

LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LA ERA DIGITAL

Juan Azorín Toboso

ABSTRACT

Human Rights promotion, defense and fulfillment seem almost impossible without its knowledge. Before this scarcity, to prevent it and solve it, Human Rights Education (HRE), precisely, sets itself up. However, this fine will would be impracticable and if fundamental aspects of HRE are not known. For that, is necessary to know what can be understood for “Human Rights Education”, why Human Rights need to be educated, which boundaries (and limits of this boundaries) does HRE possess, and, eventually, its regulation in Spain, State in which the author is national of and resides, and main object of study.

Key words: Human Rights Education, definitions, fundaments, boundaries, regulation.

RESUMEN

La promoción, defensa y realización de los Derechos Humanos parecen casi imposibles sin su conocimiento. Ante dicha carencia, para prevenirla y resolverla, se erige, precisamente, la Educación en Derechos Humanos (EDH). No obstante, quedaría asimismo impracticable tan noble voluntad si no se conocen los aspectos fundamentales de la EDH. Para ello es preciso conocer qué se entiende por “Educación en Derechos Humanos”, por qué se ha de educar en Derechos Humanos, que límites (y “límites de los límites”) posee la EDH y, finalmente, su regulación en España, Estado donde reside y del que es nacional el autor, y objeto principal de su estudio.

Palabras clave: Educación en Derechos Humanos, definiciones, fundamentos, límites, regulación.

Fecha de recepción: 3 de mayo de 2023

Fecha de aceptación: 3 de julio de 2023

INTRODUCCIÓN

La Educación en Derechos Humanos (en adelante, EDH) es una realidad ardua y cambiante, objeto, en no pocas ocasiones, de proclamaciones y de críticas, de profusa regulación y de silencio normativo, de discusión política, jurídica y social. No obstante, es por ello que considero necesario escudriñar sus características esenciales, que conformarán cada uno de los cuatro apartados del presente artículo. Estas características esenciales de la EDH, como han sido previamente anunciadas, son: a) las distintas definiciones que se han realizado en torno a ésta (primer apartado), b) sus fundamentos (segundo apartado), c) sus límites (tercer apartado) y d) su regulación en España (cuarto apartado).

Comprender qué se entiende por “educación en derechos humanos” es imprescindible a la hora de asomarse a la cuestión que ocupa el presente artículo. Ello es así por cuanto permite que nos asomemos a sus características esenciales, a su contenido, a sus objetivos. Esto se ve complementado, profundizado con el conocimiento de sus fundamentos, que contribuyen a erigir la necesidad de impartir la EDH. Tal necesidad, que se predica de todo momento histórico, es ahora más real y acuciante que nunca, dado el contexto de crisis económicas, sociales, políticas y sanitarias en las que nos hemos sumido en los últimos tiempos. Es ahí donde los derechos humanos se encuentran más expuestos a ser desvirtuados y a su violación, lo cual se incrementa exponencialmente en tiempos de guerra, como los presentes en la actualidad.

Una vez sentadas dichas bases, es preciso continuar los límites que operan sobre la EDH, por cuanto condicionan su efectiva puesta en práctica. Los límites son inherentes a los derechos humanos, y en este caso se vislumbran con un énfasis mayor, atendiendo a la potente carga moral, axiológica, simbólica de los contenidos impartidos (educación cívica, sexual, religiosa...). Tales contenidos se proyectan directamente sobre la esfera más íntima de toda persona, y más aún en el caso de personas más susceptibles a condicionamiento como son las personas menores de edad, y aumentan las posibilidades de dominio sobre las personas tanto por su desconocimiento como por su conocimiento desvirtuado.

Para finalizar, antes de exponer diversas conclusiones sobre el objeto de dicho artículo, es preceptivo conocer la realidad de la EDH, por ejemplo, en España. Conocer su regulación, excesivamente inestable, no sólo conduce a completar en cierta medida el estudio de la EDH, sino también a comprender cómo se produce la precitada puesta en práctica de la misma. En suma, tales cuestiones pasarán a ser abordadas a continuación.

1. DEFINICIONES DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

A la hora de adentrarse en el estudio de la EDH, se torna necesario, tal y como se deduce de lo previamente dispuesto, comenzar aludiendo a las diversas nociones de EDH que han sido elaboradas. A tal efecto, en el presente apartado del artículo se acudirá a diversos documentos internacionales y a la doctrina para atisbar las principales características que desde tales sectores se han configurado al respecto.

En primer lugar, cabría comenzar reflejando la definición de educación en derechos humanos contenida en la Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos, en tanto que contiene la mayoría de elementos que caracterizan

la propia EDH, y que se desarrollarán en el presente apartado. La Carta, aprobada en el marco de la Recomendación CM/Rec(2010)7 del Comité de Ministros, entiende por educación en derechos humanos, en su artículo 2-b.:

La educación, la formación, la sensibilización, la información, las prácticas y las actividades que, además de aportar a los alumnos conocimientos, competencias y comprensión y de desarrollar sus actitudes y su comportamiento, aspiran a darles los medios para participar en la construcción y defensa de una cultura universal de los derechos humanos en la sociedad, con el fin de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales.

El artículo 2.2 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos (adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en su resolución 16/1, de 23 de marzo de 2011), por su parte, orienta los objetivos de la EDH en torno a tres frentes: el primero aludiría a la exposición de los derechos humanos, sus características fundamentales y los instrumentos que velan por su reconocimiento y garantía (“educación sobre los derechos humanos”). El segundo, por su parte, sería el relativo a practicar los derechos humanos en la propia enseñanza de los mismos, mediante la docencia en la que se respetan los derechos de todas las partes implicadas (“educación por medio de los derechos humanos”). En último lugar, el tercer frente sería coherente con el carácter teleológico de la institución, en el sentido de tratar que los destinatarios de la EDH disfruten de los derechos humanos, los pongan en práctica, acepten su ejercicio por los demás y procuren que éstos lo puedan hacer (“educación para los derechos humanos”).

En todo caso, y sin restarle importancia y reconocimiento a lo previamente dispuesto, cabría destacar, en este punto, que a la hora de teorizar sobre la EDH, los diversos sectores de la doctrina dedicados a su estudio coinciden en tres puntos clave (alguno de los cuales ya ha sido anunciado): su naturaleza jurídica como derecho, la necesidad de que comprenda algo más que una actividad únicamente intelectual y su carácter de herramienta para el impulso de la democracia. En este sentido, cabría destacar la concepción de la EDH como “un componente del derecho a la educación, y debe ser condición necesaria para el ejercicio efectivo de todos los derechos humanos (DH) y para la vida democrática” (Scarfó, 2015, pág. 26)¹. En todo caso, dichos tres elementos previamente anunciados estructurarán las siguientes subsecciones del artículo.

1.1 La educación en derechos humanos como derecho

Como se ha reflejado con anterioridad, un nexo de unión entre los diversos autores que han contribuido a la configuración de definiciones en torno a la EDH humanos estriba en concebirla como un derecho. Sin embargo, donde ya no existe tanto acuerdo es en considerarla como un derecho autónomo o como un derecho intrínseco al derecho a la educación. Con todo, huelga decir que el vínculo entre el derecho a la educación en derechos humanos y el derecho a la educación “puro” es manifiesto e indisoluble. Ambos consistirían en un proceso de transmisión de conocimientos y de inculcación de valores por parte de unos individuos (educadores) a otros (educandos) mediante un conjunto de técnicas que abarcan desde la exposición teórica al ejercicio práctico del contenido ilustrado en dicho proceso.

