incurre en el riesgo de una “falacia abstractiva”, al sobrevalorar las bases intelectuales del comportamiento humano y el carácter formalista de la formación. Pues se comete la parcialidad de fijarse sólo en la capacidad dialógica para hacer juicios universalizables, pero la moralidad de los derechos humanos es un hecho complejo en el que no sólo lo cognitivo, el aprendizaje racional, sino las actitudes, las predisposiciones afectivas, el cultivo de los sentimientos, la voluntad, la acción misma y otras motivaciones, son factores, además del juicio y del razonamiento, con los que el sujeto interpreta, juzga, se compromete y actúa en la vida, acaso de un modo diverso al sentido de ese juicio y razonamiento.

Una formación procedimental, reducida a mecanismos formales estratégicos, es frágil y limitada. Conduce en realidad a una “ética sin moral” o a una “moral sin valores”. Pues cosifica al hombre, en lugar de formarle; como dice Horkeimer, **“la transformación total de todo dominio ontológico en un dominio de medios, llevada a cabo realmente, conduce a la liquidación del sujeto que ha de servirse de ellos”** (22).

Por otra parte, su método de formación, supuestamente formal y neutral, (el sentido de que lo que se pretende no es transmitir o inculcar unos valores o virtudes concretas, sino que el educando cultive su propia capacidad de razonamiento o juicio moral, clarifique sus propias decisiones, sea consciente de sus propias ideas, creencias o sistema de valores), supone asentar la formación en un escepticismo axiológico positivista e identificar la autonomía moral como la capacidad que cada uno tiene de elegir o inventarse sus propias leyes morales. Cualquiera que sea el concepto que se tenga de formación, ésta es una actividad que no es ajena al mundo de los valores. Si formar es orientar, dirigir el carácter y la personalidad de un ser humano en una dirección determinada, la formación no puede ser neutra; tiene una carga de valor. Las finalidades de toda formación son valores en la medida en que se concretan en opciones, preferencias y proyectos de vida personal.

Son los valores, el deseo de encarnar un valor o de conseguir un bien, la convicción racional de que hay valores y opciones que merecen la pena, lo que mueve la conducta de la persona; no los procedimientos o recursos que valen, únicamente, porque permiten conocer donde radica lo que es justo, porque la justicia es, de suyo, un valor.

Aunque esta Pedagogía comienza hablando, únicamente, de procedimientos que, aplicados correctamente, pueden conducir a consensos o pactos sociales justos acerca de unos derechos comunes, lo cierto es que, al final, termina reconociendo la necesidad de unos principios fundamentales previos, irreversibles e innegociables (como, en el caso de Habermas, es la justicia, el respeto a la vida, la dignidad, la libertad, la igualdad de derechos, la solidaridad...; o como, en el caso de Rawls, el principio de que “la sociedad es un sistema de cooperación recíproca y equitativa entre personas libres e iguales”), previos a cualquier diálogo, pacto o negociación social, que son los que de verdad legitiman el diálogo racional o pacto alcanzado.

Un aspecto positivo de esa Pedagogía, no obstante, es el hecho de haber reconocido que, así como las teorías e hipótesis científicas se basan esencialmente en unos principios difíciles de verificar, de una manera algorítmica, del mismo modo los derechos humanos, se basan, en definitiva, en unos presupuestos últimos ontológicos (como son los de la dignidad especial del ser humano y la existencia de un orden moral objetivo universal), difíciles de fundamentar racionalmente de forma concluyente. Lo que no significa que no deba seguirse argumentando sobre su necesidad y se ofrezcan razones que los apoyen.

5.3. La fundamentación de los derechos humanos como “exigencias éticas” o “derechos morales” derivados de la dignidad de la persona. La pedagogía de la libertad

5.3.1. Los derechos humanos como “exigencias éticas” o “derechos morales”

Desde esta perspectiva, los derechos humanos son unas “exigencias éticas” o “derechos morales”, que los seres humanos tienen por el hecho de ser hombres (23), y que son necesarios (de ahí el deber de satisfacerlos por la sociedad), si es que desean estar a la altura de su dignidad humana. **“Se trata de un tipo de fundamentación que tiene en cuenta dos lados del fenómeno, trascendentalidad e historia, y que, por lo tanto, supera tanto el iusnaturalismo sustancialista, que opta por unos derechos atemporales determinados, interpretados por intérpretes autorizados, como el positivismo jurídico historicista, anclado en la voluntad histórica concreta, injusto con la naturaleza de las exigencias de la razón, que van más allá de los contextos históricos concretos”** (24).

Para esta corriente de pensamiento, la dignidad de la persona humana es el concepto central sobre el que se fundamentan los derechos humanos. La persona, toda persona, como ser racional y libre, tiene unos derechos y deberes, personales y sociales, anteriores y superiores al Estado y a todos los poderes humanos. La sociedad, al organizarse políticamente, ni puede absorber ni privar de esos derechos y deberes a la persona. La sociedad es, para el hombre, un medio para que todos y cada uno de los hombres logren más fácilmente su perfección integral. Todos los derechos y deberes humanos nacen y se desarrollan en función de la persona humana –de todas y

de cada una de ellas–, como realidad que posee el valor en todo su alcance, en toda su plenitud, pues no hay forma de ser más perfecta que el “ser” persona; ella posee un valor único, gracias a su singular e intransferible realidad ontológica. Por eso, toda persona tiene aquellos derechos y deberes como algo que su existencia y perfección integral exigen (25).

En las enseñanzas de los Papas (de Juan XXIII, en la Encíclica **“Pacem in Terris”** –1963–; de Pablo VI, especialmente en las Encíclicas **“Populorum progresio”** –1967– y **“Octogésima adveniens”** –1971– y, posteriormente, de Juan Pablo II, desde el comienzo de su Pontificado, con la Encíclica **“Redemptor hominis”** –1979–), se desarrolla, con renovada clarividencia, la doctrina de la persona humana, **“como la clave de la explicación y comprensión inconcusa de los derechos del hombre como fundamento para un renovado orden social y político, capaz de responder a una liberación integral del hombre y de los pueblos de toda esclavitud, tiranía y miseria”** (26).

Dignidad de la persona que tiene su origen y fundamento en su ser propio, en una participación superior del ser que le confiere un rango cualitativo superior a cualquier otro en este mundo, y no en alguna cualidad esencial a ese ser, como la racionalidad, por ejemplo, que haría factible negar que es común a todos los hombres. Niños, ancianos o enfermos mentales, cualquier ser humano que no actualizara la capacidad para racionalizar, carecería del valor de la dignidad personal; no serían, entonces, personas. Todo hombre, siempre, y en cualquier circunstancia, etapa o condición en que se encuentre en el curso de su vida, es persona y, por ello, merecedora de una consideración especial, de unos derechos a los que corresponden obligaciones sociales.

La dignidad de la persona humana, hecha a imagen y semejanza de Dios; la paternidad común de Dios; la sagrada libertad de los hijos de Dios y hermanos, por tanto; la invitación a vivir la fraternidad universal que nos constituye; la necesidad de un reino de justicia y de paz..., son las raíces cristianas de esas consecuencias secularizadas que son los derechos humanos, aunque no se compartan los presupuestos religiosos que los sustentan.

La persona, cada persona, como categoría suprema de la específica definición de lo humano, es única e irrepetible; y es, como tal, constituti-

vamente, innovación libre (libre de cualquier determinismo social, económico, político o cultural); con capacidad, por ello, para construirse e interactuar con otros seres; dotada de conciencia y de conciencia responsable, capaz de conocer y discernir el bien. A ella es, por eso, inherente una dignidad o excelencia, por encima de cualquier otra realidad física o biológica. Su valor es trascendente (27). **“La dignidad de la persona, ha insistido Juan Pablo II, en su Mensaje para la Jornada Mundial de la Paz, de 1 de Enero de 1999, es un valor trascendente reconocido siempre como tal por cuantos buscan sinceramente la verdad”.**

Por esas cualidades, a la persona le son inherentes, para su realización, unos bienes o valores esenciales: la vida, la libertad, la capacidad de relación y de participación en la vida social y política, la igualdad, la asignación de productos y bienes necesarios para su subsistencia...; en suma unos derechos humanos.

Para esta posición doctrinal, los derechos humanos son, pues, “exigencias morales”, no meras aspiraciones, porque representan las condiciones de posibilidad para que pueda hablarse de desarrollo de la personalidad. Se les llama, también, por eso, “derechos pragmáticos”, por su eficacia o valor de utilidad en la humanización o desarrollo de la personalidad humana; y, también, “derechos morales” porque tienen una doble dimensión: la dimensión **ética**, prioritaria, constituida por unos bienes o “principios morales básicos”, individualizados, que actúan a modo de premisas de un razonamiento que ha de incluir, en la validez de unas normas positivas, el reconocimiento de aquellos principios; y la dimensión **jurídica**, requerida para la plena validez y eficacia positiva de aquellos bienes o principios morales. Mediante esta última dimensión, se transmutan aquellos principios en preceptos, elevando al plano del derecho, en una situación histórica concreta, unos contenidos éticos. Los derechos humanos, con esta doble configuración, no son creados por el derecho positivo, aunque sin él tales derechos no tendrían plena efectividad. Por esta naturaleza ambivalente, los derechos humanos se vinculan, directamente, a los valores superiores derivados de la dignidad de la condición humana (la libertad, la igualdad, la seguridad personal, la solidaridad...), no como categorías axiológicas, con expresiones definidas de una vez para siempre, sino como categorías o principios abiertos, redimensionados en función de las necesidades históricas de la vida social.

5.3.2. *La pedagogía de la libertad*

Para esta concepción de los derechos humanos, la persona y su dignidad es el quicio de los valores reconocidos en ellos. **“Ser persona es un rango, una categoría que no tienen los seres irracionales. Esta prestancia o superioridad del ser humano sobre todos los que carecen de razón, es lo que se llama dignidad de la persona humana”** (28). Toda formación auténtica en los valores de los derechos humanos ha de realizarse en función y al servicio de la persona, como un proceso que tiene su realidad en cada persona en singular. La formación tiene su origen en la persona y ella es su destinataria. Esa primacía óptica de la persona se despliega en un abanico de atributos o propiedades exclusivas, como el entendimiento, la voluntad, la libertad, la capacidad de autonomía y de responsabilidad moral, entre otras, que le sirven para que se comporte y actúe de acuerdo con su ser personal. Y es el uso responsable de la libertad la máxima expresión de la dignidad de la persona. Sólo la persona, en tanto constituye un ser libre, dotado de inteligencia y voluntad, puede decidir “por sí misma” en el mundo de los valores y comprometerse con ellos. El Profesor Millán Puelles ha acentuado, por eso, estas dimensiones esenciales de la persona: la dimensión del deber, de la responsabilidad y de la obligación moral (**“la persona humana es un ser capaz de sentir responsabilidad, deberes y obligaciones morales”**); y eso de un modo “intransferible” en lo que nadie puede reemplazarla o sustituirla del todo. En ello radica la singular y exclusiva “identidad” o “dignidad personal”.

Dignidad común de la persona que es, no sólo un valor dado e incondicionado que corresponde a ésta, sino que ha de realizarse, también, en el merecimiento personal o capacidad de dignificación de la persona, mediante la formación en el ejercicio de la libertad para conseguir la plenitud personal. **“La libertad lejos de agotarse en el ejercicio del capricho, se muestra como categoría moral en la selección de las determinaciones que asume. La libertad adquiere categoría de dignidad, pero la dignidad se gana mediante la intervención de la libertad. Resulta así que la dignidad no se encuentra hecha, ni es un bien mostrenco, ni un hallazgo gratuito”** (29).

La convicción de que la libertad es el don máspreciado de la dignidad de la persona, hace que sea fundamental formar a niños y jóvenes en la autonomía moral, que no es “hacer lo que le venga a uno en gana”, sino

optar por aquellos valores que humanizan, de modo que sean capaces de pensar, juzgar y actuar por sí mismos, para plasmar esos valores universalizables en su vida personal. La pedagogía de la libertad considera libre aquella persona que es autónoma; que es capaz de tener criterio para discernir por sí misma lo que humaniza y lo que deshumaniza; que es capaz de darse sus propias leyes que la humanizan y cumplirlas, coherentemente, creándose una auténtica personalidad moral.

Por eso, para esta concepción, que vincula la dignidad con la idea de personalidad, es necesaria una formación personalizada, que atenta a lo que es específicamente idéntico a todos los valores humanos, desde lo propio y peculiar de cada uno, tenga en la base el sentido social de la educación. **“La finalidad más clara de la educación, en tanto que actividad personalizada es la de desarrollar la capacidad de hacer un uso responsable de la libertad, a través de la cual el hombre gobierna su vida de acuerdo con las exigencias de la dignidad de la persona humana. Y como el uso responsable de la libertad requiere la posesión de un criterio personal, la formación del criterio es objetivo prevalente de toda educación”** (30).

De ahí que el desarrollo de la capacidad de utilizar el criterio propio para enjuiciar la realidad de los derechos humanos, apreciar los valores requeridos en ellos y decidir, responsable y libremente, lo que debe hacerse en cada situación, sea la piedra de toque o de contraste de una verdadera formación en los valores de aquellos derechos.

Educar en la libertad no es, por eso, educar en la duda, en la marginación e irresponsabilidad ante los problemas sociales, o en el escepticismo o en el relativismo del “todo vale”, sino enseñar a distinguir entre lo valioso y lo rechazable; formar en la autonomía moral que no es sino la capacidad de aceptar las normas de conducta porque se consideran válidas y dignas de ser tenidas en cuenta; tomar decisiones no impuestas, y saber responder, ante sí mismo y ante la sociedad, coherentemente con ellas. **“Podríamos decir que es propio de la libertad la capacidad de la conciencia para percibir los valores humanitarios fundamentales que atañen a todos los hombres”** (31).

La autonomía moral que postula esta corriente no consiste, pues, en que cada uno elija o invente su propio código moral, de modo que, siendo

su conciencia individual árbitro supremo, pueda rechazar cualquier ley que no surja de su propia voluntad. Eso haría imposible que haya una ley universal válida para todos. Pero, tampoco la persona está hecha para que le impongan, mediante coacción, unas normas objetivas, universales, morales, sino que tiene que comprenderlas y juzgarlas, por sí misma, como correctas, con su propia razón, y, luego, respetarlas de una manera libre, voluntaria, responsable y creativa. **“Es importante entender bien la idea de autonomía porque, a primera vista, puede parecer que “darme mis propias leyes” significa “hacer lo que me venga en gana”, y nada más alejado de la realidad. “Darme mis propias leyes” significa que los seres humanos, como tales, nos percatamos de que existen acciones que nos humanizan (ser coherentes, fieles a nosotros mismos, veraces, solidarios...) y otras que nos deshumanizan (matar, mentir, calumniar, ser hipócritas o serviles...), y también nos apercebimos de que esas acciones merece la pena hacerlas o evitarlas, precisamente porque nos humanizan o porque nos deshumanizan, y no porque otros nos ordenen realizarlas o nos las prohíban” (32).**

6. ¿CUÁL ES EL ÁMBITO PROPIO QUE CORRESPONDE A LOS VALORES DE LOS DERECHOS HUMANOS: EL DE LA MORAL O EL DEL DERECHO?. CONSECUENCIAS PARA LA FORMACIÓN DE LA PERSONA EN AQUELLOS VALORES

¿Es posible entender la exigencia de validez universal de los valores de los derechos humanos al margen de la perspectiva moral?.

Hemos de tener en cuenta, también, para nuestro propósito, un concepto adecuado, riguroso y unívoco, al menos, de esos dos ámbitos valorales, el de la Moral y el del Derecho, como ámbitos interconectados pero que no se identifican.

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

- a) Ambos hace referencia a **normas** que regulan la conducta humana; los dos, en su proyección práctica, además, se nos ofrecen como constituidos por **normas imperativas**, no simples enunciados o meras propuestas (como sucede con los usos sociales o con las normas convencionales de una sociedad), sino que prescriben **cómo deben** de comportarse las personas en sus conductas libres y en su

relación con los demás. Las normas imperativas, tanto de la Moral, como del Derecho, discriminan las acciones en válidas y no válidas, lícitas y no lícitas; nos dicen lo que la conducta **debe ser** para ser válida.

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

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

1. La **justicia** (valor de la convivencia en el que se enuclean, en cierto modo, todos los demás valores), como **valor o norma objetiva** (propia del Derecho), y la justicia como **valor o virtud** (propia de la Moral), difieren. Como si tratase de realidades o valores distintos; o como si existiese una dualidad de momentos en la vida de la justicia. Como **virtud** (moral) es ese hábito permanente que mueve a la voluntad a dar a cada uno lo suyo, aunque sin determinar qué es lo suyo de cada cual. Es el hábito que consiste en la voluntad constante y permanente que inclina a dar a cada uno lo suyo.

La **norma objetiva** (derecho) es la que determina, precisamente, **qué es** lo suyo de cada cual; no importa ya la conformación de la voluntad, sino la definición de la situación social concreta que, en su caso, hay que reparar, y la conducta a seguir, que ha de ser respetada, restablecida y garantizada por los ciudadanos. Y puede realizarse la una sin la otra. Así, cabe que el sujeto, sin realizar virtud alguna, sirva no obstante el fin de la norma; el ladrón que restituye lo robado, porque se ve impelido a ello, aunque sin remordimiento de su conciencia, puede ser un ejemplo de esa disparidad de planos en que se mueven ambas conductas. Como **virtud**, la justicia es desinteresada, altruista; es cálida, crea espontáneos espacios de pacífica convivencia, una armonía que fluye natural en la vida social; se cultiva por razón del valor que implica y atrae, no porque haya requerimientos legales que arrastren a su cumplimiento para evitar castigos o conseguir beneficios.

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

2. Por otro lado, la moral determina la conducta de la persona consigo misma y también en relación a los demás, como elemento de la vida societaria, no como fin en sí misma. La norma objetiva (o jurídica) es siempre conducta referida a otro, como fin de la misma; regula la conducta humana de “alteridad” (del latín “alter”, el otro determinado), del otro concreto. Frente a la norma moral que, en su relación con los demás, regula la conducta humana de “alienidad” (del latín “alius”, alguien indeterminado).

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

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

3. Frente al carácter de las normas morales, que nos impelen a su cumplimiento en conciencia, pues dependen de la libertad humana, está en nuestras manos realizarlas, las normas objetivas del derecho se nos imponen con carácter inexorable, es decir, como insuperables por la conducta individual (“**La Ley es cosa sorda e inexorable**”, decía Tito Livio). La inexorabilidad hace referencia a la eficacia de la norma, no a su validez. Las normas morales son válidas, pero no inexorables; tienen, de suyo, imperatividad, pero no tienen los medios idóneos externos para hacerse aplicar contra la voluntad rebelde, como las normas jurídicas; valen con necesidad racional intrínseca. La sanción de la norma moral adopta, por ello, la forma de remordimiento, porque la decisión moral es personal, no impuesta, como la norma legal. Nadie puede “a priori” asumir la decisión moral por otro (salvo en los casos de impedimento o tutela); es la persona la que es responsable de su propio juicio, la que ha de decidir por sí y dar razón de lo que ha hecho. La norma moral obliga al sujeto que adopta la decisión internamente, porque es la propia conciencia la que reconoce la fuerza de obligar implícita en la norma moral. Es la propia conciencia (y no una fuerza exterior a ella como ocurre en la norma objetiva) la que, en caso de violación, muestra a

la conciencia: la incoherencia o el desacuerdo de la conducta. Es lo que afirma la primera formulación kantiana del “imperativo categórico”: **“obra de tal manera que puedas creer que la máxima de tu acción se convierta en ley universal”**.

4. La norma objetiva del derecho, por lo demás, es singular, histórica, tiene radical diversidad según los países; variabilidad y contradicciones, incluso de un país a otro, frente al carácter generalizable, universalizable de la moral. Una famosa frase de Pascal refleja bien la realidad innegable de la norma objetiva: **“Tres grados de elevación hacia el Polo echan por tierra toda la jurisprudencia; a los pocos años las leyes cambian; el derecho tiene sus épocas. Valiente justicia la que está limitando por un río; lo que es verdad acá del Pirineo, es un error más allá”** (33)
5. Por lo mismo, la esfera de la Moral es envolvente, más amplia que la jurídico-política; por eso, ésta debe tender a lo justo, subordinarse a la Ética, salvo que girando sobre sí misma se convierta en instrumento, sin más, de arbitrariedad y dominación. Por eso, no bastan las normas objetivas del Derecho para conformar una sociedad justa; porque las leyes no siempre se inspiran en las normas morales. Los valores morales son necesarios y de orden superior, al cualificar a los demás, insertándolos en una perspectiva armónica y humanizadora. Esa necesidad deviene porque el hombre es constitutivamente moral; se ve impelido a conducirse moralmente; no ocurre lo mismo con la vertiente jurídico-política que conviene al hombre, existencialmente, para hacer viable un orden determinado de convivencia social.
6. Finalmente, los métodos utilizados en la esfera de la Moral y en la esfera jurídico-política son diferentes: la esfera jurídico-política no puede excluir, en su concreta aplicabilidad, las razones estratégicas, los pactos, los consensos, dado su carácter instrumental, medial, al servicio de un orden de convivencia social. La esfera de la Moral, prescinde de esos consensos; no puede renunciar al “deber ser”, al carácter universalizable propio del quehacer ético y a la conciencia que reconoce la fuerza racional y humanizadora de un acto; **“una persona actúa de acuerdo con consideraciones morales, si se atiene a criterios que estaría dispuesta a hacer valer para sí y para los demás, es decir, universalmente”** (34).

Kant distinguió bien ambos puntos de vista ético y jurídico-político: **“Puedo concebir un “político moral”, es decir un político**

que entienda los principios de la habilidad política de modo que puedan coexistir con los morales; pero no un “moralista político”, que se forje una moral útil a las conveniencias del hombre de Estado; el “moralista político” no renuncia a los principios morales en las estrategias de su acción; el “político moralista” empieza donde el “moralista político” termina y hace vano su propósito de conciliar la política con la moral al subordinar los principios al fin” (35).