¹ Scarfó, F. J. (2015, diciembre). Educación en Derechos Humanos y la educación terciaria: una necesidad mutua y multiplicadora. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, Universidad Autónoma Metropolitana. (70), pág. 26.

Así, tal y como se refería previamente, hay un cierto sector doctrinal para el que la EDH es, directamente, “parte del contenido del derecho a la educación”, además de “condición necesaria para el ejercicio activo de todos los derechos humanos y la ciudadanía democrática” (Rodino Pierri, 2015, pág. 212)². Como vemos, la de Rodino es una tesis similar a la ya comentada de Scarfó, y sobre la cual se profundizará en un primer estadio a continuación y en segunda instancia en el tercer apartado de este apartado. En otro sentido, existen determinados autores que consideran que la EDH “se ha ido configurando ella misma como un auténtico derecho humano de todas las personas”, cuya preceptiva implementación en el conjunto del sistema educativo corresponde a las autoridades estatales (Gómez Isa, 2000)³.

Sin embargo, y acudiendo al conocido símil, considero que la virtud se encuentra entre ambas posiciones. Es decir, el derecho a la EDH tendría una naturaleza mixta, en el sentido de no gozar de un grado de autonomía tal que lo configure como un derecho humano absolutamente independiente del derecho a la educación, habida cuenta de que, como se ha comentado, su unión con éste es inexcusable. Pero ello no quita que, en virtud de su contenido y finalidad, se le deba otorgar el prestigio, la fuerza moral y la especificidad que merece. En consecuencia, la EDH se configuraría como un instrumento de notoria entidad al servicio del sistema educativo para la promoción, respeto y tutela de los derechos humanos.

Finalmente, es preciso destacar como se aúnan las distintas posiciones precitadas en la siguiente noción de educación y de EDH:

La educación es el derecho humano encargado de enseñar el resto de los derechos y extender su conocimiento; los derechos humanos promueven el derecho a ser hombre/mujer y, este derecho solo se puede alcanzar en toda su expresión a través de la educación de las nuevas generaciones (...). A través de la educación en derechos humanos, se recogen los valores básicos que facilitan la convivencia, a la vez que son un cauce para cimentar una sociedad pluralista y democrática. (Albert Gómez, 2014, pág. 202)⁴.

1.2 LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS COMO DISCIPLINA NO ÚNICAMENTE INTELECTUAL

La EDH no puede quedar constreñida a la mera impartición de los derechos humanos vacía de toda intención o de todo contenido moral o intencional. Ello se desprende de la siguiente máxima:

Educación en derechos humanos no puede reducirse al orden intelectual, pertenece al reino de los sentimientos, de las pasiones, porque supone trascender la palabra y pasar a la acción. Es el desafío de ser más humanos. Educar sería en este sentido el intento de transmitir y adquirir actitudes que encarnan la utopía de los derechos humanos. (Mujica Barreda, 2007, pág. 23)⁵

Consecuentemente, la EDH ha de trascender del ámbito de lo puramente ilustrativo para penetrar en la esfera del comportamiento cotidiano de todo ser humano, de suerte que logre no sólo que

² Rodino Pierri, A. M. (2015, enero-junio). La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. *Revista IIDH/Instituto Interamericano de Derechos Humanos* (61), pág. 212.

³ Gómez Isa, F. (2000), Educación en Derechos Humanos, en Pérez de Armiño, K. (Dir.), *Diccionario de acción humanitaria y cooperación al desarrollo*. Icaria Editorial, Hegoa (Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional), Universidad del País Vasco. Recuperado de <https://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/80>

⁴ Albert Gómez, M. J. (2014), *La vertiente educativa y social de los derechos humanos*, Madrid, España, Editorial Universitaria Ramón Areces, S. A., UNED, pág. 202.

⁵ Mujica Barreda, R. M. (2007, mayo-agosto). ¿Qué es educar en derechos humanos? *DEHUIDELA* (actual *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, Vol. 15, No.17), pág. 23.

sus destinatarios comprendan los derechos humanos, sino que también se adhieran a éstos. A tal efecto, es preciso “promover y transmitir conocimientos, actitudes y acciones de y para los derechos humanos”, (Núñez Palacios, 1998, pág. 87)⁶. Ello es coherente con una determinada concepción de la institución educativa según la cual resulta difícil “deslindar la enseñanza en sentido estricto (instruir, proporcionar conocimientos, desarrollar habilidades) del aspecto moral y valorativo” (Meix Cereceda, 2014, pág. 71)⁷.

Con todo, la EDH no agota su implementación en la esfera teórica, si bien es cierto que ésta constituye una primera fase necesaria, por cuanto sin conocimiento de los derechos humanos es difícil que se defiendan o que se identifiquen situaciones de lesión de los mismos. Al contrario, la EDH, como se ha comentado anteriormente, precisa de su puesta en práctica. Pero tal puesta en práctica, asimismo, no es suficiente con desarrollarse puntualmente en las clases de EDH, sino que la finalidad de la misma es que los educandos introduzcan los contenidos aprehendidos en su seno a su actuar diario, a su propia personalidad. Si no, la promoción y salvaguardia de los derechos humanos, destino último de la EDH, se tornaría desvirtuado, inoperativo.

1.3 LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS COMO INSTRUMENTO NECESARIO EN TODA SOCIEDAD DEMOCRÁTICA

La configuración de la EDH como herramienta preceptiva en una sociedad democrática obedece, en primer término, a una cuestión puramente cognoscitiva: los ciudadanos sólo podrán ejercer correctamente sus legítimos derechos civiles y políticos (que no son, sino derechos humanos) en una sociedad democrática si previamente los conocen, pues su desconocimiento conduce inexorablemente a su falta de ejercicio o a que éste sea inadecuado. Por añadidura, una segunda cuestión que se desprendería de tal configuración, así como de la última parte del subapartado anterior, sería de tipo “volitivo” o “activo”. Esto es, la EDH se caracteriza, en este punto, por conducir al ejercicio de las libertades públicas aprehendidas en virtud de la misma.

Ello se corresponde con la idea de la educación en derechos humanos entendida como institución dirigida no sólo a que sus destinatarios los conozcan sino a que los practiquen e incorporen a su vida cotidiana, lo cual, además, encuentra su plasmación normativa en el artículo 13.1 del Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Según se deduce de dicho precepto, la educación en derechos humanos vendría a ser el aspecto del currículo escolar destinado a “capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre”. Esta idea de la educación en derechos humanos, como espacio educativo óptimo para proveer a los alumnos de las teorías y prácticas necesarias para el ejercicio de sus legítimos derechos civiles y políticos, también es reclamada por un determinado sector doctrinal. Según el mismo, “la escuela no está sólo, ni principalmente, para adiestrar a individuos en competencias instrumentales sino para forjar ciudadanos” (Bellver Capella, 2013, pág. 356)⁸.

La consecuencia que se deriva de ello radica en que es necesario que los estudiantes, como ciudadanos (o futuros ciudadanos) de una sociedad democrática, aprendan e interioricen lo

⁶ Núñez Palacios, S. (1998). Educación y Derechos Humanos: diversas posibilidades. en *Derechos Humanos. Órgano informativo de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México. Instituto de Investigaciones Jurídicas, Biblioteca Jurídica Virtual de la Universidad Nacional Autónoma de México* (31), pág. 87.

⁷ Meix Cereceda, P. (2014), *El derecho a la educación en el sistema internacional y europeo*, Valencia, España, Editorial Tirant lo Blanch, pág. 71.

⁸ Bellver Capella, V. (2013), Diez preguntas sobre educación y derechos humanos en un mundo globalizado, en J. López Hernández, J., Navarro Aznar, F. y Torres Ruiz, J. R. (Eds.) *Estudios de Filosofía del Derecho. Homenaje al Profesor Alberto Montoro Ballesteros* (pág. 356). Murcia, España: Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones (Editum, colección Munera).

conocido por medio de la EDH para, si fuera necesario, proteger la democracia. Tal es el sentido que se desprende de lo contemplado por la Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos, cuyo artículo 5-g reza de la siguiente manera: “Uno de los objetivos fundamentales de toda educación para la ciudadanía y los derechos humanos no sólo es aportar a los estudiantes conocimientos, comprensión y competencias, sino también reforzar su capacidad de acción en el seno de la sociedad para defender y promover los derechos humanos, la democracia y el estado de derecho”.

En suma, y, para concluir el presente apartado del artículo, cabe deducir de ésta, es decir, de las distintas definiciones elaboradas sobre la EDH, la necesidad fáctica de su implementación en el sistema educativo de un país. Esta necesidad obedece a tratar de lograr una sociedad más justa, donde el individuo sea más libre y se desarrolle plenamente, donde los derechos humanos se conozcan, respeten y practiquen. Es por ello que, en el siguiente apartado, se desarrollarán las diversas razones jurídicas que conducen a la implementación, en los sistemas educativos de diversos Estados, de la EDH, lo que contribuirá, en gran medida, a reforzar y dotar de sentido práctico a las definiciones de la misma que han sido analizadas en este apartado.

2. FUNDAMENTOS NORMATIVOS DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

En el apartado anterior se contestó a la pregunta de ¿qué es la educación en derechos humanos? En la presente, en cambio, se responderá a la pregunta de ¿por qué se educa en derechos humanos? Para ello se comentarán los distintos documentos normativos que preceptúan o aconsejan la incorporación de materias relativas a la educación en derechos humanos en el sistema educativo de quien participa de tales documentos.

A tal efecto, es preciso comenzar refiriendo que la razón de ser de tales documentos está indisolublemente unida a la concepción que se tenga de los fines de la educación, entre los que destaca el pleno desarrollo de la personalidad del alumno, ya anunciado con anterioridad. Por ello, a la hora de discurrir sobre los principales textos normativos en los que se ordena o se recomienda la inclusión en los diferentes sistemas educativos de la educación en derechos humanos, es inevitable partir desde lo proclamado por la Declaración Universal de los Derechos Humanos (en adelante, DUDH). La DUDH, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948 dispone, en su artículo 26.2, cuál ha de ser la finalidad de la educación. El referido artículo establece lo siguiente:

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; 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.

El referido precepto, ha sido considerado tradicionalmente como el fundamento de la EDH (Núñez Palacios, S., 1998, pág. 86)⁹, que lo transforma en los conocimientos y valores que se ocupa de transmitir e impulsar.

⁹ Núñez Palacios, S. (1998). Op. cit., pág. 86.

Por añadidura, este fundamento de la EDH posee su plasmación en la normativa española relativa al derecho a la educación por medio del artículo 27.2 de la Constitución Española de 1978 (CE). Tal artículo constitucional dispone, en un tenor similar al del 26.2 DUDH, que “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”. Así pues, tanto el art. 27.2 CE como el art. 26.2 DUDH y el resto de texto internacionales aplicables a la materia (indirectamente, vía el art. 10.2 CE¹⁰) vincularían jurídicamente al legislador español a la hora de incorporar en los planes educativos contenidos relacionados con la educación en derechos humanos. En cuanto a dicha incorporación, no existe un modelo uniforme, sino que se podría producir por muy diversas maneras (Albert Gómez, 2014, pág. 211)¹¹: por medio de una asignatura dedicada específicamente a la misma, por medio de su ilustración a través del conjunto de asignaturas que componen el currículo, a través de su inculcación por los docentes en proyectos o actividades al margen de las clases, etc.

Sin embargo, es en los documentos de vinculación jurídica tenue o inexistente donde se encomienda más profusamente a los Estados que incluyan la EDH en sus respectivos sistemas educativos. Entre este tipo de documentos merece un lugar especial la Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos.

Por añadidura, la Carta recomienda a los Estados miembros la inclusión de la EDH “en los programas de educación formal en los niveles de infantil, primaria y secundaria, así como en la enseñanza y la formación general y profesional” y “en las instituciones de educación superior, en particular para los futuros profesionales de la educación”, ex arts. 6 y 7, respectivamente. Sin embargo, la Carta no preceptúa el contenido concreto de las asignaturas relativas a la EDH que los Estados miembros decidan incorporar a su sistema educativo, por lo que éstos tienen un gran margen de actuación. Con todo, en dichas asignaturas se suelen impartir, entre muchos otros, contenidos relacionados con la educación sexual, pasando por cuestiones de ética o de religión. Estas materias suelen ser las que más controversias jurídico-políticas conlleven, por lo que se analizarán con más detenimiento en el siguiente apartado del artículo y, en cierta medida, también en la cuarta, en la cual se analizará el contenido de diversas asignaturas relativas a la EDH en España.

3. LÍMITES DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y EXCEPCIONES A DICHS LÍMITES

Una vez se han analizado las definiciones y fundamentos de la educación EDH es preciso desarrollar los límites a ésta, habida cuenta del posible (y frecuente) conflicto entre ésta y otros derechos y libertades. Entre esos límites resaltan los establecidos por el Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH), que serán los que se desarrollarán en este apartado del artículo. No obstante, estos límites no son absolutos, por lo que también se explicitarán las diversas excepciones existentes a dichos límites.

Asimismo, cabe referir que este apartado del artículo sigue en buena medida lo manifestado en “La educación como derecho humano en el ámbito regional europeo: el Convenio Europeo de

¹⁰ “Las normas relativas a los derechos fundamentales [y el derecho a la educación ha de ser considerado como tal] y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España.”

¹¹ Albert Gómez, M. J. (2014). Op. cit., pág. 211.

Derechos Humanos y el Tribunal de Estrasburgo”, de Meix Cereceda¹². Así pues, el punto de partida con respecto a las fronteras impuestas por el Tribunal de Estrasburgo (TEDH) a la educación en derechos humanos pasa por lo establecido en el artículo 2 del Convenio Europeo de Derechos Humanos (en adelante CEDH)¹³. Este artículo, introducido por el Protocolo adicional nº1 al CEDH (París, 20 de marzo de 1952), declara lo siguiente:

A nadie se le puede negar el derecho a la educación. El Estado, en el ejercicio de las funciones que asuma en el campo de la educación y de la enseñanza, respetará el derecho de los padres a asegurar esta educación y esta enseñanza conforme a sus convicciones religiosas y filosóficas.