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

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

- a) Que los derechos humanos, fundamentados en la Moral, como formas de realización histórica de la autonomía moral del hombre y de la sociedad, constituyen el gozne que vincula la Moral al Derecho y a la Política; la Ética a la vida social. A esos derechos, en cuanto “exigencias o derechos morales” convienen, básicamente, los rasgos que hemos visto que son propios de la vida moral.
- b) Que una cosa son los valores exigibles en la vida comunitaria y otra los principios universalistas y las virtudes requeridas en la vida moral, pública o privada.
- c) Que la ciudadanía política no es equivalente a ciudadanía moral, que supone ser conscientes de la propia capacidad para formular juicios morales y saber regirse de forma coherente con ellos.
- d) Que en la vida moral, como han señalado Kohlberg y Piaget, siguiendo a Kant, el código moral no puede identificarse con el conjunto de normas externas, impuestas al sujeto, que éste debe respetar u obedecer, sino que se trata de normas que han de ser conocidas racio-

nalmente, asumidas y aceptadas voluntariamente, autónomamente, con la libre convicción de que tales normas son correctas y legítimas. La madurez moral supone saber elegir razonadamente, asumir libremente unos criterios o principios y responder coherentemente a ellos en el comportamiento.

- e) Los valores morales, al ser valiosos por sí mismos, humanizan, hacen crecer, a quien se los apropia, en humanidad, decreciendo ésta en quien no los practica.
- f) La insuficiencia de las puras o simples “habilidades sociales” (integración en el grupo, participación activa en el grupo, aceptación y subordinación a las normas de convivencia, respeto a la autoridad que representa la ley... etc.) para la formación moral; “habilidades sociales”, por otra parte, muy necesarias para potenciar la vida social o vida de relación en una convivencia organizada.

La esfera de la vida moral, a la que corresponde, básicamente, pues, la formación en los valores de los derechos humanos, requiere un orden de valores y de intervenciones pedagógicas adecuadas a su naturaleza. ¿Cuáles son esos valores?. Sin la pretensión de jerarquizar, ni de ser exhaustivos, pero sí desde la convicción de que son todos los que están, vamos a considerar algunos de los “valores-guía” que es necesario promover y desarrollar en aquella formación.

7. LOS “VALORES-GUÍA” DE UNA COMUNIDAD HUMANA COSMOPOLITA COMO DEBERES UNIVERSALES DEL SER HUMANO

7.1. Mínimos de justicia de una “ética cívica”

La Declaración Universal de Derechos Humanos, de 1948, contiene, como ya hemos dicho, lo que se ha llamado “**el código de conducta internacional**” en cuanto a los valores que orientan la promoción de los derechos humanos.

La Declaración, pese a su terminología, a veces, poco precisa y oscilante, constituye el núcleo común de valores aceptado o aceptable por la diversidad de formas políticas y modelos de formación democráticos, de modo que bien puede decirse que el grado de implantación de aquellos

valores y derechos es el parámetro definidor de la plenitud y madurez de un régimen y sistema formativos democráticos.

Desde la vertiente formativa, los derechos humanos representan la expresión de una “moral civil”, universalista, no estatal, tampoco religiosa, laica, que no cierra la puerta a lo trascendente, sino que la deja abierta a la religión. Una “moral civil”, con el contenido de una “ética mínima”, para una sociedad pluralista, democrática, intercultural, cualquiera que sea la cosmovisión social, religiosa, ideológica o política de ésta (35); una “ética cívica” entendida como un conjunto de valores morales compartidos por todos, y exigibles moralmente que, aún siendo mínimos, son más amplios que los valores o principios éticos oficiales que puedan estar normalizados singularmente en las constituciones y legislaciones de Estados democráticos.

Una sociedad no puede ser pluralista si no satisface principios y valores morales que las distintas comunidades sociales consideran irrenunciables. Esos principios y valores constituyen como el consenso tácito entre ciudadanos que les obliga, lealmente, para hacer posible la convivencia de los grupos sociales organizados. Y es preciso que la sociedad tome conciencia de los valores que esos derechos contienen y de sus contra-valores.

El análisis de los múltiples y complejos componentes valorativos que subyacen en la situación real por la que atraviesan los derechos humanos, en el actual panorama social del mundo, evidencia unas carencias éticas fundamentales, una verdadera crisis moral de la humanidad. Por eso, cada vez va ganando más terreno en círculos pedagógicos, políticos, culturales y sociales, la necesidad urgente de formar a las jóvenes generaciones en un mínimo de **valores éticos comunes** como **deberes** universales (obligaciones y responsabilidades) correlativos del ser humano, para sí mismo y para las comunidades de las que forma parte (la sociedad familiar, el grupo, la sociedad civil y la comunidad internacional). Los seres humanos están hechos para el cumplimiento armonioso de un doble haz de derechos y de deberes y responsabilidades: para consigo mismo y hacia los demás. Ambos propósitos, aparentemente contrapuestos y excluyentes, en realidad son complementarios y se refuerzan mutuamente. El individuo que sólo atiende a sus derechos y libertades, y pretende que los demás giren alrededor de él, no sólo hace imposible el equilibrio y armonía con los

demás, sino que origina un desorden que acaba destruyendo tanto al conjunto como al propio individuo. Relegar a un segundo plano u olvidarse de los deberes o responsabilidades hacia los demás, es caer en un burdo individualismo egoísta, rapaz e insolidario, que desmorona los lazos familiares y comunitarios y termina causando la propia degradación individual. No hay derecho humano alguno si no existe, en los demás, el correlativo deber de respetarlo.

El Profesor Sánchez Cámara se ha referido a la frecuente situación de “abuso de los derechos humanos”: **“El predominio inmoderado del lenguaje de los derechos humanos y el correlativo olvido de los deberes constituye una amenaza para la libertad y aún para los propios derechos. Pocas ideas como los “derechos humanos” se han convertido en moneda de uso corriente y devaluada en el lenguaje político contemporáneo;... la expresión “derechos humanos” es hoy confusa porque se ha desnaturalizado convirtiéndose en objeto de propaganda para otros fines distintos de los originarios”** (36).

El mantenimiento de un orbe ético, requiere como contrapartida para los demás, la formación en unos deberes mutuos, que se entrecruzan o completan con aquellos derechos, como exigencias del comportamiento ético personal. Derechos y deberes de la persona que son, como decimos, correlativos; ni siquiera paralelos, al modo de la correspondencia que tienen el anverso y el reverso de una moneda, sino que están compenetrados en la unidad compuesta de los dos elementos de una existencia inescindible; de modo que el ejercicio de los derechos, y el cumplimiento de los deberes, constituyen la integridad de la conducta humana personal. Uno de los problemas más graves de las democracias actuales, no es tanto la tiranía o peligro de que el Estado abuse de los “derechos humanos”, cuanto el del abuso de esos derechos y libertades por parte de los individuos egoístas, grupos, mafias u organizaciones privadas antisociales. De ahí que junto a los derechos humanos se hable, hoy, también, de las **“Responsabilidades y deberes humanos en el tercer milenio”** (UNESCO, Congreso de Valencia, 1998); de la necesidad de completar y reconvertir la Declaración Universal de Derechos Humanos (aún siendo trascendental y muy necesario el conjunto de sus valores), en una **“Declaración Universal de Derechos y Responsabilidades de la persona Humana”**, que ofrezca una visión más comprensiva o global de un

núcleo de valores, que puedan facilitar un consenso entre culturas y religiones; que no hable sólo de derechos, sino que abarque las responsabilidades del hombre libre en el ejercicio de los valores y derechos humanos. Pues, tal vez, una de las limitaciones o carencias de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, haya sido las escasas referencias a los deberes, obligaciones o responsabilidades de la persona desde la perspectiva comunitaria frente a la perspectiva de sus derechos individuales, a pesar de la inclusión final (Art. 29.1) de la breve referencia a que, **“toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad”**.

Por eso, en vísperas de las celebraciones del cincuenta aniversario de la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Presidente del Inter Action Council, presentó al Secretario General de la ONU, un meticuloso estudio, en el que participaron relevantes intelectuales europeos, conocido como **“Proyecto de una Declaración Universal de los Deberes del Hombre”**, que formulaba del modo siguiente los objetivos de la iniciativa: **“la globalización de la economía, de la tecnología y de los medios de comunicación, lleva también a la globalización de los problemas, desde la de los mercados financieros y del trabajo hasta la de la ecología y la criminalidad organizada. Esta globalización de los problemas demanda, por tanto, también una globalización ética –del “ethos”–; no un sistema ético uniforme, pero sí un necesario mínimo de valores éticos comunes, de actitudes fundamentales, a los que puedan comprometerse todas las religiones, naciones y grupos de intereses. Por tanto, un “ethos” fundamental común de los hombres. Ningún nuevo orden mundial, sin un “ethos” mundial (37). Y en la “Declaración de una Ética Mundial”, redactada por Hans Küng, y aprobada por la reunión del Parlamento de Religiones Mundiales, celebrada en Chicago en 1993, se decía: “que el compromiso con el derecho y la libertad supone una toma de conciencia previa de las responsabilidades y obligaciones, y que, por tanto, es menester interpelar a los seres humanos en su mente y en su corazón... Nuestra Tierra no puede cambiar a mejor sin que antes cambie la mentalidad del individuo. Abogamos por un cambio de conciencia individual y colectivo, por un despertar de nuestras fuerzas espirituales, mediante la reflexión, la meditación, la oración y la conversión del corazón... Sin riesgos y sin sacrificios no son posibles un cambio fundamental de nuestra actual**

situación. Por eso nos comprometemos a favor de una ética mundial común”.

Contendría aquel “ethos mundial”, como dice Rawls, el umbral de aquellos valores o deberes comunes en la vida social por debajo de los cuales ésta funcionaría bajo mínimos de moralidad. “Moral civil” que ha de cumplir una misión identificadora, conformadora y legitimadora de la vida social en convivencia (no la mera coexistencia), en función de lo que deben hacer los ciudadanos y gobernantes para ser justos y felices (38).

Desde esa “moral civil”, parece como si se hubiera procedido a un relevo generacional de las ideologías, a nivel político y sociológico, en la configuración de las sociedades. Puesto que las mismas religiones y cosmovisiones del mundo y del hombre no son compartidas por todos, para derivar de ellas los criterios o normas morales, se recurre a un elemento común (la razón moral) para que asuma la tarea de fundamentar unas normas morales comunes, capaces de superar el “politeísmo axiológico” (que decía Max Weber) y de servir de marco orientador de la normación positiva y formativa de los diferentes Estados. **“El culto de nuestro tiempo, se ha dicho, es el de los derechos humanos. Producto de la secularización de la cultura, ocupan el lugar que en tiempos tuvo la religión; el lugar de los mandamientos y deberes morales inspirados en la revelación divina... La educación ha ido sustituyendo la formación religiosa por una formación ética cuyo horizonte lo constituyen los derechos fundamentales”** (39).

Su cumplimiento y respeto lleva aparejada la práctica de unos valores morales, sin los cuales es imposible que se encarnen aquellos derechos en la vida social. Esos mínimos de justicia, como contenido de una “ética cívica”, parecen concretarse, hoy, en:

- A) Los **“derechos humanos”** que, paulatinamente, se van reconociendo como exigencias de justicia, no discrecionales, sino universalmente exigibles para la satisfacción de las necesidades humanas. Son los llamados **“derechos humanos”**, propiamente dichos, de la primera, segunda, tercera y hasta cuarta “generación”, con un dinamismo expansivo y fundante de nuevos derechos, que constituyen sus secuelas o condiciones para su garantía. “Derechos humanos” cuya catalogación más completa y ordenada, de las conocidas hasta ahora, se encuentra en la Declaración Universal de 1948.

- B) Los “valores-guía” que subyacen o emergen en el ejercicio de esos derechos, y que han de inspirar el contenido de una formación en los derechos humanos.

7.2. Las distintas “generaciones” de derechos humanos

Las distintas “generaciones” de derechos humanos, propiamente dichos, sin los cuales difícilmente puede decirse que una persona pueda llevar una vida digna y desarrollar su personalidad son, de acuerdo con René Cassin, Premio Nóbel de la Paz de 1986 y Presidente de la Academia de Ciencias Morales y Políticas de París, uno de los redactores de la Declaración:

- a) Los derechos vinculados **más directa e inmediatamente a la persona y a la realización de su libertad**, respeto a su independencia e intimidad, que explicitan y concretan el valor de la dignidad humana (o “derechos de la persona”), como son: el derecho a la vida, el derecho a la dignidad personal, el derecho al ejercicio de las libertades, el derecho a pensar y a expresarse libremente, el derecho a la igualdad y a la diferencia personal, el derecho a la seguridad, el derecho a la intimidad personal y familiar, el derecho al honor, el derecho a la participación en el gobierno y administración de la vida pública... Este conjunto de derechos constituyen los llamados, también, derechos civiles y políticos, de la “primera generación”, y justifican la creación del Estado de derecho.
- b) Los **derechos económicos, sociales y culturales**, tendentes a lograr una mayor igualdad, o bien a reducir las desigualdades entre las personas. Estos derechos suponen un apoyo real a las libertades y sin ellos es pura retórica decir que la persona es libre y responsable. Los Estados sociales de Derecho están obligados, moral y políticamente, a satisfacer esos derechos (derecho al trabajo, al salario justo, a la educación, a la asistencia sanitaria..., contenidos en los Arts. 22 al 26 de la Declaración), constitutivos de los derechos de la llamada “segunda generación”. No es posible que una sociedad sea justa, si todos no gozan no sólo de los derechos de libertad, sino que no puedan aprovecharse igualmente de su posesión; es decir, de la protección de esta generación de derechos. Protección que tiene en su base, sobre todo, una adecuada estructura y desarrollo del potencial intelectual y moral del hombre: el derecho a la educación. Este dere-

cho está llamado a desempeñar un papel de primer orden en esa tarea. Pues en el proceso de democratización de los derechos humanos, la democracia educativa y cultural (que implica el conocimiento y el ejercicio de los derechos, pero también el compromiso responsable y personal con los deberes correlativos), se convierte en la actividad de mayor trascendencia y significación en la vida del hombre, y en el instrumento, por excelencia, para afianzar cualquier aspecto de la vida democrática.

- c) Los **derechos ecológicos** o el derecho a: un medio ambiente sano, tanto en lo que se refiere a la polución de las aguas y del aire como al ruido; a una calidad de vida; a un desarrollo sostenible de los pueblos; a la biodiversidad; a la preservación del eco-sistema; al habitat humano..., a fin de garantizar los derechos anteriores. Porque sin unas condiciones de desarrollo o un ambiente sano..., peligra la vida, la cultura y demás derechos anteriormente referidos. Son los derechos constitutivos de la llamada “tercera generación”, que aún no tienen fuerza oficial exegitiva, porque no han sido suficientemente explicitados y adoptados en Convenciones o Declaraciones a nivel universal, aunque están presentes, cada vez con mayor sensibilidad, en la conciencia social. A ellos estamos abocados por el ritmo exponencial del desarrollo científico y tecnológico, que puede poner en peligro la propia existencia humana y la del mismo eco-sistema ambiental.

Se necesitan, para ello, no los valores de una “ética de presente”, sino los valores de una “ética proyectiva”, orientada al futuro, que forme nuevas convicciones y actitudes que puedan defendernos (y a los futuros moradores del planeta), de las consecuencias adversas para el entorno ecológico del hombre y de su salud física y mental, de ciertas actuaciones irresponsables del presente (la vulnerabilidad gratuita de la naturaleza, la erosión del suelo, la extinción de especies animales y vegetales, la escasez del agua, la deforestación, la destrucción de la capa de ozono, la pérdida de los terrenos de cultivo, etc.).

- d) Con el tiempo, la nómina de “generaciones” de derechos se ha ido ampliando y actualizando, como exigencias paulatinas de la justicia, de la dignidad humana y del pleno desarrollo de la personalidad; porque el orbe de los derechos humanos es una realidad constituyente, que propicia progresivas ampliaciones y adaptaciones de los derechos humanos a los contextos históricos y sociales de cada

Estado o Nación. Hoy se habla ya, por ello, de los derechos de la “cuarta generación” (todavía apenas definidos) o de **derechos generados por el avance científico-técnico** (derecho a la intimidad del patrimonio genético, derecho a la libertad informática, a una justa aplicación de los conocimientos científicos y técnicos, derecho a la paz...) (40).

Y ello en el doble sentido, positivo y negativo, que entraña la correcta aplicación de ese conocimiento científico-técnico. Sentido positivo, porque ese conocimiento no puede desligarse, legítimamente, de los compromisos sociales y éticos a los que ha de servir. Debe procurar que los conocimientos, ya disponibles, se apliquen de modo que repercutan en beneficios, para los intereses sociales, de todos los que podrían beneficiarse de ellos; y no, como hoy sucede que, incorrectamente utilizados, sólo unos pocos sean los receptores de sus ventajas mientras, para muchos, les están vedados, y únicamente participan de sus riesgos y consecuencias negativas.

En su faceta negativa, porque la idea de que todo es moralmente lícito por cuanto es el resultado de intervenciones causadas por leyes de la naturaleza, constantes y fijas, incita, fácilmente, a que no haya barreras en el avance científico-técnico y a que se vea éste como una consecuencia de las ilimitadas “posibilidades creativas” del hombre. **“Todo lo que pueda hacerse –incluida la clonación– será hecho”**, dice Hans Magnum Enzesberger en su reciente obra “Golpistas en el laboratorio”. La ingeniería genética, la biotecnología, la clonación reproductiva y la llamada “eugenesia negativa” que aspira a corregir –por vía de clonación “terapéutica”– defectos genéticos con irrupción en el ámbito humano de intervenciones propias de la cría de especies animales, son, hoy, expresión científica de algunas de esas “posibilidades” y de las variaciones que la existencia humana pueda adquirir, en una especie de “supermercado genético” (“shopping in the genetic supermarket”), al que se ha referido, no hace mucho, Jürgen Habermas, como **“causante de la pérdida de sensibilidad de nuestra visión de la naturaleza humana”**, y del reconocimiento de que **“la vida humana pre-personal se convierta simplemente en un bien disponible en concurrencia con otros”**. Pero, a veces, los constructores de utopías olvidan que sus manipulaciones no son neutrales, ni pueden considerarse al margen de un orden axiológico en función del cual se aplican sus resultados. El progreso científico-técnico, con su

poder fáustico, de suyo moralmente indiferente, puede ser responsable o irresponsable, y puede servir, por eso, para lo mejor o para lo peor; para ennoblecer o envilecer la vida humana. La perspectiva ética ha de ser un componente esencial en la aplicación de los conocimientos científicos y técnicos. Sin un riguroso control moral, ese conocimiento propende a extralimitarse y a renovar la tentación de rebajar al hombre a la categoría de objeto material, que puede manipularse a voluntad. **“La esencia del materialismo, decía Heidegger, se oculta en la esencia de la técnica”**. Y es que la ciencia y la técnica, como realizaciones en la vida del hombre, no bastan para cubrir el campo de las exigencias que dotan de sentido humano a esas actividades y a esa vida; vincular los conocimientos científicos, y sus aplicaciones prácticas, a la referencia “ética” de la “sabiduría” de los fines últimos de la vida humana, que sobrepasan la frontera de cualquier conocimiento de esa naturaleza, supone hacer compatible el uso de la ciencia y de la técnica con el servicio al hombre y a su dignidad.

Y tales derechos humanos constituyen, en su conjunto, un todo, con unidad de sentido, como expresión de una realidad que les dota de significación: la condición humana y su dignidad. Totalidad que no puede ser objeto de aceptación parcial o preferencial, sino global. La desintegración de los derechos humanos y sus valores es su destrucción, porque los derechos humanos, por su propia naturaleza, como hemos dicho, son indisociables, interdependientes, íntimamente relacionados; no admiten que se les desgaje o seleccione, privilegiadamente, so pena de convertir en vacuidad sus justas pretensiones o exigencias. Así, el derecho a la seguridad personal, por ejemplo, no puede ser contrapuesto a otros derechos humanos (v. g. al derecho de libertad), pues se trata de un derecho que incluye el disfrute y protección, a la vez, de todos los demás; sin una seguridad mínima, ni la vida misma, ni la libertad, o cualquier otro derecho humano, están garantizados.

Y aunque el grado de satisfacción de esos derechos, **“dependa de la organización y de los recursos de cada Estado”** (como dice la Declaración), la corresponsabilidad de un universo, cada vez más globalizado e interdependiente, nos recuerda que las decisiones sobre derechos humanos no pueden ser tomadas sólo por los Estados, aisladamente, sino que tienen un alcance trasnacional.

7.3. Los “valores-guía” fundamentales que subyacen o emergen en la práctica de los derechos humanos

¿Qué contenidos axiológicos pueden considerarse universalmente compartidos, comunes e incondicionales, capaces de servir de marco de cohesión entre Estados y sociedades de ideología e intereses contrapuestos, según la Declaración de Derechos Humanos?. ¿Hay unos valores universalizables, consensuales, a nivel supranacional, que pudieran servir de base o fundamento para una formación que promueva el respeto activo a los derechos humanos?. En un mundo plural, como el nuestro, en el que no existe un modelo ideal de sociedad, ni unos modelos de formación unánimemente aceptados y compartidos por todos, sí parece, no obstante, que, a partir de la Declaración Universal de Derechos Humanos, contamos con un núcleo de valores, interconectados, universalmente consensuales, para la formación en los valores de una ciudadanía cosmopolita, universal.

El Art. 26.2. de la Declaración dice, al fijar los objetivos de la educación, que: **“la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, y favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”**. Ese núcleo de valores básicos, enunciado en la Declaración Universal de Derechos Humanos, puede servir de importante punto de partida para orientar y resolver, dialógicamente, los problemas que aquel criterio finalista plantea a una formación para la ciudadanía universal.

Es verdad, como ya hemos dicho, que los valores que inspiran los derechos humanos son valores abstractos y formales, con independencia de contextos y situaciones materiales y culturales de la vida social; que es difícil conseguir resultados tangibles partiendo de conceptos sin aparente univocidad de sentido (por eso se aceptan universalmente). Pero, en su significación y alcance moral, no son tan abstractos y formales, tan anémicos o escuálidos, que no puedan considerarse como pautas básicas de referencia para la formación de la personalidad humana, que permitan avanzar en el diálogo, entendimiento y comprensión entre las diferentes tradiciones culturales, ideológicas, filosóficas o religiosas, a fin de llegar a un consenso en unos principios o presupuestos éticos universales o comunes, de

los que puedan derivarse los derechos y responsabilidades de los seres humanos, que sirvan para regular la convivencia armoniosa y pacífica entre individuos y comunidades. **“Tales valores, aunque entrañan exigencias constantes y permanentes, por ser intrínsecas a la propia personalidad humana, precisan especificarse y ampliarse en los sucesivos avatares de la cultura y de la historia”** (41).