De dicho tenor surgen las tres principales cuestiones sobre las que se ha tenido que pronunciar el TEDH con relación a la educación en derechos humanos y que reflejan, a su vez, la difícil relación entre alumnos, padres y poderes públicos. Estas tres cuestiones, que protagonizarán esta parte del artículo, son: el adoctrinamiento, las convicciones religiosas y filosóficas y el derecho a la educación propiamente dicho.

3.1 EL ADOCTRINAMIENTO: LA PERVERSIÓN DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

El Estado, tal y como lo conocemos en la actualidad, tiene asumido, con carácter general, el poder de regular su sistema educativo y el currículo a desarrollar en éste, incluido el relativo a la EDH¹⁴. Sin embargo, esta postura no le otorga al Estado un margen de discrecionalidad absoluto para disciplinar tal sistema educativo y tal currículo, sino que es necesario establecer ciertos límites al Estado en este ámbito, especialmente cuando se trata de la EDH. Esto se explica teniendo en cuenta un elemento que se deduce de lo tratado hasta ahora: en la educación en derechos humanos se discurre sobre valores íntimamente unidos al individuo y a la sociedad, cuyo pernicioso manejo, por medio del adoctrinamiento, puede acarrear tanto al individuo como a la sociedad nefastas consecuencias.

Por ello, no es de extrañar que uno de los principales límites que el TEDH ha impuesto al Estado en materia educativa (y, consecuentemente, en la educación en derechos humanos) haya sido no incurrir en adoctrinamiento. A este respecto cabría destacar lo dispuesto en el Fundamento Jurídico 53º de la STEDH 5095/71, de 7 de diciembre de 1976 (Caso Kjeldsen, Busk Madsen y Pedersen c. Dinamarca). Dicho Fundamento Jurídico posee el siguiente tenor:

El Estado, al cumplir las funciones por él asumidas en materia de educación y enseñanza, vela por que las informaciones o conocimientos que figuran en el programa sean difundidas de manera objetiva, crítica y pluralista. Se prohíbe al Estado perseguir una finalidad de adoctrinamiento que pueda ser considerada como no respetuosa de las convicciones religiosas y filosóficas de los padres.

Así pues, cabría afirmar que el adoctrinamiento posee un cariz bifronte. Por un lado, tal y como parece desprenderse de lo afirmado por el TEDH, vendría a configurarse como la imposición, en las diversas asignaturas de educación en derechos humanos, de determinados contenidos o caracteres marcadamente deudores de la ideología, los valores o la confesión del legislador

¹² Meix Cereceda, P. (2014). Op. cit., pp. 67-120.

¹³ Propiamente dicho, Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales, hecho en Roma el 4 de noviembre de 1950, firmado en España el 24 de noviembre de 1977.

¹⁴ Entiéndase por “Estado” las autoridades con competencias en materia educativa en un país (en este caso, en un Estado miembro del Consejo de Europa).

educativo que rijan en un Estado en ese concreto momento. Por ello, mediante dicha imposición el Estado trataría de imbuir en los educandos su propia ideología, valores o confesión, sometiendo intelectualmente a una sociedad carente de todo espíritu crítico, lo cual no es sino lo opuesto a una sociedad democrática.

El segundo sentido de adoctrinamiento tendría que ver con la actuación concreta del docente a la hora de impartir asignaturas vinculadas a la educación en derechos humanos. En este supuesto, la razón fundamental del adoctrinamiento sería “cerrar la posibilidad de la duda, negar la libertad de pensamiento y sustituir la argumentación y el diálogo por la confianza en quien adoctrina, sustituir el pensamiento propio por la fe emocionada” (Sánchez Ramón, 2018, pág. 1)¹⁵. En todo caso, la principal arma contra el adoctrinamiento es la tolerancia con las creencias o la configuración axiológica de los educandos y, en general, del conjunto de la sociedad.

Con respecto a la tolerancia, cabe hacer un sucinto comentario: la tolerancia, término especialmente manido en los últimos tiempos por influencia anglosajona (“tolerance”) puede entenderse como una actitud de resignación de un sujeto frente a las bases filosóficas o religiosas de otro, en el sentido de no impedir su seguimiento y práctica pero tampoco asimilarlos. Por otro lado, la tolerancia puede concebirse, en un sentido más próximo al vocablo español “convivencia”, como integración de las diversas bases filosóficas o religiosas de todos los sujetos (por ejemplo, de todos los que intervienen en la EDH), que va más allá de su mero respeto. Optar por una u otra acepción es una decisión libérrima, siempre que se garantice, en última instancia, la no imposición de un único criterio moral, religioso, filosófico o ideológico.

Lo verdaderamente importante, en consecuencia, es que el Estado, a la hora de preceptuar la educación en derechos humanos, adopte una actitud tolerante con el conjunto de creencias u opiniones existentes en su sociedad, especialmente con la de los padres de los educandos, y no trate de imponer una de ellas sobre el resto. Dicha tolerancia comporta una postura neutral a la hora de exponer dichas creencias u opiniones, en el sentido de, como refiere el TEDH, explicarlas de una manera “objetiva, crítica y pluralista”.

No obstante, ese respeto “no significa que los padres tengan derecho a oponerse a toda instrucción que consideren contraria a sus creencias”, (Meix Cereceda, 2014, pág. 92)¹⁶. De hecho, el propio TEDH matiza el alcance de la neutralidad estatal a la hora de resolver *el Caso Jiménez Alonso y Jiménez Merino c. España*, en su Decisión de 25 de mayo del 2000. Concretamente, el Tribunal contesta a los demandantes preceptuando que el derecho de los padres a que se respeten sus convicciones religiosas y filosóficas (ex art. 2 CEDH) “no puede ser interpretado como que les otorgue el derecho de demandar un trato diferente en la educación de su hija de acuerdo con sus convicciones”.

De hecho, el único supuesto en el que estos padres sí que podrían oponerse sería aquel en el que la educación que se imparta a sus hijos “no respete el deber de neutralidad porque no transmita conocimientos o ideas de un modo objetivo, crítico y plural”. En definitiva, como se puede comprobar, las convicciones paternales condicionan verdaderamente la actividad del Estado en materia educativa. Sin embargo, como ya se ha adelantado, no es posible afirmar tal máxima en términos absolutos. En todo caso, se profundizará en dicho punto a continuación

¹⁵ Sánchez Ramón, R., (2018, marzo). Sobre enseñar y adoctrinar. Por una educación crítica e independiente., Fundació Rafael Campalans, pág. 1, <https://fcampalans.cat/uploads/articles/pdf/rsanchez.pdf>

¹⁶ Meix Cereceda, P. (2014). Op. cit. pág. 92.

3.2 LAS CONVICCIONES RELIGIOSAS Y FILOSÓFICAS

Llegados a este punto, conviene referir, aunque sea sucintamente, qué se puede entender por convicciones religiosas y filosóficas y cuál es su papel con relación a la educación en derechos humanos. Así, el TEDH concibe una convicción como una opinión “que alcanza determinado nivel de fuerza, seriedad, coherencia e importancia”, según el parágrafo 26 de su Sentencia 7511/76, de 25 de febrero de 1982¹⁷. Por lo tanto, sólo podrían limitar la discrecionalidad del Estado en la materia, también a la hora de legislar sobre EDH, en un principio, aquellas opiniones religiosas o filosóficas que tengan una cierta entidad o profundidad, en el sentido de que vinculan moralmente a sus seguidores o que se configuran como principios rectores de su vida.

Sin embargo, el propio Tribunal de Estrasburgo matiza este concepto de convicciones religiosas y filosóficas, al afirmar que entiende por tales aquellas que son “merecedoras de respeto en una «sociedad democrática»” y que, asimismo, no son “incompatibles con la dignidad humana y, además, no se oponen al derecho fundamental del niño a la instrucción”¹⁸. Y es precisamente este último requisito, uno de los que mayor calado tendrá en el conjunto de la jurisprudencia del TEDH en la materia. Ello es así porque constituye la base para sostener la primacía del derecho del menor a la educación sobre el derecho de los padres a que el Estado asegure que dicha educación sea conforme a sus convicciones religiosas y filosóficas. Esto conducirá, a su vez, a la defensa a ultranza que hace el TEDH de la asistencia del menor a clase, sobreponiendo incluso la escolarización obligatoria a las convicciones paternas. Esto permitirá, a su vez, que menores puedan asistir a clases de EDH, en las que se pueden tratar cuestiones polémicas (educación sexual, ética, religión...) incluso aunque sus padres se opongan a ello en virtud de sus convicciones.

3.3 ESCOLARIZACIÓN OBLIGATORIA E INTERÉS SUPERIOR DEL MENOR

Una vez analizados los dos grandes límites a la educación en derechos humanos que ha elaborado el TEDH (el adoctrinamiento y las convicciones), cabe referirse a una relevante excepción al segundo de éstos, es decir, a las convicciones religiosas y filosóficas paternas. A tal efecto, como se ha anunciado con anterioridad, no es infrecuente que el Tribunal de Estrasburgo proclame la primacía del derecho de los menores a la educación sobre el derecho de sus padres a que esta educación sea acorde con sus convicciones religiosas y filosóficas. Para garantizar esta primacía se erige el principio de la escolarización obligatoria, en tanto que intrínseco al propio derecho a la educación.

Así, la escolarización obligatoria es coherente con el interés del Estado en formar, a través de la educación, ciudadanos conscientes y respetuosos con la diversidad existente en su territorio. Así, un modo propicio para alcanzar tal fin sería mediante la asistencia habitual a clase de niños y niñas de diferente condición, evitando de este modo que queden aislados en función de sus convicciones religiosas o filosóficas (o las de sus padres). Esto tendría como telón de fondo la integración de las minorías a las que pertenezcan los menores en el conjunto de la sociedad.

Además, la tesis reflejada en el párrafo anterior fue la empleada por el TEDH para resolver el Caso *Konrad y otros c. Alemania* (2006). En este supuesto, los demandantes reclamaban, por motivos

¹⁷ Caso Campbell y Cosans c. Reino Unido.

¹⁸ El Tribunal de Estrasburgo se remite, en la primera oración citada a lo dispuesto en la Sentencia del Caso Young, James y Webster c. Reino Unido, de 13 de agosto de 1981, mientras que en la segunda alude a la Sentencia del Caso Kjeldsen, Busk Madsen y Pedersen c. Dinamarca, de 7 de diciembre de 1976

religiosos, una exención a la escolarización obligatoria de sus hijos, de manera que éstos fueran educados en casa. Sin embargo, el TEDH rechazó tal reclamación empleando el principio del “interés superior del menor”. Este principio contribuye a garantizar la asistencia del menor a clase (también y, a los efectos que nos ocupa, para recibir EDH), reforzando así la efectividad de la escolarización obligatoria. Por “interés superior del menor” ha de entenderse “un derecho, un principio y una norma de procedimiento basados en una evaluación de todos los elementos del interés de uno o varios niños en una situación concreta”, y cuyo fin último es “garantizar su disfrute pleno y efectivo de los derechos reconocidos en la Convención [sobre los Derechos del Niño, en adelante, CDN] o su desarrollo holístico”¹⁹, tal y como se plasma en el Capítulo V de la “Observación general N° 14 (2013) del Comité de los Derechos del Niño sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial (artículo 3, párrafo 1)”.

Consecuentemente, el interés superior del menor no habría de ser contestado por ningún obstáculo, como podría ser, por ejemplo, una interpretación incorrecta o excesivamente amplia de las convicciones paternas, que condujera a una limitación injustificada del derecho de los niños a acceder a la educación.

El principio del interés superior del menor ha sido empleado por el TEDH para rechazar las pretensiones de los demandantes en unos casos, pero en otros ha servido para darles la razón, tales como los casos *Folgerø y otros c. Noruega* (2008) y *Hasan y Eylem Zengin c. Turquía* (2007). En tales litigios el TEDH consideró que las asignaturas impugnadas por los demandantes (“Cristianismo, Religión y Filosofía”, en el caso noruego, y “Cultura religiosa y ética” en el caso turco), tenían carácter adoctrinador y, en consecuencia, procedía eliminar la obligatoriedad de la asistencia a dichas asignaturas, máxime para los hijos de los demandantes.

Como se puede comprobar, adoctrinamiento, convicciones religiosas o filosóficas, escolarización obligatoria o interés superior del menor, son elementos que influyen de manera decisiva en la aplicabilidad de la educación en derechos humanos.

4. LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN ESPAÑA: EVOLUCIÓN Y CONTENIDO

Comprender los conceptos, fundamentos y límites de la EDH es capital para comprender la propia educación en derechos humanos. Pero es igualmente imprescindible mantenerse conectado a la realidad legislativa de ésta, pues constituye el lugar en el que se plasman sus conceptos, fundamentos y límites. Y no sólo eso, sino que dicho contenido contribuye asimismo a precisar tales conceptos, a reformular tales fundamentos, y a comprobar la operatividad de tales límites. Por ello, considero necesario exponer cuál ha sido el contenido que el legislador educativo ha dotado a la educación en derechos humanos, centrándome a tal efecto, en la legislación española.

La regulación de la EDH ha sido en España ciertamente convulsa. En un espacio de tiempo relativamente breve ha sufrido múltiples cambios, viendo transformarse abruptamente su denominación y objeto de estudio conforme se aprobaban las últimas leyes de educación. Y todo ello sin olvidar que ha sido objeto de enconadas discusiones políticas, jurídicas y sociales con notoria asiduidad. Por ello, en este apartado se comentará, en primer lugar, cuál ha sido la evolución

¹⁹ La primera parte se correspondería con el Parágrafo 46 de la Observación, mientras que la segunda parte está contemplada en el Parágrafo 51.

legislativa de la educación en derechos humanos en España para, a continuación, analizar su contenido y objetivos en función de las leyes de educación más recientes (y sus Decretos de desarrollo).