Sería necesario, como ya he indicado anteriormente, en un diálogo interdisciplinario, intercultural e interreligioso, ponerse de acuerdo, en una nueva **Carta Universal de Derechos y Responsabilidades del Hombre**, en los supuestos básicos, valores o principios éticos universales, que, a semejanza de los primeros principios de cada ciencia, podrían servir, como principios unificadores, armonizadores e integradores, para deducir aplicaciones éticas y jurídicas, en forma de prescripciones, derechos y responsabilidades morales y legales, adaptadas a las distintas circunstancias humanas, culturales y temporales. Esos valores, como principios éticos universales, comunes y compartidos por la mayoría de las tradiciones y culturas, deberían servir de puentes entre los derechos individuales y las responsabilidades sociales; entre la tradición liberal occidental que destaca la autonomía y las libertades individuales, y la tradición comunitarista oriental, que enfatiza la armonía y los deberes sociales.

En ese núcleo de valores básicos y fundamentales, que han de servir como pautas de anclaje de los derechos humanos, yo destacaría:

- 1) en primer término, los valores que podrían considerarse constitutivos o esenciales de una **vida digna**. Corresponderían a este grupo: **el derecho a la vida, los valores de la libertad, la autonomía y la responsabilidad personal, la igualdad y el derecho a la diferencia personal...**, que aparecen como valores entrelazados y fundidos en su atributo a la dignidad de la persona;
- 2) seguidamente, los valores que podríamos decir que cualifican un **“ethos” democrático** en la convivencia: **la justicia, la solidaridad, la tolerancia, la paz y el “coraje cívico” o “valentía”**.

Estos valores, tan antiguos como el hombre mismo (aunque algunos tengan una formulación más novedosa), constituyen una propuesta abierta y flexible, racional y coherente, para generar un consenso formativo en los valores de los derechos humanos que tenga como meta encontrar o descubrir un **“logos” moral, común y universal**.

7.3.1. El núcleo de valores de una vida digna

Dice la Declaración Universal de Derechos Humanos, en su Art. 2.1. que, **“toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición”**; siendo fundamental, para interpretar ese texto, el Preámbulo de la Declaración. **“Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana...”**

Es decir, que todos y cada uno de los seres humanos, sin distinción de géneros, etnias, clases o condición social, tienen una misma dignidad especial que les distingue del resto de las criaturas, siendo, por ello, poseedores de un mismo y único valor, intrínseco a su condición humana, por lo que merecen la misma consideración y respeto.

La dignidad de la persona humana, es el referente principal de las necesidades que la persona tiene en la esfera moral, política, jurídica o educativa; esa dignidad o excelencia de la persona es el principio que legitima o avala los derechos humanos. El valor básico que fundamenta la explicitación y satisfacción de las necesidades de la persona en la esfera moral. Allí donde se niegue esa dignidad de la realidad personal del hombre, porque se trate a éste como un medio para algo, y no como un fin en sí, sabemos que se instala la deshumanización, la vía de la inmoralidad.

La persona que, por su dignidad, como decía Kant, tiene un valor absoluto (y no relativo para alguna otra cosa), porque tiene un valor en sí misma que no puede perder, merece, por ello, ser respetada y ayudada, de modo que cualquier aparente valor que vaya en su contra no puede ser legitimado. De ahí que la dignidad de la persona no suponga sólo la garantía negativa de que la persona no puede ser sujeto pasivo de ofensas o vejaciones por los demás, sino que conlleva, además, la exigencia positiva del pleno derecho al desarrollo de la personalidad; lo que implica el reconocimiento de su capacidad de autodeterminación que surge de la libre capacidad decisoria de la persona, sin predeterminaciones externas que la coarten, y de su capacidad autoproyectiva, sin interferencias o intromisiones

ajenas, que limiten las posibilidades de proyección de la propia vida desde una determinada situación social.

Aunque la dignidad de la vida humana no es fácilmente reducible a un esquema determinado de valores, la Declaración Universal parece considerar, como valores mínimos de una **vida digna: el derecho a la vida, el derecho a la libertad, la autonomía y la responsabilidad personal y el derecho a la igualdad y a la diferencia personal**. Caractericemos, muy brevemente, sólo en forma de esbozo, esos “valores-guía” de la Declaración.

El derecho a la vida

Es el primer derecho o valor fundamental de la persona humana, y constituye el postulado antropológico necesario para el ejercicio de todos los demás derechos fundamentales. Es el manantial del que brotan los derechos, la piedra angular sobre la que se asienta cualquier ordenamiento de los derechos humanos mínimamente elaborado. Cualquier otra libertad o derecho debe supeditarse al mantenimiento y salvaguarda del derecho a la vida, por la sencilla razón de que conculcado éste, los demás derechos y libertades quedan difuminados, sin sentido, como entelequias que han perdido su razón de ser.

Este derecho puede también considerarse como el derecho a la integridad y seguridad personal. Es el derecho de la persona a ser respetada, sin peligro de vejaciones de cualquier clase, de torturas, peligro de ajusticiamiento o de conductas ajenas arbitrarias.

Hoy este derecho es más expansivo; pues la persona no se conforma con “vivir”, con el impulso de “vivir”, sino que quiere entender su vida y darle un sentido, un significado, porque el ser humano considera necesario que al sustantivo “vida”, se le añada la expectativa o atribución del calificativo “digna”. El derecho a la vida no se refiere sólo al valor de la supervivencia biológica, sino a una ética de la dignidad en la que encuentra su sentido y fundamento. La afirmación del derecho a la vida, implica el derecho a todo lo que es presupuestado por él o es indispensable para su realización. Derecho a la vida, es tanto como decir derecho a una vida personal, inteligente y libre. **“No se puede pretender la flor sin querer la semilla. La inteligencia y la libertad no crecen en el vacío. No son fla-**

tos de una voz pretenciosa, ni fantasmas, ni valores ideales. Son espléndidas construcciones reales que necesitan materiales sólidos; la convivencia, la información, los bienes materiales imprescindibles, una cierta estabilidad. Son construcciones individuales que necesitan ser amparadas por derechos individuales” (42)

Es verdad que, paradójicamente, una praxis jurídica y social está cuestionando, hoy, progresivamente, en los ámbitos legislativos y jurisdiccionales de muchos Estados, la negación al ser humano de ese derecho fundamental en el período inicial que sigue a su concepción (“el derecho de la vida humana en formación”). Y ello porque se separa, artificialmente, como categorías biológicas, “vida” (como capacidad de sobrevivencia autónoma) y “humana”, cuando la “vida humana” es indisociable en el desarrollo sucesivo de su formación. Pero, como dice Romano Guardini, “que el ser hombre no sea un carácter esencial, sino algo que se da en mayor o menos grado según la medida en que la correspondiente fase de su desarrollo se acerque al óptimum —o estado más alto— de la riqueza morfológica y de la energía vital, puede traer, como “lógica” y terrible consecuencia, que esa mensurabilidad de lo humano, desde el punto de vista óptimo de lo morfológico, biológico o psíquico, pueda mirarse tanto hacia atrás (al principio genético de la vida), como hacia delante (el envejecimiento, la situación de enfermedad, discapacidad o debilidad de la persona), de modo que también cuanto más enfermo o más débil o más impedido está un individuo, tanto menos puede pretender reclamar el carácter propio del ser humano” (43).

El derecho a la libertad

La libertad o haz de libertades civiles (libertad religiosa, ideológica, de expresión, de enseñanza, de residencia, de reunión y de manifestación, o de participación ciudadana o política en los asuntos públicos), hasta el límite que exige la libertad de los demás, es un valor supuesto o derivado del derecho a la vida y vinculado estrechamente al reconocimiento de la dignidad humana, bien como atributo de esa dignidad, bien como la propia esencia de ésta.

La dignidad humana implica ser libre; sólo la persona consciente de su dignidad se ve instada a valorar y defender su libertad; de ahí su carácter fundamental e indispensable en la vida humana. Para algunos, incluso, es

el primer principio de la justicia (como es el caso del filósofo americano John Rawls, en su conocida obra “Teoría de la justicia”) y el valor aglutinante de los derechos humanos, que se identifica, en sus diversas formas y manifestaciones, con la noción misma de aquellos derechos (el derecho fundamental, ha dicho Herber Hart, “es el **derecho igual de todos los hombres a ser libres**”). “**La libertad es el bien supremo del hombre, decía Cervantes, y por él se debe sacrificar incluso la vida**”.

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

Por ese valor de la libertad, que posee todo hombre, se dice que éste no está previamente determinado en su quehacer, sino que el hombre es “constitutivamente moral”, lo que es tanto como decir que es libre. La libertad es la que otorga al individuo el rango de “fin en sí mismo”, no el de objeto al servicio de la manipulación de los demás. La libertad es el filtro supremo de la cualificación de un acto moral, pues nadie puede ser responsable de una acción que no ha realizado con plena libertad. El hombre es libre, cuando se libera de influencias o presiones externas y elige en función de las exigencias de los valores que deben orientar su vida. Lo cual es tanto como decir que no se es moralmente libre para hacer lo que se quiera sino lo que se deba. La libertad, el valor más apreciado en las sociedades democráticas es, sin duda, muy importante y necesario, porque sin él la persona no puede hacerse responsable de sí misma ni de su conducta social. Pero la libertad nunca es irrestricta o limitada. Decía Montesquieu que, “**la libertad es el derecho de hacer lo que las leyes permiten; y si un ciudadano pudiera hacer lo que prohíben, no habría libertad, porque los demás tendrían igualmente ese poder**” (44). Libertad y ley moral no son contrarias sino complementarias en la autonomía personal. Podría decirse que la libertad más que un fin en sí misma, es un valor instrumental, en función de las responsabilidades que su ejercicio conlleva para consigo mismo y para los demás.

La filosofía política ha subrayado la triple dimensión en que se mueve el valor de la libertad:

- 1) la libertad como **facultad de independencia**, o ausencia de presiones o de coacciones externas en el obrar (o “libertad negativa”, “libertad interior” o “libre albedrío”); es la libertad que asegura unos espacios en los que moverse, sin que nadie pueda interferirlos (es la libertad de conciencia, de expresión, de reunión, de asociación, de disfrute de la vida privada, etc.)
- 2) la libertad como **posibilidad de hacer o de no hacer** determinadas actividades o conductas (o “libertad positiva”); es la libertad para autorrealizarse, proyectar la propia vida, adherirse a unos valores y poder realizarlos en un proyecto personal de vida;
- 3) y la libertad como ejercicio opcional **de hacer con los demás**, en un marco o contexto social (es la dimensión social o comunitaria de la libertad). A diferencia de las otras dos dimensiones de la libertad, que tienen una perspectiva individual, como radical indeterminación, indiferencia, despegue o desarraigo de la persona, esta última dimensión supone la participación y compromiso voluntario de la persona, con los otros, en la vida social.

Esas tres dimensiones o formas en el ejercicio de la libertad no son excluyentes o irreductibles entre sí, sino que actúan en estrecha relación de vinculación e interdependencia. Pues la libertad como posibilidad de hacer o para actuar, tiene como “conditio sine qua non”, la emancipación de la persona de presiones o coacciones externas en el obrar; y, ambas, no pueden ser completas, en su esfera individual, sin la dimensión social y comunitaria de la libertad, que traduce las posibilidades de actuación individual en acciones necesarias de participación en la sociedad y en el Estado encaminadas a la implantación de cualquier dimensión de la libertad.

Es, por eso, esencial en el ejercicio de la libertad, camino y meta a la vez, optar entre las diversas posibilidades que permiten realizar un ideal de vida humana personal en el respeto al valor de la libertad de los demás. Cuantos más valores superiores requiera ese ideal, más perfecto y completo será el desarrollo personal. Entre la libertad inicial o “libre albedrío” que nos es dado con nuestra naturaleza racional, como un bien que tenemos, sin haberlo conquistado, y el ejercicio pleno de la libertad, como adhesión voluntaria de ésta a la realización de unos valores o bienes concretos, que atraen a la persona, porque se ajustan a sus aspiraciones y la plenifican, existe un amplio, lento y sutil proceso de formación y aprendizaje gradual de la libertad, que ha de adquirirse en la ordenada convivencia con los demás.

El ejercicio de la libertad, en plenitud, a partir del reconocimiento del libre desarrollo de la personalidad, supone, formativamente, otros valores “mediales”, tales como: el derecho a la información, como medio para crear el marco conceptual de la propia vida en libertad, el juicio crítico, la conciencia del deber de respetar los derechos ajenos, la voluntaria adhesión a unos valores que merecen la pena, y el sentido de responsabilidad en las acciones.

*El valor de la **autonomía y la responsabilidad personal***

Se trata de un valor relacional, pues, la **autonomía** (del griego “autonomos”, que es tanto como saber tomar las riendas del propio destino) y la **responsabilidad** (del latín “responder”, responder), suponen una vinculación comprometida, una respuesta positiva, a un esquema de valores conocido que incita a ser asumido y a responder de las consecuencias de esa asunción. Autonomía es el reconocimiento del derecho de toda persona a regirse por las normas o criterios que han sido asumidos, como razón de su deber ser o actuar, en su conciencia. Una persona es más o menos autónoma en la medida que sus pensamientos o convicciones y sus prácticas o conductas están justificadas porque tiene razones para pensar y actuar como actúa; no siendo autónoma cuando sus pensamientos y su conducta siguen dictados ajenos a la propia actividad de la persona.

Autonomía y responsabilidad implican a su vez: **participación activa y libre** en la realización de los valores, sin sumisión a fuerzas externas que arrastran pero que, acaso, no convencen; y **obediencia** (del latín “ob-audire”) a los valores, que es tanto como prestar atención a la llamada de los valores, con independencia o con criterio personal en la toma de decisiones frente a presiones ajenas. Uno y otro valor suponen: ser juicioso y reflexivo para captar el sentido y la relevancia de los valores; saber elegirlos a fin de realizar un ideal de vida, y tener una actitud pronta a responder, constante y positivamente, a la apelación del valor. La libertad, como autonomía personal, exige un esfuerzo para forjarse unas convicciones propias y, desde ellas, percatarse y ser coherentes con el tipo de acciones que merece la pena realizar o evitar porque nos humanizan y permiten crear y desarrollar una auténtica personalidad.

La autonomía no se vincula, únicamente, al nivel superior de madurez de la persona, en el que parece más factible la adquisición de un pensa-

miento crítico, independiente, que sustituya a la aceptación acrítica más propia de estadios inferiores de inmadurez. Toda persona está legitimada para conocer, a un cierto nivel acomodado a su desarrollo, la racionalidad y rectitud de las normas que puedan afectar a su vida. Si desde esos estadios de inmadurez, no se inician procesos de indagación, de justificación del pensamiento y de las acciones propias y de los demás, difícilmente se podrá alcanzar la capacidad de auto-orientación y auto-determinación necesarias para el desarrollo de la autonomía personal y moral.

Autonomía y responsabilidad son el reverso constitutivo de la libertad; el “miedo a la libertad” no es otra cosa que la huida ante las cargas que conlleva la autonomía y la responsabilidad. El ácrata autónomo ama sólo su libertad despojada de deberes y responsabilidades. Pero no ejerce ni estima la libertad quien no estima, en la misma medida, la cara del deber y de la responsabilidad.

El valor de la igualdad y de la diferencia personal

“**Todos los hombres nacen libres e iguales en dignidad y derechos**”, dice el referido Artículo 2 de la Declaración Universal de Derechos Humanos. Igualdad básica en derechos y oportunidades, y “derecho a la diferencia” personal, que significa el derecho a no ser discriminado por ninguna diferencia (aunque éstas se reconozcan) y a ser tratado de acuerdo con lo que las personas tenemos en común. Es decir, que todos los hombres son iguales, en cuanto a su naturaleza específica y esencial, y en cuanto a los deberes y derechos naturales inherentes, por tanto, a toda persona humana.

El “derecho a la diferencia”, por ello, no puede conducir a la segregación, en lugar de a la integración; al énfasis en barreras de cualquier orden, en lugar de su abolición con pleno uso de los derechos y capacidades personales por parte de todos (o derecho a la “no-diferencia” personal); pues, en ocasiones, tras el término “igualdad” se aluden a ideas y valores dispares, arbitrarios cuando no antagónicos u opuestos.

El valor de la igualdad es incomprensible sin la libertad, y, ambos (libertad e igualdad, o la igualdad en la libertad) son las dos reivindicaciones que están en la base y dan sentido a la justicia. El valor de la igualdad, como advertía Tocqueville, es la gran pasión que mueve a las sociedades democráticas.

Igualdad que puede ser entendida en una doble acepción:

- a) Como **igual libertad**, es decir, como aquella situación en la que los beneficios de la libertad (social, política, jurídica, educativa,...) alcanzan a todos sin distinción (igualdad formal); esta igualdad supone el reconocimiento de unos mismos derechos para todos con la obligación de todos y cada uno de respetarlos; **“cada persona ha de tener un derecho igual al esquemas más extenso de libertades básicas”**, como dice la Declaración. Supone esta igualdad ante la ley, por una parte, la exigencia del carácter **generalizable** de las normas jurídicas (que la ley ha de ser idéntica para todos). La democracia es justa cuando suprime injustas desigualdades y privilegios ante la ley. Pero, por otra, y aunque pueda parecer paradójico, el reconocimiento de la exigencia de la **diferenciación**; pues, al discernir y valorar las realidades personales y sociales, se postula el tratamiento diferenciado de situaciones aparentemente semejantes, pero que requieren protección jurídica distinta, a fin de evitar un uniformismo discriminador, que regula todo igual cuando los supuestos de hecho y las condiciones estructurales de la vida son distintas.
- b) Como **igualdad para la libertad**, es decir, disposición de las condiciones mínimas necesarias o satisfacción de las necesidades básicas, radicales, para que todas las personas puedan ejercer su libertad de elección y puedan realizar, por sí mismas, sus planes o proyectos de vida personal (igualdad material). Se identifica esta igualdad con el concepto de equiparación o semejanza en cuanto a bienes y situaciones económicas y sociales desde las que cada uno ejerce la libertad. **“Porque cada día es más evidente que el cambio social, que ha tendido, con frecuencia, a desdibujar a la persona en el seno de la comunidad, se dirigirá, desde ahora, a la atención personalizada, a la consideración de todos los hombres y de todo el hombre. La “socialización” no consiste en prestar a todos los ciudadanos servicios “normalizados” y rutinarios, sino los que cada ciudadano requiere. Hay que evitar toda discriminación pero, en primer término, la discriminación del hombre respecto a su condición: la homologación y uniformización del hombre. Puesto que cada persona es única, es la atención a esta “unicidad” la que debe procurarse por encima de todo”** (45).

Por esa “unicidad”, si cada persona es distinta y con capacidades diferentes a las de los demás (con una “identidad biológica”, “cul-

tural” y “personal”), el derecho humano a un auténtico desarrollo de su personalidad, en ese contexto, requerirá tratarle de acuerdo con su individualidad, adquiriendo todo su valor y trascendencia, en un sistema social que se considere justo, la personalización de sus derechos sociales y de su formación. Cuántas veces quienes más derechos tienen son los que, paradójicamente, menos los pueden ejercer.

Claro que la igualdad absoluta, el “igualitarismo”, supone la cancelación de legítimos deseos capaces de elevar a los ciudadanos y de mejorar a las sociedades. Las leyes proclaman la igualdad jurídica, pero las diferencias en el talento o en las capacidades innatas y adquiridas, en el esfuerzo personal, en el cultivo del espíritu, en el buen gusto, en la elevación intelectual y moral, en el criterio estético y en la estimación de una correcta jerarquía de los valores, estatuyen la desigualdad y proclaman el fracaso de aquel “igualitarismo” ante el tribunal de los hechos y de la vida. **“Cuando se pierde el derecho de ser diferentes se pierde el derecho de ser libres”**, se ha dicho y repetido tantas veces.

7.3.2. Los valores de un “ethos” democrático en la vida humana

Vendría, seguidamente, el entramado de valores que pueden considerarse constitutivos de un “ethos” democrático en la vida humana de relación, capaz de legitimar las instituciones públicas y de construir una sociedad democrática. Entre esos valores se encuentran, fundamentalmente, los valores de: **la justicia, la solidaridad, la tolerancia, la paz y el “coraje cívico” (“valentía” o “activismo ético”)**. Son valores requeridos en una democracia participativa; por eso se vincula, en los Documentos de Naciones Unidas, la formación en derechos humanos con la democracia. **“Los valores democráticos son un requisito para el ejercicio efectivo de los derechos humanos y es conveniente, por tanto, conceder una atención particular a la educación en derechos humanos y en democracia”**.

La justicia

En realidad todos los valores de un “ethos democrático” se enuclean, como ya hemos dicho, en torno al valor moral de la justicia, en cuanto virtud general que dirige o pone en ejercicio los actos de las demás virtudes,

ya que la justicia incluye, de alguna manera, como ingredientes esenciales, a todos los valores anteriormente citados. Justicia significa, ante todo, igualdad, libertad, pero, además, reconocimiento de la dignidad de la persona humana, tolerancia, etc. **“No hay paz sin justicia**, decía Juan Pablo II, en el Encuentro de este año, en Asís, para la Construcción de la paz, **porque sólo puede haber verdadera paz si se respetan la dignidad de las personas y de los pueblos, los derechos y deberes de cada uno, y si se da una distribución equitativa de beneficios y obligaciones entre personas y colectividades. No se puede olvidar que situaciones de opresión y marginación están a menudo en la raíz de las manifestaciones de la violencia y el terrorismo”** (46).

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

Una sociedad justa, como afirma Rawls (47), se asienta sobre tres pilares básicos y complementarios: libertad igual para todos, igualdad de oportunidades para todos y reconocimiento del principio de identidad o de la “diferencia personal”, a fin de favorecer más a quien más lo necesita. Una sociedad no será justa si sus individuos no tienen ese sentido de la justicia.

La solidaridad

“Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”, dice el artículo primero de

la Declaración al consagrar los tres valores clásicos o ideales liberales: libertad, igualdad y fraternidad.

Supone este valor (versión secularizada del valor religioso de fraternidad) la vinculación de varias personas, por unos mismos valores, que se comprometen y sacrifican activamente, en común, cuando esos valores están amenazados. Consiste en un sentimiento y actitud participativos, compensadores de las insuficiencias de la justicia, que se concretan en la disposición a compartir la corresponsabilidad en las necesidades ajenas. La solidaridad complementa y compensa las insuficiencias de la justicia, a la vez que el sentido de la justicia hace a los individuos más solidarios. Nunca la solidaridad puede pretender sustituir a la justicia. Por el contrario es una colaboración, una ayuda en el camino hacia ella.

La solidaridad implica los valores: de generosidad, desprendimiento, disponibilidad, esfuerzo común, espíritu de cooperación, participación y corresponsabilidad ante los problemas que afectan a los demás (48).

Valores, todos ellos, opuestos al egoísmo, que suponen un hábito o disposición para dar y darse a los demás (más allá de la simple ayuda), a fin de cooperar, en unión con los demás, en la realización de una obra en común o de unos vínculos de convivencia.

Aunque se reconozca la centralidad de la justicia, no por ello ha de ignorarse el insustituible valor de la solidaridad. Esta es necesaria, aún en ámbitos en que parece más claro el horizonte de la justicia, porque se basa en el sentimiento del amor humano, del otro como igual a nosotros, frente a los problemas que a todos nos afectan, lo que es superior al sentido de la justicia: **“La amistad, decía Aristóteles, es más necesaria que la justicia”**. Cuando nuestro destino, es cada día más evidente, algo que hemos de construir en común, la solidaridad se nos manifiesta no como un valor recomendable sino, sencillamente, como virtud o valor que condiciona nuestra misma supervivencia moral y social.

La tolerancia

La tolerancia es, sin duda, un valor indiscutible de la democracia. El principio que proclama la igualdad de todos los hombres tiene, como una de sus barreras, el rechazo y la intolerancia hacia los que nos incomodan.

Esa intolerancia nace del prejuicio o de la convicción de que sólo las propias ideas son válidas. Pero igualdad y diferencia son valores universalizables que pueden coexistir sin contradecirse o renegarse mutuamente.

La tolerancia, que no se identifica con la indiferencia o desinterés por las convicciones o criterios de los demás (con el que tiende fácilmente a confundirse), es el respeto activo, el interés y la comprensión benévola que merece la libertad de los demás, a fin de estimar su colaboración en la búsqueda de la verdad; aunque ese respeto va unido a la exigencia de que no se pierdan los principios que se suponen han de valer universalmente (49). Tolerancia, que es compatible con el multiculturalismo, es renunciar a imponer los criterios personales y aceptar a éstos, por tanto, como cooperadores en la búsqueda del bien y de la verdad.

La práctica de la tolerancia supone, desde los derechos humanos, el respeto a la libertad de cada uno para realizar su proyecto personal de vida, pero unido a la exigencia de que se respeten, a la vez, los principios morales que han de valer universalmente. La tolerancia pasiva no se confunde, como decimos, con la indiferencia, que terminaría siendo la negación misma de los valores universalizables de los derechos humanos.

La tolerancia, que normalmente desemboca en solidaridad, requiere, como valores “mediales”, potenciadores de ese valor:

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

La paz

La paz, como valor condicionante de todo proceso de humanización, supone tanto la eliminación de formas de violencia (tantas veces ocultas en la convivencia), como el saber convivir creando espacios de concordia y de participación en la felicidad de los demás. La paz no es, pues, sinónimo de ausencia de guerra, fruto de un cierto equilibrio contenido ante la agresión, ni de indolencia o apatía ante las cosas o los acontecimientos adversos, sino la aceptación de ellos con temple, actitud de sosiego y sere-

nidad, en un esfuerzo continuado por superarlos. La paz es un valor eminentemente positivo, que implica el esfuerzo por el respeto mutuo, la comprensión compartida, la cooperación y la ayuda al desarrollo colectivo. Sin una vida en paz no es posible el pleno ejercicio de los valores de una vida con sentido. La paz, desde esta perspectiva, puede ser considerada como una de las condiciones esenciales de la plena realización de los derechos del hombre y de la afirmación de su identidad personal.

La paz requiere, entonces, procesos dinámicos, participativos, en los que se promueva el diálogo y se solucionen los conflictos con espíritu de conciliación y entendimiento mutuos.

Trabajar por la paz es, sobre todo, esforzarse por superar las ideas falsas, las injusticias, las desigualdades económicas, sociales y culturales, la incompreensión, la insolidaridad entre los hombres, como causas profundas que atentan contra la dignidad de la persona y crean el clima propicio para la confrontación, la guerra y la discordia. Por eso, el valor de la paz, conforma como valores “mediales” necesarios: la empatía hacia los demás, el diálogo, la no-violencia, la solidaridad, la creatividad, la participación, la integración, la perseverancia, el conocimiento y la responsabilidad.

El “coraje cívico” (“valentía” o “activismo ético”)

Es tanto como tenacidad o fortaleza de ánimo en la fidelidad a las propias convicciones. Es el valor o virtud moral necesarios para actuar en consonancia con la perspectiva obtenida en la reflexión o el pensamiento. Es, pues, la fortaleza, el “valor” o valentía precisos para que exista coherencia entre lo que se piensa, y se manifiesta y lo que se hace. Es la fuerza de voluntad o autocontrol para distanciarse de gratificaciones inmediatas, contrarrestar exigencias emanadas de la presión de normas heterónomas y esforzarse en el mantenimiento de principios morales percibidos como superiores.

Es un valor muy necesario, como contrapunto referencial, a las enfermedades morales del “mundo globalizado” de las sociedades actuales: la indiferencia, la desconfianza, la apatía y el egoísmo. Sin un mínimo de ese “valor” o valentía, todos los demás valores se debilitan o desaparecen.

El “coraje cívico” o valentía, precisa como valores “mediales”, a su

vez: el aprendizaje del autocontrol (que consiste en la adquisición de la capacidad de tomar decisiones propias y llevarlas a la práctica, pese a las resistencias internas –temores o frustraciones– y externas, de signo contrario, que la persona pueda tener); la constancia en las metas propuestas y la potenciación del esfuerzo o “fuerza de voluntad” para planificar un comportamiento y persistir en él.

Estos valores de un “**ethos democrático**” demandan, a su vez, en su conjunto, otros valores sociales, también, de carácter “medial”, en cuanto “virtudes potenciales” de aquellos. Se trata de aquellos valores que hacen referencia a: **la integración de la persona en un grupo** (tales como la aceptación y subordinación a las normas de convivencia, y el sentido de obediencia y de respeto a esas normas) y **la participación activa en el grupo** (tales como las disposiciones que son fundamento de toda comunicación humana: la sinceridad, la fidelidad y la confianza mutua, la capacidad de diálogo, el espíritu de colaboración y el sentido de ayuda a los demás). Ambos valores, como procesos mediante los cuales el sujeto es consciente de su pertenencia a un grupo (que le acepta como tal y se ve, a sí mismo, como miembro de una unidad social de convivencia), son condición indispensable para la vida social; en la medida en que se resientan esos valores, la convivencia se deteriora y camina a su desaparición.

En todo caso, estos valores, como ya hemos advertido, aunque entrañan exigencias morales constantes y permanentes, por ser intrínsecos a la propia dignidad del hombre, no constituyen categorías axiológicas estáticas y cerradas, definidas de un modo unívoco en los diferentes espacios culturales, sino que están abiertos a continuas y sucesivas especificaciones y ampliaciones de derechos humanos, y de valores, en función de las necesidades que las sociedades precisan en el devenir de su historia y de su cultura.

En el pensamiento ético-filosófico contemporáneo, se ha convenido que tales valores constituyen una “**ética cívica de mínimos**”, comprensiva de los valores básicos, o prioritarios, que toda persona, por el hecho de serlo, debe tener y que la sociedad ha de garantizar, para que no se vulnere el ejercicio de los derechos humanos. Junto a ellos, y complementándolos, estarían los valores de una “**ética de máximos**”, comprensiva de aquellos valores singulares, controvertidos y relativos, que hacen referencia a “la felicidad” de la vida humana, personal y grupal, porque están funda-

dos, no en la dimensión común de la dignidad humana, sino en la especificidad cultural de concepciones religiosas, éticas, opciones políticas o formas de vida de una sociedad plural. Es a esa “ética de máximos” a la que se refería Kant (en su *Metafísica de las costumbres*), cuando decía: **“Nadie me puede obligar a ser feliz a su modo, sino que es lícito a cada uno buscar su felicidad por el camino que mejor le parezca, siempre y cuando no perjudique la libertad de los demás para pretender tal fin semejante”**.

8. LA FORMACIÓN EN LOS VALORES DE LOS DERECHOS HUMANOS, UNA PRÁCTICA REFLEXIVA, ÉTICA Y COMPROMETIDA

8.1. Necesidad de una adecuada formación de la persona en los valores de los derechos humanos

La mejor garantía del respeto a los derechos humanos es, sin duda, la promoción de una cultura y de una praxis en los valores de esos derechos, afirmadas en la vida personal y social. La naturaleza moral, y la hondura y gravedad de su crisis, lo requieren urgentemente. No son las transgresiones puntuales de algunas normas en las que cristalizan las exigencias de los derechos humanos; es la viabilidad de la convivencia y de una cultura de paz, basadas social y políticamente, en el respeto a los derechos inviolables de la persona lo que está en juego. Los derechos, por muy consagrados que estén en las Constituciones, se respetan cuando son conocidos y ejercitados, previa la correspondiente formación. Los valores que implican sólo se alumbran y adquieren sentido, cuando se asumen activamente, se estiman, “se valoran” positivamente, y se practican en la propia vivencia personal. Ya decía Aristóteles que, **“las leyes más útiles, las leyes sancionadas con aprobación unánime de todos los ciudadanos, se hacen ilusorias si la educación y las costumbres no corresponden a los principios políticos, siendo democráticas en la democracia y oligárquicas en la oligarquía”** (50).

Es evidente que la afirmación, en la vida social, de un orden de convivencia organizada en el respeto a los derechos de la persona humana requiere, como medida necesaria, la inclusión formal de esos derechos como “norma normans” de todo derecho positivo, que vincule al legisla-

dor, y a los demás órganos de producción del derecho, y garantice su observancia y cumplimiento en la vida social (51).

De todos es conocido el dinamismo y la capacidad pedagógica que, de suyo, tienen las leyes, a través de la creación de usos y de costumbres ciudadanas para conformar comportamientos sociales. Pero “juridificar” la vida social no es todo. El Derecho, con toda su fuerza exegitiva, sin la cobertura de la formación de los ciudadanos en aquellos valores, puede degenerar en simple coacción normativista; como los valores, sin el correspondiente apoyo del orden jurídico, pueden quedar en simples aspiraciones románticas de fraternidad universal.

Es cierto, también, que junto al Derecho, existen factores sociales de concienciación social, que confluyen a la hora de dotar, de mayor o menor aceptación social, a unos u otros comportamientos entre los pueblos.

Así, cuando hoy se gastan las naciones cantidades ingentes de recursos y energías en procesos armamentistas, mientras millones de seres humanos sufren o se mueren de hambre, o continúan sumidos en el analfabetismo o en la pobreza, sería importante sensibilizar a la “opinión pública” mundial respecto a la necesidad de encauzar aquellas energías y recursos para promover un desarrollo centrado en el hombre, en vez de un desarrollo dirigido contra su destrucción, por cuanto, es bien sabido, que existe una correlación beneficiosa entre el desarme, los derechos humanos y el desarrollo social, como tres elementos interdependientes que contribuyen decisivamente en la búsqueda de la paz

La moderna Sociología del Derecho ha puesto de relieve, por ejemplo, la interdependencia existente entre el poder de la opinión pública y el de las instancias jurídicas en la producción y aplicación de los valores de un orden de convivencia. Si se desea generar una aceptación social generalizada a unos valores o derechos subjetivos de la persona, es preciso contar con la acogida favorable o el apoyo previo y el acompañamiento sostenido, después, de buena parte de la “opinión pública”. Porque, como decía Ortega, **“el derecho, la realidad “derecho” es, si se me tolera la expresión barroca, secreción espontánea de la sociedad, y no puede ser otra cosa. Querer que el derecho rijan las relaciones entre seres que previamente no viven en efectiva sociedad, me parece –y perdóneseme la insolencia– tener una idea bastante confusa y ridícula de lo que el derecho es”** (52).

Ningún subsistema social –como lo son el derecho y la educación– es capaz de alcanzar éxito si el sistema social general es adverso o contrario. Pero no es menos cierto que las medidas puramente jurídicas y sociales, en la práctica, resultan radicalmente insuficientes e inconsistentes para garantizar los derechos humanos.

Una cultura social y política, impregnada en actitudes de respeto en bienes tan esenciales al hombre como son los derechos humanos precisa, para que sea durable y consistente, ir a la raíz de todos los cambios, al suelo nutricio del que arraigan: a la formación de una conciencia moral personal que haga posible, no sólo la confección y aprobación democrática de leyes constitucionales, con esas características de respeto a los derechos humanos, sino el establecimiento y la consolidación de un orden de convivencia que garantice y generalice sus efectos. Y ¿cómo se puede llegar a esa conciencia personal para una afirmación y reconocimiento, con fuerza suficiente, de los derechos básicos del hombre, sin la recta formación en unos criterios y vivencias que los asuman, con toda determinación y claridad, y faculten a la persona a su cumplimiento?

La mejor garantía de que los derechos humanos, y sus valores, se respetan consiste en que cada persona esté formada en ellos y de que tenga conciencia que merece la pena cumplirlos. Es insuficiente afirmar legalmente el respeto a esos derechos y a sus valores, sin asegurar su eficacia. La capacidad protectora del Estado de derecho, aunque parezca muy eficaz, será siempre muy limitada. La educación necesita anticiparse al Derecho. ¿Tienen fuerza suficiente, un Estado garante de los derechos, unas leyes claras y bien elaboradas, una justicia eficiente, un cuerpo de figuras penales con sus recursos..., un mundo basado en el recelo y la desconfianza, en suma, para que se respeten los valores de los derechos humanos?. Para respetar esos valores hay que asumirlos personalmente. **“Sin la conversión del corazón de cada hombre concreto, sin su convicción sentida del propio valor y del de cualquier otro hombre concreto, el orden jurídico y el político es impotente incluso para defender unos mínimos de dignidad... No hay hombre nuevo sin conversión del corazón; ahí radica nuestra más profunda autonomía”** (53). La formación de la persona, en esos valores fundamentales, constituye la base ineludible y la condición necesaria, aunque no suficiente, para la promoción y vigencia de una cultura de los derechos humanos.

Esa es la medida más necesaria, en todos los pueblos, etnias, razas, culturas y civilizaciones, para suscitar la revolución silenciosa y pacífica que postula el respeto de los derechos humanos

No es posible avanzar, rápidamente, del campo de la retórica al de las realidades, en la implantación social de los valores de los derechos humanos, sin el concurso de una adecuada formación personal que anime, persuada, ayude, oriente y estimule a las personas a esforzarse, voluntariamente, a vivir en ellos. Es por la formación –y por la formación de todos a lo largo de toda la vida, y a todos los niveles–, como se aprende a saber, a discernir, a comportarse y a convivir en los derechos humanos. Sólo una formación en sus valores garantiza un desarrollo estable de esos derechos, pues la formación personal está en la base de la convivencia, de la justicia y de la paz, construidas sobre la piedra angular de los derechos del hombre.

De ahí que la Declaración Universal de Derechos Humanos se refiera a unas pautas sobre el contenido necesario de todo proceso formativo, cualquiera que sean los valores elegidos en el ideario de un Centro educativo o en el currículo escolar: **“el pleno desarrollo de la personalidad”**; **“el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos”**; **“lo que favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones”** (Art. 26.2)

8.2. Algunas dificultades actuales de la formación en los valores de los derechos humanos

Pero interiorizar los valores de los derechos humanos no es tarea fácil; requiere tiempo, conocimiento, y la práctica vivencial de actividades congruentes que ayuden a comprender, a estimar y a realizar esos valores. Las virtudes son hábitos, decía Aristóteles, y desarrollar hábitos requiere práctica. Destaquemos algunas dificultades.

8.2.1. La complejidad misma de formar en valores

Está, en primer término, la complejidad misma del sentido de la formación en valores, dada la peculiar naturaleza del valor. Los valores tie-

nen, por un lado, una consistencia propia en su vertiente ideal, son ilimitados, inagotables; su horizonte atrae, es incitante, pero nunca se alcanza plenamente; es una progresión constante, sin fin. Como la estrella polar para el navegante, orientan el camino de la formación, el avance seguro, aunque jamás se les pueda alcanzar. Esa dimensión ideal del valor es esencial, constitutiva del mismo. **“Los valores, decía Max Scheler, son independientes, en su ser, de sus depositarios”.**

Pero los valores no son sólo una idea o un ideal abstracto, genérico, se experimentan en la realidad como **bienes o actos valiosos** concretos; tienen una dimensión objetiva, real. **“El valor, decía la filosofía clásica, es el ser en cuanto lo sentimos y apetecemos desde el punto de vista de su perfección. El valor está siempre ligado a lo existente”.** Pero, además, el valor, en su vertiente ideal o real, no es tan independiente de los sujetos que le aprecian. Los valores, se ha dicho, ni son únicamente pura objetividad ni subjetividad; los valores son, a la vez, **relacionales**, por cuanto surgen de la relación dinámica entre nuestras necesidades y los bienes en los que se encuentra su satisfacción y cumplimiento. Nada ni nadie sería realmente valioso si no hubiera, a la vez, alguien que lo apreciara o lo deseara. Los objetos, por sí mismos, pueden tener un valor potencial o virtual. Su valor se hace real cuando alguien se relaciona con él, porque tiene conciencia y capacidad para apreciarlo. Los valores valen realmente; no los inventamos arbitrariamente; son cualidades reales en estado latente o potencial que la capacidad estimativa y la creatividad, de cada uno, ha de ir descubriendo, alumbrando y encarnando, con esfuerzo, progresivamente, en la realidad; no son cualidades que pasivamente hayan de ser aceptadas.

Por esa dimensión subjetiva que comporta el valor, no sólo lo cognoscitivo, el aprendizaje racional, sino las actitudes, las predisposiciones afectivas, el cultivo de los sentimientos, la voluntad y las motivaciones, son factores, además del juicio moral, con los que el sujeto interpreta, juzga, diseña libremente, con sentido creativo, posibilidades de acción, y se compromete y actúa en la vida moral, acaso de modo diverso al sentido del juicio moral.

Por eso, en la formación en valores, hay que conjugar dos dimensiones complejas: la subjetiva, personal, y la dimensión ideal y objetiva de los valores. Hay que conocer, descubrir, las preferencias, actitudes e intereses

de los alumnos en cada situación concreta y personal, para que cada cual, libremente, sopesando la dignidad de los valores, elija, progresivamente, valores superiores en la escala axiológica, profundice en sus valores preferidos y no frustre su horizonte con simples reacciones subjetivas. La formación valoral (y esa es su primera dificultad), por ese componente relacional que tiene el valor, implica, por ello, flexibilidad, criterio personal, reconocer las líneas de actuación de cada uno, y estimular y facilitar la autorrealización de cada cual en una encarnación de los valores personal, ascendente. No se considera verdadero valor aquello que no conduce a la persona a “ser más”, a plenificar su vida, a ennoblecerse. Hay que reconocer, en cada situación concreta, la dimensión personal del valor más generosa, adecuada y conveniente a cada persona.

8.2.2. La multiplicidad de agentes o escenarios de formación

Por otra parte, la sociedad actual es compleja y diversa. Formar en valores se convierte, por ello, se ha dicho, en una práctica, a veces, desconcertada y desconcertante. Pues al abordar el tema de la implantación de valores y de la moralización de la vida pública y privada, como alternativa necesaria para promover un orden de convivencia asentado en aquellos valores, nos encontramos con múltiples agentes y escenarios de formación en los que la vida social se representa, y en los que se difunden los modelos o se pautan los canales por los que se pretende se orienten nuestras conductas. Dejar la formación en valores en manos, únicamente, de las instituciones formales de enseñanza es reducirla y condenarla al fracaso. Me refiero, entre otros agentes o escenarios de formación, a **los medios de comunicación social, al ambiente cívico y de urbanidad de nuestras urbes, al “clima” político y social que nos rodea**, entre otros medios de formación informal. Ellos constituyen como una “voz moral”, proveniente de la comunidad, que presiona y estimula a sus miembros a que se guíen por ciertos valores que difunden, reforzando la “voz moral interior” o conciencia de las personas.

Los **medios de comunicación social**, como es bien sabido, tienen actualmente una presencia poderosa y omnímoda en la vida social, como en ningún otro momento de la historia. Para muchos, es casi el único sustento mental. Han suplantado a las instituciones mediadoras entre el individuo y el mundo social. Su poder de convocatoria, de difusión y de pro-

vocación, penetra en todos los aspectos de la vida personal. De hecho, estos medios, **“se han convertido en guiones sanitarios, sexológicos y hasta en confesores de nuestras intimidades que en ocasiones hasta sirven para organizar espléndidos espectáculos a través de los cuales se nos instruye acerca de lo que se debe hacer, pensar y sentir. Los medios de comunicación, principalmente la televisión, son la nueva familia universal”** (54).

Los acontecimientos, las noticias, se presentan mediante técnicas y recursos estudiados para el destello, la seducción y la accesibilidad, a fin de encontrar el interés y acaparar la atención de los usuarios. El grado de aceptabilidad de los programas, garantiza el impacto y la “bondad” de sus mensajes. Estos mensajes golpean, permanentemente, las conciencias y pretenden conformar, a su estilo, el interés y las mentes de los ciudadanos. Como afirma Lipovetsky, estos medios están, **“a punto de erigirse en nuevas potencias moralizadoras de los individuos..., un poder de movilización tan poderoso como específico, tan amplio como efímero... Los medios no tienen la misma función que las instancias tradicionales de la moral; no crean una conciencia regular, de deberes interiorizados, “gestionan” la opinión pública por intermitencia y escenifican selectivamente los productos”** (55).

No cabe duda que con ese poder de convocatoria, tan poderoso como efímero, las campañas mediáticas, aunque no creen una conciencia regular, estable, remueven constantemente el caudal emocional de la persona, imponiéndola una manera de sentir la realidad, encauzándola hacia valores “prêt à porter”, circunstanciales, momentáneos, evanescentes, adaptados al devenir de las situaciones cambiantes. Una moral contra “la moral”, en la que el individuo se siente liberado y a gusto, sin ningún riesgo ni compromiso moral. **“Al tiempo que se propaga esta moralidad de culebrón interminable, apasionada, sollozante e hilarante, a la vez, se va desterrando la ética. Porque la ética es inseparable del pensamiento, de un pensamiento que va más allá de lo experimentado y de lo puramente circunstancial. El pensamiento permite ver por encima de lo inmediatamente dado con el fin de acrecentar la realidad, de ordenarla, de explicarla y transformarla... Los medios no necesitan de esta ética, no se encuentra en su estructura técnica, ni en su manera de intervenir. Los medios, dicho de otra manera, han elaborado una moralidad fragmentaria, sin ética, una moralidad cuyo fin se agota en**

la pura emotividad y en la reacción instantánea, una moralidad que incluye el desconcierto entre sus características esenciales” (56).

La libertad de expresión, la libertad de creación artística, la libertad de mercado o la libertad de conciencia..., no pueden esgrimirse como justificación o excusa para que, desde los medios de comunicación o la publicidad, se excite o induzca a la juventud a conductas violentas, autolesivas, compulsivas o denigratorias para la dignidad humana, con la única meta de obtener beneficios económicos a costa de la degradación física, psíquica, humana y moral de esa juventud.