4.1 EVOLUCIÓN LEGISLATIVA DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN ESPAÑA: LA LOE, LA LOMCE Y LA LOMLOE

La educación en derechos humanos ha pasado por distintas etapas en España tras la aprobación de la Constitución, tal y como nos señala Squella Boero, cuya obra será tomada como punto de referencia en este apartado del artículo²⁰. A tal efecto, de lo comentado por dicho autor cabe deducir cómo la EDH no contó hasta tiempos muy recientes con asignaturas dedicadas íntegra y específicamente a la transmisión de contenido relativo a la misma y que tuvieran carácter obligatorio y evaluable. Sin embargo, esta situación cambiará significativamente a comienzos de la década de los 2000, como consecuencia de la asunción por España de múltiples compromisos políticos en materia de educación en derechos humanos, tanto en el ámbito del Consejo de Europa (Recomendación (2002)12 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros sobre la educación para la ciudadanía democrática) como de la ONU (Programa Mundial para la educación en derechos humanos, de la ACNUDH y la UNESCO). Estos compromisos conducirán a la inclusión, en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante, LOE), de la conocida materia de “Educación para la Ciudadanía” (EpC).

La tríada curricular de la EDH prevista en la LOE (“Educación para la ciudadanía y los derechos humanos”, “Educación ético-cívica” y “Filosofía y ciudadanía”), de carácter obligatorio y evaluable, fue suprimida tras la aprobación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). El sistema contemplado en la LOMCE se caracterizaba por la creación de otras dos nuevas asignaturas “Valores Sociales y Cívicos” y “Valores Éticos”, que vendrían a canalizar la EDH, configurándose como asignaturas alternativas a la de “Religión”, y perdiendo su carácter obligatorio (y su existencia durante el Bachillerato).

No obstante, también el sistema de la LOMCE fue acotado en el tiempo, tras la entrada en vigor de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). En esta Ley, la EDH sigue sin impartirse en el Bachillerato, pero también posee un cariz distinto, la “Educación en Valores Cívicos y Éticos” que adopta, cual dios Jano, un aspecto terminológico bifronte: se califica tanto de “área” como de “materia”²¹. Como área, se implantará en uno de los cursos del tercer ciclo de la EP, y como materia, en uno de los cursos de la ESO.

Por último, una vez anunciada la evolución de la EDH en España, es posible adentrarse a desentrañar su contenido que, como se comprenderá, también ha participado del carácter voluble de su regulación. Así pues, comenzamos por lo dispuesto en la primera ley anunciada: la LOE.

²⁰ Squella Boero, A. (2021, septiembre 22). Evolución de la Educación en Derechos Humanos en España, *Observatorio de Educación y Democracia, Fundación Gregorio Peces-Barba para el estudio y cooperación en derechos humanos*, <https://defiendelosderechoshumanos.org/articulos/evolucion-de-la-educacion-en-derechos-humanos-en-espana/>

²¹ Cabe notar, no obstante, que esta diferencia entre ambos conceptos es, en el ámbito educativo-jurídico y como ya se ha anunciado, puramente terminológica y no substantiva, en cuanto, siguiendo lo dispuesto por el Diccionario Panhispánico del Español Jurídico (DPEJ*), ambas acepciones comparten la noción de “asignatura”, distinguiéndose entonces por el empleo del vocablo “área” en Educación Primaria y “materia” en Educación Secundaria y Obligatoria y Bachillerato. * Asignatura: “Cada una de las materias que se enseñan en un centro docente o forman parte de un plan de estudios. En Educación Primaria reciben el nombre de áreas”.

4.1.1 CONTENIDO Y OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LA LOE: INEXISTENCIA DE UNA OBJECCIÓN DE CONCIENCIA EDUCATIVA

Las tres asignaturas de EDH previstas en la LOE poseían una gran similitud entre sí, diferenciándose no tanto por el contenido como por la mayor o menor profundidad de éstas. De hecho, dicha profundidad se iba incrementando conforme el alumno ascendía de nivel educativo, conforme a su mayor madurez. No obstante, la efectiva aplicación de tal currículo en las aulas fue impugnada en diversas ocasiones ante los Tribunales. Los Tribunales, por lo tanto, se vieron obligados a pronunciarse sobre la adecuación al ordenamiento constitucional español de tales asignaturas, y si cabía una objeción de conciencia frente a éstas. Con todo, es preciso comenzar, en primer lugar, por el desarrollo de las precitadas asignaturas en su conjunto.

Primeramente, la Educación para la ciudadanía y los derechos humanos versaba sobre cuestiones como la libertad y la autonomía del alumno, los valores cívicos (tolerancia, justicia, igualdad), o las “Normas y principios de convivencia establecidos en la Constitución”. Así, en la ESO se tratarían con mayor reflexión temáticas relacionadas con la ética personal y social, las instituciones jurídico-políticas, las sociedades democráticas o las violaciones de derechos humanos. La Educación Ético-cívica, por su parte, se centraba en cuestiones vinculadas con la filosofía moral, como la libertad, la identidad, la responsabilidad o el estudio de las teorías éticas o de los derechos humanos desde un plano ético, mientras que “Filosofía y ciudadanía”, aun manteniendo un cierto contenido cívico, acorde a las asignaturas antes señaladas, se centraba asimismo en cuestiones únicamente filosóficas.

Sin embargo, tal y como se ha comentado al comienzo de este apartado, la operatividad de tales asignaturas fue contestada judicialmente en numerosas ocasiones, en las que el debate se solía centrar en torno a la objeción de conciencia reclamada por algunos padres para que sus hijos no cursaran EpC²². Entre los diversos litigios suscitados destacan los resueltos por cuatro Sentencias de la Sala de lo Contencioso-Administrativo del Tribunal Supremo (TS), tres del 11 de febrero del 2009 y una del 15 de noviembre del 2009, que vienen a unificar la doctrina al respecto, contestando a la supuesta tacha de inconstitucionalidad de EpC alegada por los recurrentes en casación y a su reclamada objeción de conciencia frente a tal asignatura.

Así, el TS rechaza la pretendida inconstitucionalidad de EpC partiendo de cuál ha de ser la participación del Estado en el ámbito educativo, tal y como expone Embid Irujo, cuyo trabajo ha sido tomado en cuenta para el análisis de estas Sentencias²³. Así, tal y como recuerda dicho autor, citando lo dispuesto por el TS, la intervención del Estado en materia educativa “es obligada, no solo debe asegurar la transmisión del conocimiento del entramado institucional del Estado «sino también ofrecer una instrucción o información sobre los valores necesarios para el buen funcionamiento del sistema democrático»” (Embid Irujo, 2009, pág. 46). Y esos valores que podría inculcar el Estado serían aquellos sobre los que se edifica nuestro ordenamiento constitucional (lo que conduce directamente a los derechos fundamentales) y el pluralismo, que son, precisamente, los impartidos en el seno de la EDH.

En el primer caso, el Estado habría de procurar la adhesión de los alumnos a tales valores, pero sin caer en el adoctrinamiento. En el segundo caso, en cambio, el Estado habría de adoptar una política

²² Por EpC hemos de entender las tres asignaturas de la LOE que han sido desarrolladas con anterioridad: Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, Educación Ético-cívica y Filosofía y Ciudadanía.