Esos medios de comunicación no pueden diluir su responsabilidad apelando al ilegítimo recurso de una basta audiencia, que no hace sino que incrementar la indignidad de la valoración moral de sus acciones, aunque jurídicamente, y en nombre de la falaz tesis de la soberanía moral de una audiencia mayoritaria, se tolere.

El ambiente cívico y de urbanidad de nuestras urbes, grandes o pequeñas, los espacios públicos de asentamiento o de tránsito (calles, plazas, parques, superficies de recreo o de ocio...) constituyen otro escenario característico de reglas y normas de convivencia, con una moralidad porosa y difusa que se integra en lo que puede llamarse “conducta cívica” y “urbanidad”. El transeúnte, aún desde su distanciamiento o anonimato, se siente inmerso, instalado en un cierto nivel de acuerdos, compartidos y difuminados, en cuanto a usos, costumbres, expresiones, gestos, aceptaciones y rechazos en sus relaciones interpersonales. Un ilustre académico de esta Casa, el Dr. Rodríguez Delgado, ha resumido, con acierto, este condicionamiento anónimo, despersonalizante de la conducta humana personal: “En las tramas que configuran la sociedad urbana el protagonismo no corresponde casi nunca a elementos estructurados de forma clara. Ni siquiera se trata de seres con nombres y apellidos. Son personajes que claudican todas y cada una de las estructuras en que se integran para devenir hadas ambulantes, perfiles nihilizados, seres hipertransitivos, sin estado, es decir, que no pueden ser contemplados estáticamente, sino sólo en excitación, trajinando de un lado para otro. He aquí un universo peripatético y extravagante que trae de cabeza a cualquier orden político, siempre preocupado porque no se descubra lo que todo el mundo sabe ya de sobra: su fragilidad, su impostura, su déficit de legitimidad” (57).

El “clima” social y político, a veces, conflictivo, con su radical déficit de moralidad, en el que se acentúan ciertas conductas (tales como: las actitudes de exigir y reclamar sólo los derechos individuales, sin corresponder con el cumplimiento de deberes y responsabilidades anejas a los mismos; la actitud consumista, alentada por la fiera competencia económica; las actitudes críticas y de desprestigio entre partidos políticos, engañando o manipulando hechos para ensalzar su imagen, en su lucha para arañar unos votos en la conquista del poder; los numerosos casos de corrupción política y económica que afectan a responsables públicos y profesionales en las democracias modernas, que reclaman, urgentemente, una remoralización de la vida pública y privada; y otros problemas de decadencia moral, manifestados en el aumento de conductas antisociales —crímenes, drogadicción, violencia— o en la decadencia familiar —que incluye aumento de la tasa de divorcios, de embarazos de adolescentes, de familias monoparentales—...etc.), son situaciones y conductas poco edificantes que dejan, también, a los jóvenes huérfanos de referentes morales que les merezcan credibilidad y puedan orientarles.

8.2.3. *La armonización de la lealtad a los valores de una ciudadanía local con los valores de una ciudadanía cosmopolita*

Interiorizar los valores de los derechos humanos no es tarea fácil, además, porque, por una parte, la misma noción de “ciudadanía” parece que lleva encapsulada la idea de lealtad de la persona a las obligaciones contraídas en el seno de una determinada comunidad política, a los rasgos identificadores que distinguen a esa comunidad, tal vez parciales (el llamado “hecho diferencial”); pero, por otra, su pertenencia, moral y fundamental, a la vez, a la “comunidad” de todos los hombres, a la especie humana universal, suscita la aspiración a desarrollar una ciudadanía cosmopolita, de la que coparticipe con los que no pertenecen a su misma comunidad política, como fundamento racional de los derechos humanos. Y es preciso saber educar en la armonización de las propias identidades (en lo que es un hecho identificador y diferenciador), con el desarrollo de los valores de un modo de ser cosmopolita, universal; como decía Ortega, sólo si se sabe vivir de manera armónica ambas dimensiones, puede una persona estar situada “**en su pleno quicio y eficacia vital**”.

Con estos condicionamientos, podría parecer que la educación formal

e informal, en aquellos valores, tiene ante sí un reto casi inaccesible. Pero la vida moral, escenificada por aquellos agentes o ámbitos de influencia que, como “mercaderes de la moralidad”, nos ofrecen a cada paso lo que es conveniente o inconveniente, lo que es aceptable y rechazable, no lo es todo. Queda, aún, no obstante, un difícil, tortuoso y estrecho espacio para la tarea familiar, escolar y la de los demás agentes de educación formal, consistente en asumir que esos condicionamientos nunca podrán agotar lo que la persona puede y debe llegar a ser.

8.3. Corresponsabilidad en la formación de los valores de los derechos humanos

La formación en los valores de los derechos humanos es una tarea de responsabilidades compartidas, y cada vez lo seguirá siendo más claramente. La escuela, la familia, el grupo de iguales, el grupo de amigos, las organizaciones no gubernamentales, los medios de comunicación..., son agentes formativos fundamentales; aunque algunos tradicionalmente reconocidos como más valiosos, la familia y la escuela, estén perdiendo influencia en relación con la preponderancia que ejercen otros agentes.

No obstante, la acción de las instituciones escolares, a través de la “convivencia escolar” es fundamental. Pues aunque los centros de enseñanza, abandonados a sí mismos, sean incapaces para promover una cultura en los valores de los derechos humanos, no pueden renunciar, en su espacio de intervención, a sus responsabilidades, sin renunciar a ser lo que son. Los centros tienen que organizar una convivencia en aquellos valores. Sumirse en el abandono o en una desorientación en ellos, les incapacitaría para ejercer lo mejor de sus funciones.

Pero su acción será eficaz a condición de que se cimente en las actitudes de una correcta “convivencia familiar.” Como puede constatarse por experiencia, y por la prensa diaria, hoy la vida en los centros de enseñanza está plagada de enfrentamientos, disensiones e incidentes de violencia, promovidos por los escolares. Y como se ha denunciado en el Reino Unido o en Francia (por ejemplo), por casi el 80% de los Profesores, **“el comportamiento de los alumnos ha empeorado en los últimos años”**. Y es que la “convivencia escolar” es frágil, se deteriora y debilita, con facilidad, si se la concibe como sucedáneo o sustituto de los déficits existentes en la “convivencia familiar”. Las deficiencias en la “convivencia familiar”

se arrastrarán, como carencias, en los demás órdenes de convivencia (escolar, grupal, vecinal, social) de la vida. No sin dificultades insuperables, tantas veces, la “convivencia escolar” será capaz de superar lo que corresponde a la “convivencia familiar”, pretendiendo intercambiar y confundir, indiscriminadamente, lo que es propio y específico de cada una de esas formas de convivencia. Del mismo modo que la convivencia social es un fruto que se puede lograr en la medida que las formas de convivencia previas (la familiar, escolar, grupal o vecinal) han sido correctamente conducidas o satisfechas. Todas ellas concurren, en coincidencia temporal, al proceso de realización personal.

Todas las instituciones u organizaciones, sobre las que hoy se asienta el poder en la vida social, son corresponsables en la formación en los valores de los derechos humanos. Resulta, hoy, paradójico, por ejemplo, que los medios de comunicación social, surgidos como una conquista del derecho a la libertad de expresión, para limitar al poder político y contribuir a su racionalización, independizados de su legítima finalidad, se constituyan, de suyo, tantas veces, en poderes exentos de limitaciones, con notable influencia en la vida social, como hemos dicho, a los que no parece afectar el paradigma ético de los derechos humanos, con técnicas de envilecimiento de la vida social que dificultan seriamente el ejercicio de la moralidad, cuando no fomentan la pérdida de los valores morales que subyacen en aquellos derechos.

La formación en los valores de los derechos humanos, constituye un desafío de todos, permanente, sin desmayo, día a día, siempre inacabado. Decía Alexis de Tocqueville: **“Nada hay más fecundo que el arte de ser libre; pero nada así mismo tan duro como el aprendizaje de la libertad. No sucede igual con el despotismo... Los pueblos se adormecen en el seno de la prosperidad momentánea que produce y cuando se despiertan son miserables. La libertad, por el contrario, nace de ordinario entre tormentas, se establece trabajosamente..., y sólo cuando ya es vieja se pueden conocer sus beneficios”** (58).

8.4. Objetivos de una Pedagogía de los valores de los derechos humanos: la formación del criterio y de la conducta personal en esos valores

Una revisión de buena parte de la investigación existente sobre la formación en los valores de los derechos humanos, que integra aportaciones

parciales de las distintas concepciones o corrientes sobre la naturaleza y fundamentación de esos derechos, que hemos visto, es coincidente en afirmar algunas consideraciones de interés sobre la Pedagogía de los valores de los derechos humanos (59).

Desde el marco del valor absoluto de la dignidad de la persona, el objetivo primordial y último de la formación en aquellos valores, es la creación y el afianzamiento personal de las “virtudes morales” que requieren el ejercicio de aquellos derechos, para que, como resultado práctico, la persona actúe de acuerdo con ellas. Pues para que un valor tenga garantía de permanencia ha de ser estimado y realizado. Evitar las contradicciones valorales entre lo que se proclama y lo que se hace.

De acuerdo con la descripción que la Psicología hace de los actos voluntarios libres, la formación en esos valores no tratará de imponer pautas de conducta con las técnicas del amaestramiento, sino en conseguir su consciente y libre aceptación mediante el influjo sobre la voluntad, a través del “consejo” y la “deliberación”. Estas dos dimensiones, correlacionadas, la “aprehensiva”, o de captación del conocimiento, y la “volitiva”, o de inclinación a un comportamiento consecuente, se integran en la “virtud moral”. Junto al bagaje cognitivo, necesario para que el sujeto disponga de elementos para formar la decisión moral más adecuada a cada situación, se precisa la generación de hábitos operativos consecuentes que comprometan su capacidad de amar, de sentir y de obrar.

Lo que implica un esfuerzo consciente por enseñar “virtudes” o valores (la justicia, la solidaridad, el “coraje cívico”...) con la firme convicción de la importancia de su enseñanza y el estímulo a los alumnos a ponerlas en práctica en su propia vida. Es decir, una educación del carácter cuya meta es animar a las personas a alcanzar una madurez moral, un autodomínio o paz interior, con un autocontrol de sus propios deseos, para que, de una manera voluntaria, comprendan, por sí mismas, la necesidad de respetar los valores de los derechos humanos y otorguen prioridad a los dictados de su conciencia moral, a amar y crear relaciones armoniosas con sus semejantes.

“Cualquier formación de alcance ético puede reducirse a dos grandes finalidades en las que se refleja la vertiente dual de la existencia humana. La formación de la consciencia –digo consciencia porque una actividad inconsciente queda fuera de la vida ética–, y el desarrollo de la fuerza moral para obrar de acuerdo con el juicio propio.

En otras palabras, la formación ética trata de formar la capacidad del criterio propio y objetivo y de desarrollar el esfuerzo necesario para vencer las dificultades que en ocasiones presenta el obrar de acuerdo con las exigencias de la dignidad humana” (60).

Es preciso reconocer que los jóvenes, actualmente, pasan, a veces, más tiempo ante los medios de comunicación, especialmente ante el televisor o las redes de internet, que en los centros educativos o en la convivencia familiar. Los centros educativos y las familias se ven superados a la hora de competir en una información actualizada sobre valores y antivalores sociales, no sólo en cuanto al volumen y variedad de información, sino en cuanto a la “calidad”, prestigio y potencia de que goza el lenguaje televisivo o de internet, más dinámicos, por la instantaneidad en la transmisión de acontecimientos y mensajes, y con mayor capacidad, para estimular sentimientos y pasiones, que el lenguaje de las aulas. Culturas, modos de vida y costumbres, de todos los rincones del planeta, pueden ser contemplados, admirados e imitados en un proceso creciente de mundialización de la información.

De ahí que la formación para saber utilizar las posibilidades de búsqueda y selección de información que ofrecen aquellos medios y, sobre todo, para tener una mayor sensibilidad valoral o capacidad estimativa para saber distinguir los valores de los antivalores en el ejercicio de los derechos humanos, sea uno de los objetivos fundamentales que deba proponerse la formación actual. Más que “estar informado”, como un receptor pasivo (lo que es propio de una “ignorancia informada”), “informarse”, saber comprender el flujo de la información, debidamente seleccionada, para incorporar sus mensajes como medio de decisión y enriquecimiento personal. Saber juzgar situaciones, convicciones y prácticas de los demás, desde posiciones propias suficientemente razonadas. La formación y desarrollo del sentido crítico es condición necesaria (aunque no suficiente) para el desarrollo de la autonomía moral. Sólo así, la persona que se forma estará dispuesta a indagar y a buscar la verdad, a analizar las situaciones sociales, desde la confluencia de su propio punto de vista y la perspectiva de los demás.

Por eso se ha dicho que: **“el fomento del espíritu crítico y del discernimiento es una responsabilidad esencial que deben asumir, conjuntamente, los educadores y los responsables de la comunicación. Es preciso que el individuo sea capaz de distinguir entre lo verdadero y**

lo falso, separar la opinión de los hechos, tener en cuenta la subjetividad del informador, y distinguir entre lo que es efímero, insignificante, y lo que es duradero, sólido y serio. Con esta condición, también, los lectores, oyentes o espectadores, podrán sentir con respecto a los mensajes que les llegan, una duda constructiva al procurar deducir de la masa de los datos e informaciones los que merecen consideración, soportan el examen y corresponden a su experiencia social y personal. El público no necesita solamente una información que le reconforte y tranquilice en sus deseos y sus esperanzas o que le confirme en sus ideas preconcebidas, sino también que pueda incitarle, con razón, a modificar, a matizar o equilibrar sus juicios o sus opiniones. El fomento y la formación del espíritu crítico constituyen un aspecto primordial de la democratización de la información” (61).

Y junto a estos objetivos, que apuntan , en definitiva, a las dos dimensiones radicales de la virtud moral indicadas (conocimiento y conducta), la formación en los valores de los derechos humanos, ha de tener, como objetivo, también, suscitar en el educando la clarividente advertencia del puesto preeminente que los mismos tienen en la vida del hombre y de la sociedad, como presupuesto fundamental de convivencia y base ineliminable de cualquier ordenamiento social.

8.5. Algunas pautas metodológicas en la formación de esos valores

Estimular la capacidad estimativa o capacidad personal para profundizar en el panorama valoral y comprometerse con él; saber reconocer los valores en su escala axiológica, en la persona y fuera de la persona, suscitando disposiciones actitudinales favorables, requiere actuaciones metodológicas consecuentes.

En primer término, de acuerdo con los criterios de racionalidad de una “moral cívica” o “ética mínima”, de alcance universal, es necesaria una formación intelectual o instrucción moral a la persona que se forma. **“La doctrina, dice el Profesor Millán Puelles, es algo indispensable, aunque no suficiente, para la plena posesión de las virtudes. Las disposiciones naturales ayudan y favorecen a las virtudes morales; sin embargo, son como gérmenes o incoacciones y no tienen, por tanto, la plena perfección de la virtud; para conseguirla es necesaria la perfección intelectual.”**

tual que se alcanza por medio de la doctrina” (62). Y por “doctrina” ha de entenderse un saber intelectual que, aparte la presupuesta inteligencia de los “primeros principios”, hace posible la formación y uso de la “**prudencia**”, virtud conjuntamente intelectual y moral por la que el entendimiento regula moralmente el comportamiento; “prudencia” en la doble dimensión de su sentido etimológico: como criterio cierto de juicio, y como previsión de las consecuencias futuras de nuestras acciones.

Es preciso, por eso, enseñar bien esa “doctrina” (los valores); enseñar a deliberar bien para llevar a cabo un proyecto personal de vida de acuerdo con esos valores.

Es decir, que la aplicación a las acciones relacionadas con los derechos humanos requiere contar no sólo con la conciencia de las normas, sino con el **acto prudencial** que aplica los valores a las acciones concretas, según las circunstancias. Es en las distintas actuaciones como la persona aprende a derivar de esas “exigencias morales” (que son los valores de los derechos humanos), otras más concretas, aplicables a cada acción. No cabe duda que, uno de los rasgos más acusados de la madurez de una ciudadanía democrática, es el ejercicio responsable de los derechos humanos, personales e institucionales, así como la asunción de las consecuencias de sus actos.

Pero el camino de los “principios” o de las “exigencias morales” a la acción es largo y escabroso; su aplicación a las particulares circunstancias de cada situación, exige un conocimiento y un discurso racional, más o menos prolongado, y al pasar a la acción pueden aparecer tendencias extrañas e incluso contrarias a los dictámenes de la razón. De ahí la necesidad, en el proceso formativo, de ayudar a facilitar, mediante el “consejo”, compatible con el respeto a la libertad del que se forma, la recta aplicación de los “principios” o “exigencias morales” (ésto es, la “recta razón”) a cada situación concreta.

Por eso, en la verdadera formación no se trata de “**mostrar modelos para que se reproduzcan, porque la reproducción, la copia y la fotocopia matan la vida. Lo que importa, a fin de cuentas, es avistar valores y aprender a saborearlos, sabiendo que, por atractivos que resulten unos personajes u otros, yo voy a tener que crear el mío, el que nadie puede representar por mí, pero que merece la pena hacerlo con**

valores que valgan” (63). Dice Durkheim que, “enseñar moral no es predicarla, ni es inculcarla, es explicarla. Rehusar al niño toda explicación de ese tipo, no buscar hacerle comprender las razones de las reglas que debe seguir es condenarlo a una moralidad incompleta e inferior” (64).

Más esa necesaria base cognoscitiva de la formación no debe conducir a que se la considere como una asignatura más del currículum escolar (al menos en los primeros años de educación), sino que debe ser una dimensión “transversal” que impregne el currículo de cualquier materia, ya que cualquiera de ellas es capaz de suscitar cuestiones relacionadas con los valores necesarios en aquella formación. **“Los derechos humanos no pueden ser unos enunciados teóricos o de principios, sino valores que cada ser humano tiene que encarnar profundamente; por ello tampoco pueden ser motivo de clases o enseñanzas a la manera tradicional, sino vivencias que acompañan minuto a minuto su vida, y la de toda la escuela o institución educativa”** (65). Son valores que han de cualificar o dar significado al proceso formativo que se desarrolle en las instituciones escolares. Y cualquier enseñanza, decía el Profesor García Hoz, por el hecho de desarrollar las funciones mentales de un sujeto, puede contribuir a la adquisición de la necesaria base cognoscitiva para la vida moral (66).

En todo caso, los contenidos curriculares deben estar basados, a la vez, en dos fuentes importantes de la vida escolar: el conocimiento de los valores de los derechos humanos, y el conjunto de interacciones que habitualmente se producen en el aula. Este enfoque, ambivalente, ofrece la oportunidad de que los alumnos vean las cuestiones sobre derechos humanos como algo próximo a sus problemas vitales.

La UNESCO ha subrayado, por eso, el interés de unos llamados **“principios de procedimiento”**, como estrategias metodológicas significativas, por su componente humanizador, que pueden inducir a la formación de los valores en los derechos humanos. Esos **“principios”** son: **la disposición al diálogo; la participación cooperativa de los alumnos en la organización de actividades escolares y de aprendizaje; como paso necesario para participar en la dirección responsable de su propia vida; la prestación de servicios sociales o actuaciones de ayuda, y la estimulación del interés o la disposición positiva hacia las cuestiones cívicas en una convi-**

vencia democrática. Promover esas actividades, ayuda, según la UNESCO, a crear y afianzar la proyección real de los valores de los derechos humanos en la vida cotidiana (67).

- a) **La disposición al diálogo**, como procedimiento cooperativo para descubrir la verdad de los juicios y la justicia de las normas, y la participación activa del alumno en él, fomentan la necesaria comprensión, el entendimiento mutuo y la huida de toda actitud impositiva, lo que permite no incurrir en dogmatismos y superar formas de particularismo o relativismo valoral, igualmente rechazables.

Entre las aportaciones de las “éticas dialógicas” o “discursivas”, es preciso reconocer el papel tan destacado que ocupa la “actitud dialógica”, como procedimiento básico de formación. El diálogo reflexivo (que supone la disposición al razonamiento y a la crítica, la exposición razonada de motivos, la capacitación para lograr acuerdos, la capacidad para descentrarse y ponerse en lugar del otro, la aptitud comunicativa, la disponibilidad para el compromiso, etc.), en torno a la discusión de los dilemas morales que plantean los derechos humanos, es una técnica primordial en la formación en los valores de esos derechos. Incardinada en las propias experiencias vitales de los alumnos, el profesor, al invitarles a dar respuestas y a explicar y clarificar los argumentos que les parecen razonables y justos sobre lo que debe hacerse ante una determinada situación dilemática, suscita en ellos un conflicto cognitivo condicionante de su actitud moral y les incita a la concertación, al consenso y a la búsqueda del común denominador de esa situación como vía para una fecunda colaboración.

Pero la disposición al diálogo no basta, aunque sea necesaria para el desarrollo del razonamiento y del juicio moral, a fin de tomar conciencia clara sobre las preferencias de valor. La consistencia y la coherencia de la relación juicio-acción requiere, además, un **apasionamiento racional** hacia aquellos valores que se consideran moralmente correctos, para que puedan ser realizados. La formación, por tanto, no sólo debe centrarse en el desarrollo del razonamiento moral, sino crear situaciones prácticas o condiciones en las que se pongan en acción lo propuesto en la discusión de los juicios de valor; es preciso, por eso, que se haga efectiva la fortaleza necesaria para que el alumno se comprometa, apasionadamente, en la búsqueda de la verdad, en el respeto a los demás, en la determi-

nación y resolución con la justicia y la responsabilidad. A ello se orientan otros “principios de acción”, a los que se refería la UNESCO, como antes decíamos.

- b) La formación para la autonomía moral requiere, también, **la participación cooperativa de los alumnos en la organización de actividades escolares y de aprendizaje**. Ello supone, tal vez, un cambio importante de mentalidad en el profesorado y en el funcionamiento de las instituciones escolares, para promover, en la formación de los alumnos, el espíritu crítico, la solución de conflictos que puedan surgir en la vida diaria, y asumir, en última instancia, la responsabilidad de regir la propia vida personal y la convivencia ordinaria, en función de las convicciones razonablemente conseguidas. Sólo puede aprenderse la actitud o la predisposición necesaria para comportarse, de una manera o de otra (a pensar por sí mismo, a establecer relaciones igualitarias, a depender menos de imposiciones externas, a adquirir hábitos de vida democrática), participando activamente en el contexto social, familiar o escolar, en que se vive. “**Se aprende haciendo o actuando**”, dice un clásico y conocido principio pedagógico.

Hoy el aprendizaje de esa participación cooperativa se torna difícil, porque resulta más fácil, y más cómodo, fiarse de informaciones manipuladas y elaboradas por los potentes medios de comunicación de masas, controladas por élites que dominan los flujos de la información y ejercen un poder tutelar sobre los demás, con el riesgo de pérdida de la identidad personal y de deslizamiento hacia sociedades letárgicas, sin espíritu de ciudadanía. Una actitud de participación activa, cooperativa, es el mejor antídoto frente al individualismo estéril y las redes ocultas e impersonales a las que se ha hecho mención.

- c) **La prestación de servicios sociales o actuaciones de ayuda a los demás**. La formación de la persona autónoma en los valores de los derechos humanos, no implica el desarrollo de un personalismo asocial, sino que la formación en la autodeterminación y autogobierno de la persona, como expresión de aquella autonomía, requiere, además, según la UNESCO, la participación de la persona que se forma en la prestación de algunos servicios sociales o en actuaciones de ayuda a los demás. Y ello para fomentar una doble dimensión en el

sentido de la responsabilidad: la asunción personal de la responsabilidad de las consecuencias de lo que se hace, y la actuación responsable en la sociedad en la que se vive. Es difícil exigir a los alumnos que asuman responsabilidades sobre sus conductas, cuando no se les permite ser agentes, con un cierto nivel de compromiso, en la realización de unas conductas que supongan un aprendizaje real de la responsabilidad, en la participación, en cuestiones sociales o comunitarias en las que la institución escolar está inserta.

d) La estimulación del interés o la disposición positiva hacia las cuestiones cívicas en una convivencia democrática.

Las características de una sociedad en miniatura, que ofrecen las instituciones escolares y familiares, son las más adecuadas para la formación vivencial de las cuestiones cívicas y de la autonomía moral, por cuanto permite a la persona que se forma: la intervención en asuntos comunitarios que le afectan, lejos de cualquier individualismo autosuficiente y narcisista; el fomento del diálogo con los demás en la búsqueda de soluciones razonables para todos; y la gradual apropiación del sentido de obligación cívica. No se conseguirá que el alumno respete la ley de su conciencia, si no adquiere una disposición positiva de participación en las cuestiones cívicas de la convivencia democrática, en su contexto escolar, familiar y social. La democracia, antes que una forma de gobierno, es un modo de vida asociado a la participación cooperativa, en actividades conjuntas y toma de decisiones en común, en beneficio de todos los miembros de una comunidad.

8.6. El ambiente o “clima” moral del Centro escolar condicionante de la formación en los valores de los derechos humanos

Más, la eficacia de cualquier estrategia metodológica de intervención pedagógica, está condicionada por múltiples factores. Un alto nivel de justicia institucional, del “clima” moral en que se desarrollan las actividades escolares, es un factor condicionante, y de primer orden, del ejercicio de aquellos derechos de la persona.

La escuela ha de ser una comunidad moral total, promotora del crecimiento moral de los alumnos, al facilitar procesos personales de apreciación y actuación valoral.

“No se enseñan ni se aprenden los derechos humanos sin vivirlos. La escuela ha de estar organizada de manera que los derechos humanos, en general, sean permanentemente respetados” (68). Decía Aristóteles que, **“las cosas que debemos aprender antes de hacerlas, las aprendemos haciéndolas...; nos volvemos justos ejercitando actos de justicia, moderados ejecutando actos moderados, valientes ejecutando actos valientes... Así, pues, es muy importante que formemos hábitos de una u otra clase en nuestros jóvenes. En realidad, aquí reside toda diferencia” (69).**

Si formar para la convivencia en derechos humanos significa crear y fomentar los valores que hacen posible esa convivencia, el ambiente del Centro escolar, todo él, ofrece situaciones ideales de aprendizaje (de conocimientos, hábitos y actitudes) de esos valores: de reconocimiento de los valores **en** los demás y **de** los demás; de reflexión en las consecuencias de las acciones; de no querer para otro lo que no se quiere para sí; de acabar con la irresponsabilidad de atribuir siempre las culpas de todo a los demás; de evitar cuanto lleve al conflicto y a la discordia; de eliminar las barreras de un etnocentrismo que considera al grupo mejor y rival de los demás, etc.

Es el nivel de justicia institucional del aula y del Centro, en su conjunto, que suscita el conocimiento y la práctica de esos valores, el factor más coadyuvante de las vivencias reales que puede tener el alumno de las nociones morales de: **imputabilidad** (todo acto tiene un agente); **responsabilidad** (cada uno es responsable de los efectos que se deriven de un acto) y **mérito** (tal acto ha de ser atribuido como propio, si es el agente del mismo).

8.7. El papel y la actitud del profesor como formador en los valores de los derechos humanos

Pero no debe olvidar el profesor que tiene que motivar, orientar, facilitar y ayudar a los alumnos en el “consejo” y en la interacción de los debates, y su proyección en la vida real, a fin de que aquellos, al confrontar y estimular sus pensamientos, se beneficien de las distintas perspectivas de los demás y de los modelos de conducta por él ofrecidos, y vayan construyendo, con sus interrogantes y pensamientos, su propio conocimiento sobre los valores en las situaciones sociales.

Y esa influencia formativa del profesor sobre el alumno se produce no sólo en los momentos concretos en los que aquél pretende, de un modo directo, consciente y deliberado, influir, intencionalmente, mediante técnicas pedagógicas, convenientemente programadas, sino en la “sombra de la cotidianidad” de la vida escolar; en la comunicación continuada y permanente de influjos espontáneos, acaso inconscientes, que tantas veces pasan inadvertidos tanto para alumnos como para profesores. Las formas de ser y de proceder de los profesores, mostradas en la práctica docente cotidiana, de manera latente, oculta, rutinaria, experiencial y continua, generan sutiles influencias intelectuales y morales, como instrumento pedagógico vivo que son, en los alumnos que les invitan y predisponen a pensar y actuar de forma significativamente concorde con el nivel de moralidad propiciado por los profesores. El profesor no sólo transmite un “corpus” de conocimientos a los alumnos, sino que, en cierto sentido, en esa transmisión, el profesor “es”, también, lo que enseña.

La actitud del profesor ha de ser, pues, más persuasiva que coactiva, fundamentada en el diálogo, y orientada a justificar, razonablemente, la preferibilidad de unos valores humanos como optimizadores de la convivencia social y a promover la autonomía personal, la capacidad de realizar acciones de acuerdo con pautas de conducta merecedoras de su asentimiento racional.

Para ello la “autoridad moral” del profesor es fundamental. Autoridad que (como revela el origen mismo de la palabra), no es capacidad para exigir obediencia ciega o sumisión incondicional del alumno a unas normas, sino la capacidad para ser referente, con su palabra y con su conducta, del cumplimiento de esas normas como garantía de credibilidad. La autoridad se despliega para hacer al otro autor de sí mismo, para aumentar su capacidad de ser y de hacerse persona humana. La autoridad, por eso, alcanza su máxima finalidad cuando el otro es capaz de enriquecerse humanamente, de tomar densidad moral y asumir, a su vez, el servicio que toda autoridad, auténtica, está llamada a prestar en la vida social.

De ahí que la autonomía del alumno no se respete más porque se le deje ayuno de respuestas a sus preguntas, sino que más se le respeta razonando adecuadamente y aclarando sus dudas o convicciones. Es importante que el respeto y la promoción de los valores de los derechos humanos, estén avalados por argumentos, explicaciones razonables y hábitos de

conducta consecuentes, que el educando pueda entender y realizar. Pues, como se ha dicho, **“conceptualizamos el contenido de los derechos humanos como un saber que no necesariamente se encuentra clasificado, codificado y estructurado en la mente y en el actuar de otros, por muy valiosas que estas clasificaciones y acciones puedan ser, sino en la racionalidad que emerge en la experiencia personal y colectiva del sujeto que aprende y en el quehacer de su propia cotidianidad”** (70).

La actitud del educador no puede, por eso, ser dogmática. Como expresa Max Weber, en lo que él llama **“ética de la responsabilidad”**, el profesor debe ayudar al alumno a establecer una relación dialéctica y viva entre los principios éticos y las consecuencias de las acciones que los realizan; buscar la coherencia en una discusión; ayudar a la interpretación y clarificación de los valores; diseñar oportunidades para su puesta en práctica. **“La sabiduría moral consiste en acertar en la forma de interpretar los principios, al igual que la sabiduría del juez radica en el acierto en la aplicación y lectura de las leyes. Esta dialéctica entre los principios y las consecuencias es lo que debe hacer suya el educador”** (71).

Autonomía y formación, en unos concretos valores morales, no son incompatibles; al contrario esta última es necesaria para conseguir la autonomía o madurez moral. La formación en los valores morales de los derechos humanos nada tiene que ver con el adoctrinamiento, ni con la heteronomía moral. Si tales situaciones se producen, habría que culpar a la negligencia, a la intencionalidad del propio formador, o a que éste utilice estrategias de desarrollo personal intolerantes o poco adecuadas para su fin.

Por eso el dominio de cualquier técnica formativa requiere, como condición previa, que el profesor, o el agente formador, tenga no sólo sensibilidad e imaginación para diseñar múltiples y diferentes situaciones de aprendizaje, adaptadas a las circunstancias y necesidades de cada alumno, sino que tenga una clara comprensión del sentido y alcance de los derechos humanos y de sus valores emergentes; un adecuado saber cultural y experiencial de esos derechos y valores. Y que pierda el miedo a intervenir formativamente en ellos.

No todas las valoraciones son iguales, ni merecen ser respetadas; la injusticia, la insolidaridad, la intolerancia, la violencia contra las personas, la esclavitud..., son antivalores que vulneran el ejercicio de los derechos humanos, y existe la obligación moral de no ser neutrales ante ellos, sino de ser beligerantes para combatirlos, ya que impiden la existencia de una convivencia en la que una vida humana digna pueda ser respetada y desarrollada.

Hanna Arendt, al analizar la crisis de la educación actual, dice que ésta es hoy **“débil y vacía de contenidos”**; abstemia de valores (no se fomenta el aprecio por los valores, el respeto a las normas); y que para educar, hoy, hay que enseñar, transmitir valores, dar a conocer los valores que no queremos que desaparezcan. La educación en valores que se imparte en las escuelas y en familias es, muchas veces, un tanto superficial, propagandista y publicitaria, ineficaz para resolver los graves problemas actuales del incremento de conductas compulsivas, violentas y antisociales de la juventud.

Y Maritain destacaba la importancia de la intencionalidad educativa del docente como uno de los **“déficits”** de la pedagogía contemporánea. Los medios de esta pedagogía, decía, **“no son malos, al contrario, son generalmente mejores que los de la antigua pedagogía. La desgracia está en que son tan buenos que hace que se pierda de vista el fin. De ahí la sorprendente inconsistencia de la educación actual; inconsistencia y debilidad que radica en nuestro exagerado afán por la perfección de nuestros medios y métodos de educación y en nuestra impotencia en hacer que sirvan a su fin”** (72).

Más sería injusto, como ya hemos dicho, imputar al educador toda la responsabilidad en la formación en estos valores. El educador es un eslabón en el proceso educativo que tiene, como hemos visto, múltiples agentes y otros factores, aunque él tenga corresponsabilidad en la transmisión y aceptación de tal sistema de valores básicos para la convivencia. Como decía Sajarov, **“nadie puede rechazar su parte de responsabilidad en aquellos asuntos de los que depende la existencia de la humanidad”**.

De todas formas las instituciones formativas, tanto las de carácter formal, como no formal e informal, centradas en el conocimiento y en la aplicación práctica de los valores de los derechos humanos, se erigen, hoy,

corresponsablemente, junto con la familia y demás agentes sociales, en potenciales agentes o instrumentos de aprendizaje y formación de unos valores, universalizables que, cara al Siglo XXI, se entrelazan y configuran como fundamento de convivencia de una **ciudadanía cosmopolita y de una cultura de paz**.

De convivencia de una **ciudadanía cosmopolita**, planetaria, que, desde la lealtad y el arraigo de la pertenencia a la inmensa diversidad de comunidades y grupos sociales, reconozca, a la vez, la vinculación luminosa en unos principios éticos y en unos valores humanos comunes, propios de una comunidad abierta, dinámica y universal. Si el objetivo tiene escala planetaria, la estrategia ética también habrá de tenerla, aunque la táctica se localice y acomode a problemas y soluciones concretas.

De una **cultura de paz** que, entendida como “**un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que reflejan el respeto a la vida, al ser humano y a su dignidad..., pone en primer plano los derechos humanos, el rechazo a la violencia en todas sus formas y la adhesión a los principios de libertad, justicia, solidaridad y tolerancia; así como la comprensión entre los pueblos, los colectivos y las personas**” (73).

El reto y la premura con la que debe encararse la formación en los valores de los derechos humanos, es la mejor contribución que hoy puede prestar la humanidad al futuro de las nuevas generaciones. Es necesario crear y favorecer las condiciones que hagan posible la transición a una cultura de paz, que garantice el respeto a la vida, la dignidad y la libertad de todos los seres humanos. En lugar del perverso adagio, “**si quieres la paz prepara la guerra**”, es necesario formar las mentes de la juventud en el que se presenta como única alternativa válida para el futuro: “**Si quieres la paz, ¡preparate para la paz! Si quieres la paz, lucha por la justicia; constrúyela tu mismo, cada día**”.

9. NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

(1) COTTA, S. (1990) “I diritti dell’uomo: una rivoluzione culturale”, **Actas de las Segundas Jornadas de Filosofía Jurídica y Social**, Universidad de Navarra, Pamplona.

(2) TRUYOL Y SERRA, A. (2000) **Los derechos humanos**, Madrid, págs 65-70; “Declaración Universal de Derechos Humanos, en **Derechos Humanos. Textos y casos prácticos** (1996), Tirant lo Blanch, Universidad de Valencia (Departamento de Filosofía del Derecho), pág. 233.

(3) Mensaje de S.S. Juan Pablo II para la celebración de la Jornada Mundial de la Paz, el 1 de Enero de 1999, **El secreto de la paz verdadera reside en el respeto de los derechos humanos**.

(4) ALCORTA, J.I. (1978) “Los derechos humanos desde la persona”, en **Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas**, Madrid, pág. 73.

(5) Para una evolución de la historia de los derechos humanos, véase: AREILZA, J.M.^a (1978) “La actualización de los derechos humanos”, en **Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas**, pág 29 y s. s.; RUIZ DEL CASTILLO, C. (1978) “Las encrucijadas de los derechos humanos”, en la obra antes citada, pág 49; y, especialmente, sobre la aportación española al “ius gentium” y al Derecho internacional del pensamiento teológico-jurídico español de Francisco de Vitoria y Domingo Soto, DIEGO CARRO, V. (1954) **Derechos y deberes del hombre**, Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, Madrid. También, MARKIEGI, X y LOPEZ DE FORONDA, F. (Eds.) (1998) **Vigencia y futuro de la**

Declaración Universal de los Derechos Humanos, San Sebastián; LABRADOR RUBIO, V. (1998) **Introducción a la Teoría de los derechos humanos: Fundamento. Historia. Declaración Universal de 10 de Diciembre de 1948**, Madrid; AMITAI ETZIONI. (1999) **La nueva Regla de Oro**, Paidós, Barcelona, pág 271.; HUNTINGTON, J. (1997) **El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial**, Paidós, Barcelona, pág 120.

(6) PÉREZ LUÑO, A. (1984) **Derechos humanos. Estado de Derecho y Constitución**. Tecnos, Madrid, pág 48.

(7) Sobre la sistematización o clasificación de teorías relacionadas con la fundamentación de los derechos humanos: MARITAIN, J.(1949) **Los derechos del hombre. Estudios y comentarios en torno a la nueva Declaración Universal**. México-Buenos Aires; SERNA BERMÚDEZ, P. (1990) **Positivismo conceptual y fundamentación de los derechos humanos**. Eunsa, Pamplona; MUGUERZA. J. y otros autores (1989) **El fundamento de los derechos humanos**, Debate, Madrid.

(8) BOBBIO, N. (1966) “L’illusión du fondement absolu”, en la obra colectiva **Les fondements des droits del homme**. Florencia; del mismo autor **Teoria generale del diritto**, Torino (Prefacio).

(9) PECES-BARBA MARTÍNEZ, G. (1989) “Sobre el fundamento de los Derechos Humanos: un problema de Moral y Derechos”, en la obra de MUGUERZA, J. citada.

(10) MAC INTYRE, A. (1985) **After Virtue. A Study in Theory**, Duckworth, London, pág 69.

(11) PECES-BARBA MARTÍNEZ, G. (1988) **Escritos sobre derechos fundamentales**, Eudema, Madrid.

(12) RATZINGER, J. (1998) **Verdad, valores, poder. Piedras de toque de la sociedad pluralista**, Rialp, Madrid, pág 14.

(13) CORTINA, A. (2001) **Alianza y Contrato. Política, Ética y Religión**. Trotta, Madrid, pág 148.

(14) PECES-BARBA MARTÍNEZ, G. (1993) **Ética pública y derecho**, Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, Madrid, pág. 31.

(15) HERRERA FLORES, J. (1989) **Los derechos humanos desde la Escuela de Budapest**, Madrid; SHUTE, S y HURLEY, S. (Eds.) (1998) **De los derechos humanos**, Trotta, Madrid.

(16) APEL, K.O. (1986) ¿“Es posible distinguir una racionalidad ética de una racionalidad estratégica”?”, en **Estudios éticos**, Alfa, Barcelona; y el número monográfico 183 de la Revista **Anthropos**, (1999). “Karl-Otto Apel. Una ética del discurso o dialógica”.

(17) APEL, K.O. (1985) **Transformación de la Filosofía** Taurus, Madrid; HABERMAS, J. (1985) **Conciencia moral y acción comunicativa**, Península, Barcelona. Pág.144.;del mismo autor, **La reconstrucción del materialismo histórico**, Taurus, Madrid, págs 161-162.

(18) KANT, M (1989) **Metafísica de las costumbres**, Tecnos, Madrid.

(19) HABERMAS, J. (1981) **La reconstrucción del materialismo histórico**, Taurus, Madrid, pág. 271; del mismo autor (1991) **Escritos sobre moralidad y eticidad**, Paidós, Barcelona, pág. 121.

(20) CORTINA, A. (1997) **Ética aplicada y democracia radical**, Tecnos, Madrid, pág 221.

(21) APEL, K.O. y otros (1991) **Ética comunicativa y democracia**, Critica, Barcelona.

(22) HORHEIMER, M (1973) **Crítica de la razón instrumental**, Buenos Aires, pág 103; CAMPS, V. (1990) **Virtudes públicas**, Espasa Calpe, Madrid, pág 124.

(23) FERNÁNDEZ, E. (1984) **Teoría de la justicia y derechos humanos**, Debate, Madrid, pág 107; DWORKIN (1984) **Los derechos en serio**. Ariel, Barcelona; NINO, C.S. (1984) **Ética y derechos humanos** Paidós, Buenos Aires.

(24) CORTINA, A. (1990) **Ética sin moral**, Tecnos, Madrid, Capítulo 8.

(25) PÉREZ LUÑO, A. (1989) “Sobre los valores fundamentales de los derechos humanos”, en la obra de MUGUERZA, J., ya citada.

(26) ROUCO VARELA, A. M^a. (2000) **Los fundamentos de los derechos humanos: una cuestión urgente**. Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, Madrid, pág 41.: también CÁNDIDO POZO (1998) **Comisión Teológica Nacional. Documentos (1969-1996)** (especialmente el Documento **Dignidad y derechos de la persona**. Madrid; BOFF. L. (1981) “Los derechos fundamentales del hombre en la perspectiva latino-americana”, en **Les Droits Fundamentaux du Chrétien dans L’Eglise et dans la Société**, Actes du IV Congrès International de Droit Canonique, Fribourg, Suisse, págs 835-842.

(27) MARIAS, J. (1996) **Persona**, Alianza Editorial, Madrid, pág 103; del mismo autor **Tratado de lo mejor. La moral y las formas de vida**, Alianza Editorial, Madrid, págs. 136-140. DE CARDEDAL, O. (1997) **La entraña del cristianismo**, Salamanca, págs. 629-681.

(28) MILLÁN PUELLES, A. (1973) **Persona humana y justicia social**, Madrid, pág 15.

(29) RUIZ DEL CASTILLO, C. (1978) “Las encrucijadas de los derechos humanos”, op. citado, pág 61.

(30) GARCÍA HOZ, V. (1979) “La libertad en la educación y la educación para la libertad”, en **Persona y derecho**, Eunsa, Pamplona, núm 6, pág 18; del mismo autor (1988) **La práctica de la educación personalizada**, Rialp, Madrid, pág 59 y s.s.

(31) RATZINGER, J. (1998) **Verdad, valores, poder**, Rialp, Madrid, 2^a edición, pág. 34.

(32) CORTINA, A. (1997) **Ciudadanos del mundo**, Alianza Editorial, Madrid, pág 235; de la misma autora (1996) **Un mundo de valores**, Generalitat Valenciana, Valencia, Capítulo 1.

(33) FERNÁNDEZ-MIRANDA HEVIA, T. (1954) **El concepto de lo social y otros ensayos**, Idag, Oviedo (Prólogo).

(34) SINGER, P. (1985) **Democracia y desobediencia**, Ariel, Barcelona, pág 11.

(35) KANT, M. (1989), **La paz perpetua**, Tecnos, Madrid.

(36) SÁNCHEZ CÁMARA, I. (1999) “Democracia, mayoría, minoría”, en la obra colectiva **Valores de una sociedad plural**, Papeles de la Fundación, Madrid, págs, 23-27.

(37) UNESCO (1994) **Citoyens de demain. ¿Quelle éducation fondamentale pour une citoyenneté active?**. París; CORTINA, A. (1994) **Ética mínima** Tecnos, Madrid, Capítulo 3.; KÜNG, K. (1994) **Hacia una ética mundial**, Trotta, Madrid, págs 23-27.

(38) RAWLS, J. (1978) **Teoría de la justicia**, F.C.E., Madrid.; del mismo autor “El derecho de gentes” (1998), en la obra de SHUTE, S. y HURLEY, S., ya citada.

(39) CAMPS, V. (1989) “El descubrimiento de los derechos humanos”, en la obra de MUGUERZA, J., ya citada: de la misma autora **Virtudes públicas** (1990), Espasa-Calpe, Madrid.