²³ Embid Irujo, A. (2009, abril). Educar a ciudadanos. Reflexiones en torno a las Sentencias del Tribunal Supremo de 11 de febrero de 2009 sobre la «Educación para la ciudadanía». *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho* (4), pág. 46.

de neutralidad, exponiendo el pluralismo axiológico inherente a nuestra sociedad “de manera rigurosamente objetiva, con la exclusiva finalidad de instruir o informar sobre el pluralismo realmente existente en la sociedad acerca de determinadas cuestiones que son objeto de polémica” (STS 342/2009, FJ Sexto).

En consecuencia, en tanto que se sujetara a estos dos requisitos, EpC era plenamente constitucional, por lo que la asistencia a la misma, en tanto que se configuró como una materia obligatoria, era “un deber jurídico válido”, en palabras del referido autor. Al ser un deber jurídico válido, sería posible, en principio, ejercer una objeción de conciencia frente a EpC. Pero esta posibilidad es negada por el TS, quien rechaza una aplicación universal de tal facultad, admitiendo únicamente el ejercicio de la objeción de conciencia en relación con circunstancias excepcionales como las derivadas del servicio militar obligatorio o el aborto, circunstancias que no concurrían en este caso. De hecho, en este supuesto el TS rechaza la posibilidad de ejercer una objeción de conciencia frente a EpC fundamentada en la libertad religiosa (Art. 16.3 CE) o en el derecho de los padres a que sus hijos sean educados conforme a sus convicciones religiosas o filosóficas (Art. 27.3 CE).

El Tribunal Supremo argumenta tal decisión aduciendo que, de lo contrario “equivaldría en la práctica a hacer depender la eficacia de las normas jurídicas de su conformidad con cada conciencia individual, lo que supondría socavar los fundamentos mismos del Estado democrático de derecho”. Lo que el TS no rechaza, en cambio, es la posibilidad, mediante los mecanismos ordinarios (Inspección de Educación ante conductas de centros o docentes particulares, incautación de libros de texto...), de impugnar las amenazas concretas contra el espíritu y los límites establecidos en sus cuatro Sentencias, tal y como refiere Embid Irujo (2009, pág. 49)²⁴. En todo caso, el 11 de febrero y el 15 de noviembre de 2009 quedó salvada la constitucionalidad de EpC, y sentada la doctrina de la inexistencia de una objeción de conciencia educativa. Sin embargo, sólo cinco años después de las Sentencias, en 2014, comenzó el desmantelamiento de EpC tal y como estaba configurada en la LOE, tras la entrada en vigor de la LOMCE.

4.1.2 CONTENIDO Y OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LA LOMCE

El hecho de que en la LOMCE las asignaturas de EDH perdieran su carácter de obligatorias, introduce una diferenciación importante con respecto a la regulación contenida en la LOE. Ello se debe a que, al dejar de ser obligatorias, los padres que no desearan que sus hijos recibieran tal formación no tenían, en principio, por qué ejercer una objeción de conciencia frente a ésta, sino que bastaría con que matriculasen a sus hijos en la alternativa a tal materia (esto es, Religión).

En todo caso, comenzando con “Valores Sociales y Cívicos”, es preciso referir que se correspondía en gran medida con objetivos generales de la educación, como es el pleno desarrollo de la personalidad del alumno, y con específicos de la EDH, como es su carácter instrumental para la salvaguardia de una sociedad democrática. Ello es así por cuanto se establecía que tal asignatura “refuerza la preparación de las personas para actuar como ciudadanos participativos e implicados en la mejora de la cohesión, la defensa y el desarrollo de la sociedad democrática” (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, Anexo II, pág. 53).

²⁴ Embid Irujo, A. (2009, abril). Op. cit., pág. 49.

Finalmente, en lo que respecta a “Valores Éticos”, por su parte, no sólo se centraba en el fomento de la racionalidad o la objetividad de los alumnos, o en el desarrollo de su personalidad, sino que, asimismo, en el marco de la reflexión ética, cabe destacar cómo dicha asignatura:

(...)propone el análisis de la relación entre la justicia y la política en el mundo actual, el papel de la democracia y su vinculación con el estado de derecho y la división de poderes, haciendo posible una sociedad que garantice el ejercicio de los derechos humanos para todos sus miembros(...). (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, Anexo II, pag. 535).

4.1.3 CONTENIDO Y OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LA LOMLOE

Llegados a este punto, es preciso pronunciarse sobre el marco legislativo actual en el que se desarrolla la EDH en España, que pasa por la asignatura “Educación en Valores Cívicos y Éticos”, como ya se ha comentado. Por consiguiente, en este subapartado se analizarán sus principales características.

Así pues, la singularidad de dicha asignatura radica, primeramente, en prestar más atención que en las legislaciones previas a la educación emocional y ambiental. No obstante, continúa manteniendo esa cercanía con las regulaciones previas en lo que respecta a incentivar la propia participación del alumnado en la impartición de la asignatura o el desarrollo de su personalidad, así como con elementos constituyentes de la EDH, como es la plasmación tanto teórica como práctica (llevando a cabo la efectiva plasmación de los conocimientos aprendidos en virtud de tal asignatura). Por añadidura, el Anexo II del Real Decreto 217/2022 incluye en Educación en Valores Cívicos y Éticos la violencia de género para la ESO la violencia de género, entre las “cuestiones éticas de relevancia”, junto a otras como el fenómeno migratorio o el respeto a la diversidad y a las minorías, así como un “debate ético”, relativo a la educación ambiental.

Finalmente, una vez analizada la evolución y el contenido de la educación en derechos humanos en España, sin olvidar sus límites, fundamentos y distintas definiciones, es preciso extraer un conjunto de conclusiones con respecto a ésta, lo que se llevará a cabo a continuación.

5. CONCLUSIONES

A lo largo del artículo se han expuesto las principales características de la educación en derechos humanos: sus distintas definiciones, sus fundamentos, sus límites y su regulación en España. Por eso, llegado este momento, es preciso extraer los puntos claves de tal disertación.

En lo que respecta a sus definiciones, hemos de concebir la EDH como un elemento inserto en el derecho a la educación pero con entidad propia. Además, para impartirse en plenitud, la EDH no puede consistir únicamente en la exposición teórica de los derechos humanos, sino que se ha de procurar su puesta en práctica por el alumnado, en todos los ámbitos de su vida. En último lugar, cabe considerar la EDH como una disciplina imprescindible en toda sociedad democrática, por cuanto faculta a su público para el ejercicio responsable y efectivo de sus legítimos derechos cívicos.

En cuanto a los fundamentos de la EDH, contenidos en los textos nacionales e internacionales destacados (CE, DUDH, CDN, etc.), cabría destacar el impulso que ésta supone a la defensa de la dignidad de la persona, la promoción del respeto a la diversidad o la consecución de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres o el fomento de la convivencia entre pueblos y culturas. Razones que, en definitiva, se organizan en torno a dos pilares esenciales: el pleno desarrollo de la personalidad del individuo y la convivencia pacífica en la sociedad.