(40) CASSESE, A. (1991) **Los derechos humanos en el mundo contemporáneo**, Ariel, Barcelona; PÉREZ LUÑO, A. (1979) **Los derechos humanos, significación, estatuto jurídico y sistema**, Universidad de Sevilla; GONZÁLEZ, G. (1999) **Derechos humanos. La condición humana en la sociedad tecnológica**, Tecnos, Madrid; FROSINI, U. (1983). “Los derechos humanos en la sociedad tecnológica”, en **Anuario de Derechos Humanos**, núm 2, Universidad Complutense, Madrid; MARTÍNEZ CAMINO, J.A. (2000) **¿Qué pasa por fabricar hombres?. Clonación Reproducción artificial y Antropología cristiana**, Bilbao, pág 71-72; VARIOS (1994) **Los derechos humanos de las futuras generaciones**, Universidad de La Laguna- UNESCO; JONÁS, H. (1995) **El principio de responsabilidad**, Herder, Barcelona, pág 8 y ss.; **Revista Española de Pedagogía** (1998), núm 211, Madrid, Monográfico dedicado a “Los Derechos humanos y la educación”, con motivo del Cincuentenario de la Declaración Universal de Derechos Humanos.

(41) PÉREZ LUÑO, A. (1989) “Sobre los valores fundamentales de los derechos humanos”, op. citado, pág 287.

(42) MARINA, J. A. (1999) “Los derechos en el crepúsculo del deber”, en la obra de OLLERO TASSARA, A. **Valores en una sociedad plural**, Fundación para el Análisis y los Estudios sociales, Madrid, pág 127.

- (43) GUARDINI, R. (1988) **Sorge un den Menschen 1**, citado por ROUCO VARELA, J. M.^a, en la obra ya referida, pág 23.; también en el mismo sentido SINGER, P. (1997) **Repensar la vida y la muerte. El derrumbe de nuestra ética tradicional**, Barcelona, pág 17 y s.s.
- (44) MONTESQUIEU (1964) **L. Esprit des Lois. Oeuvres Complètes**, Du Seuil, Paris, pág 586.
- (45) MAYOR ZARAGOZA, F. (1987) **Mañana siempre es tarde**, Espasa-Calpe, Madrid, pág 131.
- (46) JUAN PABLO II (2002) **Decálogo de la Paz**, Asís, 24 de Enero.
- (47) RAWLS, J. (1998) **Libertad, igualdad, derecho**, Ariel, Barcelona. Pág 16.
- (48) VILLAPALOS, G. y LÓPEZ QUINTAS, A. (1997) **El libro de los valores**, Planeta, Barcelona, pág 16.; MARÍN, R, y otros (2000) **Educación para la paz**, UNED, Madrid.
- (49) IBÁÑEZ- MARTÍN, J. A. (1984) “Tolerancia y educación”, **Actas del VIII Congreso Nacional de Pedagogía**; LÓPEZ QUINTAS, A. (1995) “La tolerancia y la defensa entusiasta de la verdad”, **Revista Española de Pedagogía**, núm 201, Madrid, pág 332.
- (50) ARISTÓTELES **La Política**, Libro V. Pág 230; (De la educación a la ciudad perfecta).
- (51) ALCORTA, I. (1978) “Los derechos humanos desde la persona”, **Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas**, Madrid, pág 81.
- (52) ORTEGA Y GASSET, J. (1999) **La rebelión de las masas**, (en “Prólogo para franceses”), Madrid, pág 45.
- (53) CORTINA, A. (1994) **Ética aplicada y democracia radical**, Tecnos, Madrid, pág 155; FRONDIZI, R. (1968) **¿Qué son los valores?. Introducción a la axiología**. F.C.E., México, 4ª edición.

(54) RIVIERE, M. (1995) **La década de la decencia**, Anagrama, Barcelona, pág 164.

(55) LIPOVETSKY, G. (1994) **El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos**, Anagrama, Barcelona, pág 148.

(56) RODRÍGUEZ NEIRA, T. (2002) “El desconcierto moral. La educación para la convivencia”. Documento ciclostilado.

(57) RODRÍGUEZ DELGADO, M. (1999) **El animal público**, Anagrama Barcelona, pág 200; HUNTINGTON, S. (1997) **El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial**, Paidós, Barcelona, pags.32-33.

(58) TOCQUEVILLE, A. (1984) **La democracia en América**, Sarpe, Madrid, pág 242.

(59) SIEGFRIED UHL. (1997) **Los medios de educación moral y su eficacia**, Herder, Barcelona; BETANCOURT CABRERA, I. (2001) **La educación en los derechos humanos: una utopía esperanzadora**, (Tesis doctoral), UNED, Madrid; ESCAMEZ, J. (1996) “Teorías contemporáneas sobre educación moral”, en la obra de CORTINA, A. y otros **Un mundo de valores**, Generalitat Valenciana. Valencia; PUIG ROVIRA, J. (1996) **La construcción de la personalidad moral**, Paidós, Barcelona, Capítulo 1; CANO JIMÉNEZ, M.A. (2002) **Ética y paz. Bases filosóficas de una educación para la paz**, UNED, Madrid (Tesis doctoral); ESCÁMEZ y otros (1998) **Educación en la autonomía moral**, Generalitat Valenciana, Valencia.

(60) GARCÍA HOZ, V. (1983) **Calidad de educación, trabajo y libertad**, Dossat, Madrid, pág 32.

(61) PARLAMENTO EUROPEO (1999) **El Parlamento europeo y los derechos humanos**, Estraburgo; BERKOWITZ, M y OSER, F. (1985) **Moral education: Theory and application**, Lea, London; TSCHMOUY, J (1988) **Les droit de L’homme. Une Education Civique et morale pour notre temps**, UNESCO; CIFEDHOP (1996) **Educación y ciudadanía: el papel de los derechos humanos**, Asociación Mundial para la Escuela Instrumento de Paz, Ginebra.

- (62) MILLÁN PUELLES; A. (1963) **La formación de la personalidad humana**, Rialp, Madrid, pág 188.
- (63) CORTINA, A. (1996) **El quehacer ético. Guía para la educación moral**, Aula XXI, Santillana, Madrid, pág 76.
- (64) DURKHEIM, E. (1963) **L'education morale**, P.U.F. Paris, pág 10.
- (65) UNESCO (1994) **Educación en derechos humanos**, Costa Rica.
- (66) GARCÍA HOZ, V. (1982) **Modelo de aprendizaje humano y sistema de objetivos fundamentales de la educación**, Universidad Complutense, Madrid, pág 65.
- (67) COUNCIL OF EUROPE (1985) **Council of Europe Teacher's Seminar on Human Rights in Primary School's**, Strasbourg.
- (68) SOLER ROCA, M (1988) "Derechos humanos y educación", en **Cuadernos de Pedagogía**, núm 164.
- (69) ARISTÓTELES (1946) **Ética a Nicómaco II**, Espasa Calpe, Madrid Cap. 3-4.
- (70) MAGENDO, A. (1989) "En torno a la relación entre currículo y derechos humanos, una primera reflexión", en la obra colectiva **Currículo, Escuela y Derechos Humanos**, PIIE, Santiago de Chile.
- (71) Citado por CAMPS, V. (1993) **Los valores en la educación**, Alauda, Madrid, Cap. 8 ("El deber de vivir en paz").
- (72) MARITAIN, J. (1981) **La educación en este momento crucial**, Desclée de Brouwer, Buenos Aires, pág 13.
- (73) MAYOR ZARAGOZA, F. (2001) "La Cultura de paz: un nuevo contrato global", en **El Contrato Global**, I Encuentro Internacional sobre Cultura de Paz, Madrid.

**DISCURSO DE CONTESTACIÓN POR LA
ACADÉMICA EXCMA. SRA. DRA.
D^a. ÁNGELES GALINO CARRILLO**

**Señor Presidente,
Señores Doctores Académicos,
Señoras, Señores:**

Gracias al honroso encargo que tanto valoro, me corresponde hoy recibir, contestando a su discurso, al Doctor Don Rogelio Medina Rubio como miembro de número de esta Real Academia.

El Doctor Rogelio Medina Rubio, desde su nombramiento como Profesor Ayudante de **Fundamentos de Filosofía e Historia de los sistemas filosóficos** en la Universidad de Oviedo, ha permanecido vinculado a la Universidad en régimen de dedicación completa o parcial hasta la fecha de hoy.

Profesor Ayudante y sucesivamente Encargado de Curso de **Pedagogía General y Social** y de **Política y Administración Educativa** en la Universidad Complutense.

En la Universidad de Oviedo, Profesor Adjunto por oposición de **Pedagogía General** y, también por oposición, Catedrático de **Pedagogía** en esta misma Universidad.

Catedrático de **Teoría de la Educación** en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Y actualmente Catedrático Emérito de la UNED por acuerdo unánime de su Junta de Gobierno.

Ha prestado cuarenta y ocho años de servicio a la Administración Pública, primero como Maestro Nacional e Inspector Profesional de Enseñanza Primaria, y a continuación en las Universidades arriba indicadas.

Ha sido Profesor de distintos Masters de Especialización Educativa organizados por la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad Nacional de Educación a Distancia y el Centro de Estudios Universitarios “Francisco de Vitoria” de Madrid.

Miembro de la Comisión de Premios Nacionales a la Investigación Científica.

Tengo el orgullo de haber contado durante el desempeño de mis responsabilidades en el Ministerio de Educación y Ciencia con la cooperación inestimable del Doctor Medina Rubio. Preferentemente en el desarrollo de las disposiciones complementarias a la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (1970), en su calidad de Secretario General de la Dirección General de Ordenación Educativa y Subdirector General de Métodos y Evaluación.

Ha sido Presidente de la Comisión Mixta de transferencias educativas del Ministerio de Educación y Ciencia al País Vasco y a Cataluña.

Director General de Coordinación y de la Alta Inspección Educativa en el citado Ministerio.

Entre las numerosas publicaciones hay que reseñar su *Política y Legislación Educativa* (1976); *Organización de la Administración Educativa Española* (1976); *La Administración Educativa Periférica en España* (1976); y algunas otras obras de naturaleza jurídico-administrativa.

De carácter pedagógico, *La calidad de la educación: exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales* (1980); *Teoría de la Educación Social: Educación Social* (2000); *La educación moral hoy: cuestiones y perspectivas* (1987); *Aspectos sociológicos de la educación de los hijos* (1968); *La gestión de las instituciones educativas ante la innovación y el cambio* (1988); *Pedagogía de la escuela infantil* (1989);

El concepto de persona (1989); *La educación personalizada en la familia* (1990); *Teoría de la Educación*, 2 vols., 5 ediciones (1992); *Glosario de términos de educación personalizada* (1996); *Fuentes fundamentales de conflicto en las organizaciones escolares* (1988); varias de ellas en colaboración.

Tiene más de un centenar de artículos desde 1966 hasta la fecha, publicados en revistas especializadas españolas y extranjeras.

De obras jurídicas no diré nada puesto que la lección magistral que acabamos de escuchar ha podido dar cumplida noticia del pensamiento del nuevo académico.

Me detendré, en cambio, brevemente en algo que considero irrenunciable dentro del amplio campo de sus intereses, la Pedagogía de la Persona donde convergen y se organizan los distintos elementos desarrollados en obras monográficas siempre de acuerdo con su principio básico de universalidad y concreción: “El sujeto real de la educación, escribe, no es el hombre abstracto, universal y en un medio socio-cultural indeterminado, sino todos y cada uno de los hombres concretos, desde su propia y específica identidad, con las características y posibilidades de su existencia peculiar, en una situación social y cultural determinada”.

El Profesor Rogelio Medina ha sido co-director y coordinador del “Programa de investigación de educación personalizada” que a lo largo de varios años se ha realizado en España.

El resultado de este Programa de Investigación ha sido la elaboración y publicación del *Tratado de Educación Personalizada* compuesto por treinta y tres volúmenes. En él han participado destacados investigadores nacionales y extranjeros.

“Más allá de la fácil dicotomía Estados Unidos-Europa -escribe su Director Víctor García Hoz en el cuarto volumen-, los estudios que se ofrecen se refieren a las peculiares aportaciones de aquellos países en los que la personalización educativa ha tenido mayor arraigo. Los Estados Unidos de América han acentuado la práctica; los autores italianos se han centrado principalmente en la fundamentación filosófica; en Francia y España se ha elaborado una concepción comprensiva de ambas síntesis”.

Si, como escribió Heidegger en *Sein un Zeit*, “el verdadero movimiento de las ciencias es el de revisión de sus conceptos fundamentales”, la coordinación del Profesor Medina Rubio, acostumbrado por talante y formación al trabajo de revisar y juzgar -eso sí, con exquisito respeto-, representa una contribución significativa al pensamiento y edición del Tratado, obra que no se concibió como una **Colección** de trabajos inconexos reunidos bajo una etiqueta compartida, sino como un **Tratado**, una materia única cuya savia, única también, penetra las páginas y las ideas.

En la concepción de la *Pedagogía de la persona* es el Doctor Medina Rubio un referente significativo por su itinerario personal y por sus numerosas publicaciones; por la coherencia de sus ideas y por el rigor con que afronta *de facto* importantes y delicados aspectos de la educación, y, desde luego, por la razón, significativa para esta Real Academia y entrañable para mí, de su colaboración original con el pensamiento y la obra de García Hoz, Medalla número 4 de esta Institución.

En síntesis, encontramos en el panorama del binomio “**Persona-Educación**” tres escenarios diferentes, a los cuales el nuevo académico ha aportado su valiosa contribución.

Me refiero en primer término a autores y a escuelas de pensamiento que constituyen los grandes hitos de la Pedagogía Occidental, incluido el vuelco antropológico del personalismo kantiano y las corrientes de la Ilustración que concurren en el llamado “Siglo educador”. **Son los clásicos de la Historia de la Educación**, cuyas cuestiones constituyen un fluir interpelante que llega hasta nuestros días. En la familiaridad con el pensamiento de los más representativos encontramos las raíces que sustentan las siempre sólidas y bien cimentadas posiciones -unas veces explícitas y otras latentes- del Doctor Medina Rubio, a mi juicio, tanto en Educación como en Derecho.

Los **personalismos contemporáneos**, filosóficos y pedagógicos, que caracterizan lo que se denominó el “retorno a la persona” han colaborado indirecta y directamente a repensar los fines de la educación concibiendo la ética (**M. Scheler**) como núcleo de la formación del hombre; privilegiando la comunicación (**M. Buber** y **F. Ebner**) como hecho humano primordial; reivindicando el compromiso político y social (**E. Mounier**) fus-

tigando la impersonalidad del mundo moderno. De manera especial no podemos omitir los personalismos cristianos (**Bergson** y **G. Marcel**) al replantear desde nuevos horizontes la apertura y trascendencia de la persona. Obviamente, sin que todos los autores hayan coincidido en todos los puntos de vista apuntados, por encima de la diversidad cooperaron a despertar un clima en que la “necesidad de persona” (**A. Pavan**) obliga a reaccionar frente a la cosificación del ser humano.

Constituyen otro escenario un tanto disperso pero identificable, los estilos de educación de inspiración personalista. Se deben a autores y corrientes de pensamiento **centradas en el hecho educativo**, en la optimización de sus procesos, en las teorías y prácticas de la acción educadora. El mismo florecer de antropologías de la educación a ellos debidas arroja un buen saldo de aportaciones para la recuperación de la persona del educando y de las relaciones interpersonales en general.

Entre ellos, la educación personalizada que se desarrolla en el **Tratado** al que antes se aludió ocupa un lugar destacado, partiendo de la experiencia y aplicando diferentes métodos científicos en la investigación de las causas y variables de los procesos educativos.

El Doctor Medina Rubio, buen conocedor del panorama meramente esbozado, ha enriquecido con libros, artículos y conferencias, diferentes aspectos del mismo. Teniendo presente que “la persona se ofrece como un todo en cuanto totalidad o sustancia completa en sí misma”, desarrolla una cimentada y novedosa profundización de la educación personalizada. Sabiendo que la persona “no es una suma de adiciones o partes sino la relación de éstas en la unicidad de su ser”, establece una constelación de principios. Entre ellos me permito subrayar aquí el de apertura, mediante el cual la persona se educa *con, en y para* la comunidad. Y la **apertura** que se dilata hasta la relación trascendental en cuanto trasciende la realidad que circunda a la persona y da respuesta al sentido último de la propia existencia, aparece como una presencia connatural en el ser humano que ilumina y plenifica la vida personal.

El fundamento real de la educación consiste en fortalecer la capacidad para el ejercicio personal y responsable de la libertad en la dirección de la propia vida.

1. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LAS DIRECTRICES DE LA UNIÓN EUROPEA

Dentro de la nueva concepción de los Derechos del Hombre que en su Declaración Universal de 1948 estriban sobre los valores universales e indivisibles de la dignidad humana, la libertad, la igualdad y la solidaridad, me he permitido algunas observaciones en relación con la mujer.

Los organismos internacionales, empezando por la ONU, la Comisión de las Comunidades Europeas (“Hacia un Espacio Europeo de la investigación”, 18 de enero de 2000), y muchos organismos nacionales, han abordado el debate sobre la situación de las mujeres en el mundo. Las investigaciones, estadísticas preparatorias e informes, facilitan continuamente datos sobre esta cuestión. Las Recomendaciones, Decisiones, Declaraciones, Protocolos, Acuerdos, Cartas de los Derechos, algunas del más alto nivel, constituyen hoy bibliotecas y centros de documentación no fácilmente abarcables, dada la compleja problemática que comprenden. A ello se debe el eco que han tenido en las legislaciones nacionales e internacionales y las investigaciones y publicaciones que en torno a la situación de las mujeres aparecen con ritmo creciente en distintos países.

Documentos y debates de la mujer y sobre la mujer que, llegado el momento, no requieren únicamente meras aplicaciones legales -que también-, sino una nueva visión del respeto a la diversidad de los grupos humanos y del principio de equidad que nos permitan llegar a un concepto menos jerarquizado y más extensivo del ser humano, hombre o mujer.

La necesidad de cambiar la situación de las mujeres en la sociedad y de actualizar los compromisos de los Estados en relación con esto surge de que en la mayoría de las sociedades persisten obstáculos estructurales que condicionan negativamente la vida de las mujeres.

Además de las bien conocidas Conferencias Mundiales sobre la Mujer, México (1975), Copenhague (1980), Nairobi (1985), Pekín (1995), la Comunidad Internacional ha organizado más de doce Convenciones con temáticas referidas a los derechos de las mujeres. Destaco entre ellas la Segunda Conferencia Mundial en Viena sobre los derechos humanos, donde se afirma explícitamente que “los derechos de las mujeres han de ser considerados parte integrante, inalienable e indivisible de los derechos

humanos". Y uno se pregunta ¿era necesario que la ONU reconociera oficialmente con toda la parafernalia de una Conferencia Mundial que los derechos de las mujeres son derechos humanos y que los derechos humanos son también derechos de las mujeres? Lo era. Muchos años habían pasado desde 1948 y algo se había avanzado, pero la normativa no transforma automáticamente las realidades: se disponía ya de estadísticas que condenaban la discriminación que de modos diferentes -justo es decirlo- conformaban las situaciones de inferioridad y subordinación de las mujeres en todas las sociedades, y con gran diferencia en los denominados países en vías de desarrollo.

1.1. Sexo y género

En los últimos años se ha generalizado en el ámbito académico el uso del término *género* para los estudios de cuestiones relacionadas con la mujer, sobre todo cuando lo hacen desde el punto de vista de *las diferencias* que surgen exclusivamente por razón del sexo. Una distinción propuesta en 1972 por la inglesa Ann Oakley en su libro *Sex, Gender and Society*, desoída en su tiempo pero aceptada años después. Se trata de una distinción conceptual entre dos realidades. Se conserva el término *sexo* para designar las connotaciones biológicas que distinguen a los hombres de las mujeres. Son diferencias genéticas y normalmente invariables. En cambio el término *género* tiene carácter social y es variable en el tiempo y en el espacio. Se aplica a los usos y comportamientos socio culturales que, a partir de la distinción sexual entre hombres y mujeres, se han ido elaborando a lo largo del tiempo. El *género* designa las pautas de comportamiento creadas por las distintas culturas para regular la vida y relaciones de hombres y mujeres en la sociedad respectiva.

En consecuencia, hace referencia tanto a hombres como a mujeres. En realidad son los hombres y las mujeres quienes, a través de una interacción continua, varían y establecen las relaciones de género. Lo que ocurre es que, desde la perspectiva que la historia presenta, estas relaciones han terminado en general con graves desequilibrios discriminatorios de las mujeres.

El *sexismo* sería precisamente eso, las actitudes que discriminan a las personas sobre la base de la diferencia sexual.

Esta distinción que se ha revelado clara y útil en términos analíticos, no permite olvidar que se establece sobre dos realidades, genética una y social otra, interconectadas de forma dinámica.

Los documentos procedentes de la ONU, así como los emanados de la Unión Europea relacionados con nuestro tema se enfocan y expresan todos desde la perspectiva de género.

1.2. Normativa en relación con la mujer

Entre el acervo de comunicaciones emanadas de los Organismos Internacionales, en esta breve comunicación aludiré especialmente a las directrices y sugerencias contenidas en dos documentos actuales:

El *Programa de acción comunitaria para el período de 1 de enero del año 2001 al 31 de diciembre de 2005* (COM 2001; 179-final), relativo a la estrategia comunitaria en materia de igualdad entre mujeres y hombres.

Y el documento preparatorio de la *Decisión* y al que ésta se refiere, la Comunicación “Hacia una estrategia marco comunitaria sobre la igualdad entre hombres y mujeres” y el nuevo “Programa de acción” para la asistencia mencionada (Bruselas 2 de abril de 2001).

1.2.1. Transversalidad

La Comisión de las Comunidades Europeas adoptó en este año una nueva estrategia-marco comunitaria sobre la igualdad entre hombres y mujeres¹.

La transversalidad responde al compromiso de la Unión Europea de incorporar el objetivo de la igualdad al **conjunto de sus políticas**, medidas legislativas y demás actividades. Se trata de un elemento clave de la nueva estrategia marco de la Comisión. Ya había sido éste un principio rector del Programa de Acción que concluyó el año 2000.

¹ *Hacia una estrategia-marco comunitaria sobre la igualdad entre mujeres y hombres* (2001-2005), COM 2000, 335-final.

Por primera vez en esta estrategia se engloban todos los programas e iniciativas que antes se trataban separadamente. En este planteamiento global e integrado se combinan medidas específicas con políticas destinadas a promover la igualdad, con un enfoque transversal que abarca por igual todos los ámbitos a fin de integrar la perspectiva de género en todos ellos. De este modo, todos los servicios de la Comisión tendrán que informar de sus actividades ordenadas a incorporar a sus políticas el objetivo de la igualdad.