Con respecto a los límites a la EDH que han sido reseñados, es preciso recordar, en primer lugar, el respeto a las convicciones religiosas o filosóficas de los padres de los discentes. Sin embargo, a pesar de que dichos padres trataran de obstaculizarla, se podría lograr la asistencia de los alumnos a las clases de educación en derechos humanos atendiendo al principio del interés superior del menor, así como en función del sistema de escolarización obligatoria que haya dispuesto el Estado. Un Estado que no puede incurrir en adoctrinamiento, no puede tratar de imponer a niñas y niños un único criterio moral, religioso, filosófico o ideológico, como tampoco puede el docente concreto encargado de impartir EDH.

Por otra parte, en lo relativo a la regulación de la educación en derechos humanos en España, es preciso señalar el noble propósito, en cierta medida invariable a lo largo de las sucesivas reformas que ha sufrido dicha materia, de recabar la participación del alumnado en su impartición. Y no sólo eso, sino que también ha habido un esfuerzo constante por impulsar el desarrollo de la personalidad de los discentes, así como su correcta socialización. Sin embargo, y como sucede en general con el marco legal de la educación, resulta preocupante constatar la permanente inestabilidad de las normas sobre EDH en España.

Es por ello que, para concluir, desearía formular diversas propuestas, consistiendo la primera en reflejar la necesidad de buscar y encontrar el necesario consenso político y social a la hora de disciplinar la educación en derechos humanos. Un elemento tan importante para los educandos y, en consecuencia, para el futuro del país, no puede seguir siendo utilizado como mera arma arrojadiza en las diversas discusiones políticas y sociales que suelen ocurrir. Al contrario, sería idóneo que todos los grupos sociales y políticos, especialmente aquellos en condiciones efectivas de ejercer el poder, aportaran sus propias consideraciones al respecto, para lograr una educación en derechos humanos que abarque el mayor número posible de sensibilidades u opiniones.

La segunda propuesta que me gustaría lanzar tiene que ver con la rúbrica de este artículo. Así, seleccionar los vocablos “era digital” no ha sido una simple mención ornamental. El uso de las nuevas tecnologías o las redes sociales, propio de nuestra sociedad de la información, puede ser un vehículo óptimo para transmitir conocimientos relativos a la EDH. Máxime si su impartición en el aula está acotada a un reducido número de horas, y si el contenido relativo a los derechos humanos en redes sociales suele ser escaso, junto a la inmensa cantidad de contenido intelectualmente vacío o incluso nocivo. En efecto, conviene ser cautos, pues la digitalización de nuestra vida también ha comportado la digitalización de las violaciones a los derechos humanos, como el ciberacoso escolar o el “sexting”, entre otros. Por ello, al tiempo que se educa en derechos humanos por estos medios, es imprescindible inculcar en los alumnos un correcto uso de tales medios.

Finalmente, deseo haber manifestado correctamente la necesidad de educar en derechos humanos, una llama que no puede ser apagada, especialmente en tiempos inciertos como los actuales. Porque educar en derechos humanos equivale a proteger y garantizar los derechos humanos. Porque aprender derechos humanos es, sin duda alguna, aprender a ser humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albert Gómez, M. J. (2014), *La vertiente educativa y social de los derechos humanos*, Madrid, España, Editorial Universitaria Ramón Areces, S. A., UNED, pp. 59-77, 202 y 211.
- Bellver Capella, V. (2013), Diez preguntas sobre educación y derechos humanos en un mundo globalizado, en J. López Hernández, J., Navarro Aznar, F. y Torres Ruiz, J. R. (Eds.) *Estudios de Filosofía del Derecho. Homenaje al Profesor Alberto Montoro Ballesteros* (pág. 356). Murcia, España: Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones (Editum, colección Munera).
- Embid Irujo, A. (2009). Educar a ciudadanos. Reflexiones en torno a las Sentencias del Tribunal Supremo de 11 de febrero de 2009 sobre la «Educación para la ciudadanía». *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho* (4), pp. 46 y 49.
- Gómez Isa, F. (2000), Educación en Derechos Humanos, en Pérez de Armiño, K. (Dir.), *Diccionario de acción humanitaria y cooperación al desarrollo*. Icaria Editorial, Hegoa (Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional), Universidad del País Vasco. Recuperado de <https://www.dicc.hegoa.ehu.eus/listar/mostrar/80>
- Meix Cereceda, P. (2014), *El derecho a la educación en el sistema internacional y europeo*, Valencia, España, Editorial Tirant lo Blanch, pp. 67-120.
- Mujica Barreda, R. M. (2007, mayo-agosto). ¿Qué es educar en derechos humanos? *DEHUIDELA* (actual *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, Vol. 15, No.17), pág. 23.
- Núñez Palacios, S. (1998). Educación y Derechos Humanos: diversas posibilidades. en *Derechos Humanos. Órgano informativo de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México. Instituto de Investigaciones Jurídicas, Biblioteca Jurídica Virtual de la Universidad Nacional Autónoma de México* (31), pp.86-87.
- Rodino Pieri, A. M. (2015). La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. *Revista IIDH/Instituto Interamericano de Derechos Humanos* (61), pág. 212.
- Sánchez Ramón, R., (2018). Sobre enseñar y adoctrinar. Por una educación crítica e independiente., Fundació Rafael Campalans, pág. 1, <https://fcampalans.cat/uploads/articles/pdf/rsanchez.pdf>
- Scarfó, F. J. (2015). Educación en Derechos Humanos y la educación terciaria: una necesidad mutua y multiplicadora. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, Universidad Autónoma Metropolitana. (70), pág. 26.
- Squella Boero, A. (2021). Evolución de la Educación en Derechos Humanos en España, *Observatorio de Educación y Democracia, Fundación Gregorio Peces-Barba para el estudio y cooperación en derechos humanos*, <https://defiendelosederechoshumanos.org/articulos/evolucion-de-la-educacion-en-derechos-humanos-en-espana/>

DOCUMENTOS NORMATIVOS Y JURISPRUDENCIALES

Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos

Convención sobre los Derechos del Niño

Convenio Europeo de Derechos Humanos

Constitución Española de 1978

Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos

Declaración Universal de los Derechos Humanos

Declaración y Programa de Acción de Viena

Observación general N° 14 (2013) del Comité de los Derechos del Niño sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial (artículo 3, párrafo 1)

Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales

Decisiones del Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH) de 25 de mayo del 2000 y de 11 de septiembre de 2006

Sentencias del TEDH 5095/71, de 7 de diciembre de 1976 y 7511/1976, de 25 de febrero de 1982

Sentencias del Tribunal Supremo 340, 341 y 342/2009, de 11 de febrero y 6260/2009, de 15 de noviembre

Ley Orgánica (LO) 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

LO 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa

LO 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

Real Decreto (RD) 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria

RD 1631/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria

RD 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria

RD 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato

RD 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria

RD 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria

RD 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato

SOBRE LOS AUTORES

Juan Azorín Toboso

Máster Universitario en Derecho Constitucional en el Centro de Estudios Políticos y Constitucionales (Madrid, España) y la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (en curso), Graduado en Derecho por la Universidad de Castilla-La Mancha (Facultad de Derecho de Albacete, Mención en Derecho público y políticas públicas), becario de colaboración en departamentos universitarios (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021-2022).

Información de contacto: juan.azto@gmail.com