La estrategia se aplica no sólo a las directrices que afectan directamente a los ciudadanos de la Unión Europea sino también a las relaciones con los países que preparan su ingreso en la Unión e incluso a las relaciones de la Unión con el resto del mundo a través de los procesos de Cooperación para el Desarrollo.

Forma parte de la estrategia un nuevo programa que funcionará del 2001 al 2005². La financiación atribuida a este programa se dedicará a medidas de concienciación, análisis y evaluación de las políticas que afectan a la igualdad y a la creación de redes sobre la igualdad entre hombres y mujeres en las instituciones de la Unión Europea, en las emanadas de autoridades nacionales, de interlocutores sociales y de ONGS.

La estrategia de la transversalidad es un camino a medio andar. Ya están puestos unos puntos de partida sólidos: el Tratado de Amsterdam y la comunicación de la Comisión de 1996 sobre la igualdad³. Proseguir por el camino iniciado exigirá contar con tres tipos de apoyos: la estrategia de la igualdad del empleo; la cooperación para incentivar el desarrollo y la investigación; y los reglamentos sobre la integración de la igualdad propuesta en los fondos estructurales.

Algunos ejemplos exitosos de transversalidad. A raíz de la Comunicación de 1999 “Mujeres y ciencia” (COM 99), se han hecho progresos considerables para la integración de las cuestiones de igualdad en las políticas comunitarias de ciencia e investigación. Actualmente está en

² Decisión del Consejo 20 de diciembre de 2000, por la que se establece un programa de acción comunitaria sobre la *estrategia en materia de igualdad entre mujeres y hombres* (2001).

³ COM 1996, 67-final, Comunicación de la Comisión *Integrar la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en el conjunto de las políticas y acciones comunitarias*.

curso la evaluación del impacto del género del quinto “Programa marco de investigación y desarrollo tecnológico” (I+D). Las convocatorias de la Comisión para propuestas de investigación contienen una cláusula estándar para animar a las mujeres a presentar propuestas. Era muy pequeña la proporción de mujeres en los puestos jerárquicos superiores del mundo de la ciencia y apenas se disponía de estadísticas al respecto.

La Resolución del Consejo de 20 de mayo de 1999 sobre “La Mujer y la Ciencia” invitaba a la Comisión a presentar, a partir de las contribuciones de los Estados miembros, datos comparables e indicadores europeos para evaluar a escala comunitaria la situación de las mujeres. Desde entonces y tras haber evaluado el potencial limitado de los principales estudios estadísticos europeos (por ejemplo la Encuesta de Población Activa, los Estudios en el ámbito de la I+D, etc.), la Comisión ha iniciado un proyecto de tres años titulado “Diseño y recogida de indicadores estadísticos sobre la mujer en la ciencia”. Ha identificado la situación de las mujeres en el ámbito científico como una de sus máximas prioridades y recomienda la integración de la igualdad de géneros en el sexto Programa marco (2002-2006).

1.2.2. Igualdad

En la estrategia vigente se combinan medidas específicamente diseñadas para fomentar la igualdad en los programas de todas las políticas comunitarias. De acuerdo con este planteamiento integrador, se recurre a todas las herramientas y estructuras existentes, al tiempo que se fomenta la creación de otras nuevas: monitorización, indicadores y evaluación comparativa.

La estrategia se acompaña de un Programa de promoción de la igualdad dotado de cincuenta millones de euros para los próximos cinco años. Mediante este programa se financiarán medidas de concienciación, análisis de políticas y creación de redes sobre la igualdad entre instituciones de la Unión Europea, autoridades nacionales, interlocutores sociales y ONGs.

Se citan a continuación algunos objetivos fundamentales de la Comunicación a los que se refiere la Decisión del Consejo por la que se establece el Programa de Acción (20 de diciembre de 2000):

- *La igualdad en la vida económica.* La igualdad de oportunidades para hombres y mujeres en materia de empleo es una exigencia de justicia social, pero además es una exigencia económica.

Según los datos aducidos en la Unión Europea el índice femenino de empleo sigue estando en un 18,2% por debajo del masculino. Persiste la segregación del mercado de trabajo, las mujeres se concentran en determinadas ocupaciones e industrias y los hombres en otras. Las mujeres que ejercen una actividad profesional remunerada ganan menos que los hombres y representan un 77% de los empleados con salarios bajos. En términos absolutos, las previsiones de igualdad supondrían atraer al mercado de trabajo a otros diez millones de mujeres. Las deficiencias, también en números absolutos, resultan particularmente importantes en Italia, Francia y España.

El mercado de trabajo femenino sufre una segregación horizontal y otra vertical: en el conjunto de la economía las mujeres están concentradas en empleos, industrias y sectores específicos, pero dentro de cualquier industria o sector están infrarrepresentadas en los puestos jerárquicos e hiperrepresentadas en los trabajos peor remunerados.

En cuanto a la integración de la igualdad de oportunidades en el campo empresarial, son muchos los Estados miembros que han creado algún tipo de programa de acción positiva para animar a las mujeres a incorporarse al mundo de la empresa. Alemania inició un nuevo programa de créditos para crear pequeñas empresas. Suecia creó un grupo de directores para hacer partícipes a más mujeres en las posiciones empresariales de liderazgo.

Puede hacerse mucho por ampliar las oportunidades de las mujeres en ámbitos lucrativos donde hasta ahora no se presta suficiente atención a la segregación en el empleo.

Se ha hecho poco por adaptar los horarios de trabajo y de modo más general la organización del trabajo a posibilidades de mujeres trabajadoras. Importa adoptar todo tipo de medidas para aumentar el empleo femenino en las industrias de la información y de las telecomunicaciones.

- *La igualdad de acceso al trabajo y el pleno disfrute de los derechos sociales para las mujeres y los hombres.* Son muchas las mujeres que no tienen las mismas posibilidades de acceder a los derechos

sociales. Esto sucede principalmente porque no se tiene en cuenta en muchos sistemas de protección social que son ellas quienes han de conciliar la vida familiar y la profesional. Tocamos una de las causas de la feminización de la pobreza en la Unión Europea y aún más en los países en desarrollo: interrupciones de la carrera, trabajo a tiempo parcial, familias monoparentales a cargo de la mujer, falta de educación y de formación y, en la mayoría de los casos, de información adecuada. Algunos de estos derechos ya han sido reconocidos en la legislación europea.

La Decisión del Consejo se dirige a mejorar la aplicación de la legislación comunitaria, particularmente en lo que se refiere a la protección social y en los ámbitos del permiso parental, la protección a la maternidad y la flexibilidad en los horarios y tiempos de trabajo.

Las mujeres de los países en vías de desarrollo suelen verse discriminadas en el acceso a la nutrición, la asistencia sanitaria, la educación, la formación, la toma de decisiones y el derecho a la propiedad.

- *La igualdad entre hombres y mujeres en la vida civil.* Las acciones en este punto deben incluir con especial urgencia la formación sobre la legislación en materia de igualdad para las profesiones jurídicas, tanto de hombres como de mujeres, así como la información a las ONGs. Además, debe prestarse especial atención a las mujeres sujetas a discriminaciones múltiples (como las mujeres migrantes o con discapacidad, o en riesgo de exclusión social, o mujeres en edad avanzada) o que se ven enfrentadas a la violencia y la explotación sexual.

Es justo recordar que el 22 de diciembre de 2000 entró en vigor el “Protocolo Facultativo a la Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la mujer” (CEDAW). Supone un paso decisivo para la plena protección de los derechos humanos de las mujeres en el siglo XXI. Su entrada en vigor esperamos que sirva a nuestra política nacional para empeñarse de modo más efectivo en la lucha contra la violencia doméstica.

La Unión Europea ha desarrollado una política de lucha contra la violencia hacia las mujeres. Un instrumento esencial es el programa STOP creado para reforzar la cooperación contra la trata de mujeres y niños. A este programa siguió la inciativa DAPHNE y el

nuevo programa DAPHNE (2002-2003), cuyo objetivo es mejorar la información y la protección a las víctimas de la violencia. En 1999 inició una campaña de concienciación para hacer frente a la violencia doméstica.

A la trata de mujeres se dio una fuerte prioridad política en el año 2000 de modo que la Comisión siguió combatiéndola a través del Programa STOP del que propuso una prórroga de dos años. En cuanto a la violencia doméstica, concluyó la campaña de información, pero a la iniciativa DAPHNE siguió un programa con derecho propio.

- *El cambio de los roles y estereotipos establecidos en función del sexo.* Este apartado aborda la exigencia de modificar comportamientos, normas y valores sociales que determinan roles estereotipados, y de influir en la sociedad mediante la educación, la formación, los medios de comunicación, la cultura y la ciencia.

Se propone aquí superar los estereotipos tradicionales en las políticas comunitarias pertinentes, como las políticas de educación, formación cultural, investigación, medios de comunicación y deporte, y así como de potenciar la igualdad en todas las fases futuras de programas comunitarios en curso, como SÓCRATES, LEONARDO, JUVENTUD, CULTURA, ERASMUS, INVESTIGACIÓN y demás programas e iniciativas.

Al perpetuar una imagen negativa o estereotipada de la mujer, especialmente en los medios de comunicación y en los canales de información y entretenimiento, en la publicidad y en el material educativo, no se está ofreciendo una imagen exacta ni realista y deseable de los múltiples roles de las mujeres y de los hombres, ni de sus contribuciones a un mundo cambiante. Sin menoscabo de su libertad de expresión y en su calidad de formadores de opinión e instrumentos para modelar valores, los medios de comunicación y la industria de la cultura han de contribuir a cambiar los estereotipos sexistas existentes en la percepción pública y a presentar una imagen objetiva de los hombres y de las mujeres.

- *El fomento de un equilibrio entre mujeres y hombres en la toma de decisiones.* También en la misma Unión Europea las mujeres siguen estando infrarrepresentadas. La corrección de este desequilibrio en la toma de decisiones a este nivel está resultando un proceso lento a pesar de las medidas que se han tomado. Pero el proceso al respec-

to está llamado a continuar, y con cargo al programa se financiará la elaboración de estadísticas, por ahora inexistentes, sobre la participación de la mujer en la toma de decisiones económicas y sociales.

La Comisión se ha comprometido a hacer frente a su propio desequilibrio en este ámbito, para lo cual ha fijado objetivos de contratación y ha incorporado la perspectiva de género a sus criterios de selección de candidatas. También velará para que las mujeres estén adecuadamente representadas en todos sus comités y grupo de expertos.

A escala nacional se pusieron en práctica muchas medidas para intentar aumentar la representación femenina, con diferentes grados de éxito. El compromiso a largo plazo, la voluntad política y una adecuada convergencia de políticas, resultan más importantes que cualquier mecanismo aislado.

La cuestión de las mujeres empresarias apenas está comenzando a abordarse de modo sistemático. Se necesitan buenas estadísticas para que “el techo de vidrio” y otros obstáculos puedan detectarse con más claridad.

En su Resolución sobre los informes de la Comisión, el Parlamento Europeo opina que las estadísticas desagregadas por sexo y los indicadores de género son “un instrumento esencial para evaluar los progresos con vistas a alcanzar los objetivos de igualdad y para promover la integración mostrando las distintas repercusiones sobre las mujeres y los hombres de todas las políticas, en particular en ámbitos que anteriormente se consideraban neutros”. También considera indispensable encontrar indicadores, procedimientos de análisis e información comparables entre sí, que permitan una valoración correcta de todos los aspectos que afecten a las cuestiones de género.

1.3. La igualdad en el proceso de ampliación de la Comunidad Europea

En el documento estratégico de la Comisión sobre la ampliación de la Comunidad, que recibió el apoyo del Consejo Europeo de Niza para la mayor parte de los países candidatos, se preveía que las negociaciones sobre la política social y de empleo estarían terminadas en el 2001 para la mayor parte de dichos países.

Hungría, la República Checa y Lituania son los primeros países en haber incorporado a sus ordenamientos jurídicos la legislación comunitaria sobre la igualdad entre mujeres y hombres. A otros países todavía les queda mucho por hacer, si bien se registraron ciertos avances en el 2000. Polonia y Turquía dieron la impresión de haber avanzado poco en la incorporación inicial de la igualdad al conjunto legislativo.

Los países candidatos también han de velar para que sus instituciones estén en condiciones de hacer respetar la legislación sobre la igualdad. A este respecto son también Hungría y Lituania los países más adelantados en dicha incorporación.

De modo general, la capacidad institucional para este importante cometido no es suficiente. Hay que esperar que los países candidatos harán uso de la ayuda disponible con el nuevo Programa de Acción sobre la igualdad, hecho que en el programa previo no se dio en gran medida.

Los datos sobre las desigualdades en el mercado de trabajo ofrecen en principio un panorama más optimista. Por ejemplo, el índice de empleo femenino es superior al índice medio de la Unión Europea. Pero dicho panorama no es tan sencillo como parece: la persistente diferencia de retribución, los escasos servicios para el cuidado de niños y las actitudes sociales discriminatorias, hacen que la participación de la mujer en el mercado de trabajo siga siendo baja. Además, el mercado de trabajo sigue estando segregado, y las mujeres se concentran en determinadas ocupaciones e industrias a medida que los hombres las van abandonando por su escasa retribución económica.

1.4. Logros de la igualdad. Balance de un proceso inacabado

Sabemos bien, y las estadísticas lo demuestran hasta la saciedad, que a pesar de los movimientos en favor de las mujeres son muchos los países de amplias zonas geopolíticas donde la discriminación entre sexos perdura actualmente intacta o casi intacta. Tales situaciones ofrecen amplio campo de preocupación, estudio y esfuerzo para que, con el respeto debido a las características culturales, consigan llegar a superarse.

Pero en el mundo occidental y por tanto España, la igualdad jurídico-

formal se halla ya reconocida. Se ha recorrido un camino importante. Falta, sin embargo, también entre nosotros buen trecho por andar: el calado en el tejido social donde han de converger acciones muy diversas. En el sentido de que subsisten situaciones de hecho que reclaman en primer término la concienciación de quienes las padecen o ejercen; y, en su caso, las reivindicaciones de derechos para remontar las desventajas femeninas, muchas veces arraigadas en la fuerza de las tradiciones.

En España los progresos alcanzados en las directrices de las Organizaciones Internacionales, y concretamente de la Unión Europea, han inspirado evidentemente decisiones políticas pero también han contado con el apoyo de los llamados Estudios de las Mujeres.

Docencia

Asignaturas impartidas (55)
Parte de Programa (80)
Cursos de Doctorado (333)
Actividades docentes extracurriculares (133)

Total 601

Investigación

Proyectos (507)
Tesis (262)
Tesinas (59)

Total 828

Publicaciones

Sumando los registros o entradas de libros (337)
Capítulos de libro (1.305)
Artículos en revistas científicas (688)
Artículos en revistas de divulgación (282)
Videos (10)

Total 2.622

Difusión oral

Actividades organizadas (423)
Participación en congresos, jornadas (1.062)
Participación en cursos y seminarios (716)
Conferencias, mesas redondas (727)

Total 2.928

Gracias al reconocimiento de la igualdad ante el Derecho, que a hombres y mujeres corresponde, los itinerarios vitales de las últimas generaciones femeninas van experimentando ya los beneficios de una situación que consideramos nueva. Y lo es porque cuenta con el elemento de la igualdad, elemento socialmente dinámico, si los hay. Lo que pasa es que no puede darse una "situación universal", que la situación es siempre concreta y que las mujeres la viven, la vivimos, de mil maneras distintas que no permiten generalizaciones.

Con todo, la sociedad española ha sido relativamente permeable para asumir algunos cambios que han ido configurando los diversos aspectos de la deseada igualdad. Ello no impide que se den también entre nosotros las

lacas de la feminización del analfabetismo, herencia de un pasado próximo, y de la feminización de la pobreza. La mayoría de familias monoparentales en situación de pobreza están a cargo de la madre o de la abuela.

Desde que se implantó en España la igualdad de oportunidades en la educación -medida inicialmente social-, y la educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos, a pesar de los logros alcanzados es mucho el camino que queda por recorrer.

Persisten los estereotipos en la Formación Profesional: profesiones y carreras de hombres y otras “más propias” de mujeres. Perduran en las familias mensajes sexistas que llegado el momento son decisivos para la elección profesional.

Escasean modelos femeninos de profesionales de ingenierías, por ejemplo, para que profesiones como éstas puedan formar parte del horizonte de las jóvenes ante la elección de carrera. Y no digo que falten modelos masculinos para profesiones feminizadas porque, salvo excepciones, no resultan ni social ni económicamente atractivas.

Es sabida la reducida presencia de la mujer en el mundo de la gestión, del liderazgo y de las comisiones negociadoras de alto nivel en orden a conseguir consensos y acuerdos.

Mucho se ha conseguido y mucho queda aún por conseguir para que el disfrute de los Derechos Humanos sea una realidad para hombres y mujeres. En general se ha avanzado y se sigue avanzando en esa línea. En España y fuera de España son muchas las personas y las corrientes feministas que en ella trabajan.

Se había creído que las desventajas de la población femenina sólo podrían superarse con la incorporación al mundo masculino obteniendo, a través de las disposiciones legales y de la educación, la igualdad e intercambiabilidad de los papeles sociales. Y mucho de cierto hay en ello. La misma moda *unisex* probablemente expresaba un rechazo a la feminidad convencional: entonces las mujeres podían vestir como los hombres, no sólo sin necesidad de disfrazarse para acudir a la Universidad como Concepción Arenal, sino sin incurrir en sanción alguna por parte de los usos sociales.

La prosecución de la igualdad ha inspirado posturas irrenunciables que hoy se consideran insuficientes: impulsan hacia la sola meta de igualdad, cuando se ve ya la necesidad de cambios en la población femenina pero también en la masculina, a la que, como antes apuntábamos, afectan también las cuestiones de género.

Adquirido el horizonte simbólico de “aquella igualdad fundamental que poseen el hombre y la mujer” (Juan Pablo II), no resulta ajustado a la realidad interpretar todas las diferencias como desigualdades destinadas a desaparecer. Al contrario, se desenmascara el carácter falsamente neutro universal de un mundo diseñado sobre medidas exclusivamente masculinas.

Ello está siendo posible gracias al nacimiento de una sensibilidad compartida entre ambos sexos sobre derechos y deberes personales y convergentes en la familia, la profesión y la ciudadanía.

1.5. A partir de la igualdad, atención para el hecho diferencial

La igualdad sin más no es la meta definitiva para una sociedad más humana en la que las diferencias y aun las disparidades no sean, como tradicionalmente han sido, tratadas como desigualdades subordinantes.

Algunas corrientes actuales, junto a la misma dignidad, libertad y paridad de derechos para ambos sexos, trabajan y exigen también reconocimiento y respeto para la diferencia.

La conciencia histórica que las mujeres han tenido de la diferencia entre los géneros es muy negativa, ya que ha servido como única causa excluyente para la privación de derechos y para su invisibilidad social, factor el más negativo para el desarrollo de la personalidad. Por lo pronto no se trata de definir “la diferencia femenina” como parece a veces, sino de “profundizar con gran respeto en el carácter específico del hombre y de la mujer”.

Tampoco la diferencia absoluta es compatible con la igualdad de la condición humana de ambos sexos. La relación entre dos seres absolutamente diversos los haría incapaces de comunicarse desde una naturaleza común a ambos. La diferencia entre los sexos está llamada a conjugarse

con el concepto originario de igualdad. Pues “el *hecho diferencial* debería nacer del *hecho común*, si no ¿cómo habría hecho diferencial?”, escribe a otro propósito Fernando García de Cortázar en *De Atapuerca al Euro*.

La entrada casi masiva de las mujeres en la sociedad político-social y la superación progresiva de los impedimentos y tabúes específicos para ellas es un fenómeno que implica cambios novedosos. Entre ellos, el de crear espacios donde necesariamente surgen relaciones nuevas entre uno y otro sexo. Por ejemplo, en los ambientes profesionales donde las madres de familia que son profesionales al mismo tiempo, pertenecen con todo derecho a dos ámbitos, al familiar y al profesional; las mismas que por su condición de ciudadanas tienen el derecho-deber de participar activamente en la marcha de la ciudad.

El cambio de paradigma a que nos referimos no se produce en el vacío. Una vez consolidada la igualdad, dando por seguro que la cultura político-jurídica proseguirá eliminando barreras y haciendo posible para ambos sexos el acceso a todas las funciones sociales, ¿cuál será el rumbo que las mujeres seguirán en el camino emprendido?

¿Cuáles serán las reacciones de los varones ante el sentido y ritmo que está tomando la historia de las mujeres?

Cuestiones éstas que a pesar de la forma interrogativa no se dirigen a los futurólogos, expresan más bien el deseo de aportar un modesto ingrediente al imparable flujo del “tiempo que pasa”.

Puesto que las relaciones primarias entre las personas incluyen siempre varones y mujeres, estamos apuntando a las consecuencias que la situación cambiante de las mujeres en la vida social conlleva en otros campos, para su vida y las relaciones familiares.

El discurso de la igualdad y la diferencia sigue teniendo validez si el enriquecimiento de las mujeres con su apertura al mundo público masculino se corresponde con la apertura de los hombres a los valores y funciones del mundo vital femenino, recluso secularmente en la esfera privada.

Se trataría de profundizar en el campo de la dinámica de la *comunicación humana* como instrumento apto para limar antagonismos feministas o machistas.

Dejemos de considerar la igualdad y la diferencia únicamente como fruto de investigaciones abstractas, y descubrámoslas en el seno de un discurso relacional en el que tanto la igualdad como la diferencia de ambos lleguen a ser reconocidas, acogidas, debatidas y restituidas del yo al tú y viceversa.

La vocación de romper dicotomías y jerarquizaciones subordinantes para las mujeres no está en “la secreta guerra de los sexos”. Hay que proseguir de otro modo la historia de estas relaciones.

El *desideratum* de la comprensión recíproca como categoría básica en el trato entre los géneros facilitaría a unas y a otros la comprensión de las dificultades específicas, no sólo del otro género, sino del sexo-género del otro. En síntesis, interiorizar por empatía que hay en la vida de la otra, del otro, acontecimientos que les ocurren sólo por ser mujeres o sólo por ser varones.

Nos hemos preguntado por las situaciones en la vida privada que la conquista de la igualdad entre los géneros comporta.

Ahora bien, la unidad de la persona y la deseable coherencia de vida permite que el influjo pueda y deba darse también en sentido inverso de lo privado a lo público.

Ante la dificultad de relaciones inspiradas en el más puro y duro individualismo, el difícil pero fecundo horizonte de la reciprocidad no ofrece sólo el *vivir con*, sino también el *vivir para*.

La experiencia personalizadora de las relaciones profundas encierra también un mensaje para las nuevas condiciones de la vida sociopolítica.

