

## ¿PUEDE EL ACTUAL ENFOQUE DE NACIONES UNIDAS SOBRE LA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN EN DERECHOS HUMANOS TRANSMITIR ADECUADAMENTE LA NOCIÓN DE INTERDEPENDENCIA DE LA CONDICIÓN HUMANA?

Juan García Gutiérrez  
UNED  
juangarcia@edu.uned.es

### 1. Introducción

¿Hemos llegado a un punto en la historia de la humanidad en el que la responsabilidad prime sobre la libertad?, o dicho de otra forma, ¿si no ponemos límites a nuestra libertad actual no estaremos reduciendo irresponsablemente aquella de las futuras generaciones<sup>1</sup>? ¿Se puede responder adecuadamente a estas cuestiones sin poner en juego nociones políticas que implican la construcción de un nosotros global?, y ¿que categorías políticas nos permiten reflexionar adecuadamente sobre estos temas?. ¿Qué papel juega la educación en estos procesos? Sin duda, estas son cuestiones que nos comprometen y a las que tendremos que dar respuesta en los próximos años. Desde un punto de vista pedagógico, estas cuestiones son especialmente sensibles al ámbito pedagógico que conforma la educación y la formación en derechos humanos.

En septiembre de 2007, el Consejo de Derechos Humanos (CDH) de Naciones Unidas (NU) pedía a su Comité Asesor que preparase un borrador de Declaración sobre educación y formación en derechos humanos. El grupo de redacción desarrolló este mandato durante varias sesiones (2008-2010). Recientemente, el propio Consejo establecía la creación de un grupo de trabajo intergubernamental de composición abierta con el objetivo de concluir las negociaciones y presentar el proyecto de declaración durante la 16ª sesión del Consejo (marzo de 2011). Nuestra comunicación trata de analizar pedagógicamente esta propuesta.

---

<sup>1</sup> En cada niño que nace la humanidad da comienzo de nuevo frente a la muerte y, por tanto, entra en juego la responsabilidad por la continuidad del hombre. H. Jonas, *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*, Herder, Barcelona, 1995, p. 221.

Así, el trabajo que proponemos analiza las elaboraciones recientes de UN en materia de educación y formación en derechos humanos<sup>2</sup> e iniciar una discusión sobre el Proyecto de Declaración de UN sobre Educación y Formación en Derechos Humanos (2011). El trabajo se articula en dos momentos. Un primer momento de tipo analítico, en el que se estudia el enfoque propuesto por UN en el propio Proyecto de Declaración y también, de forma más general, la tensión jurídica existente entre autonomía y cuidado en el ámbito de los derechos humanos. El segundo momento es propositivo, ya que partiendo de un estudio sobre las bases filosófico-educativas de la interdependencia humana se exploran las posibilidades e implicaciones pedagógicas de un enfoque comprensivo en la enseñanza de los derechos humanos.

Por último, queremos enmarcar esta comunicación en una línea de investigación iniciada por Gil Cantero (1991; 1996; 2003; Gil Cantero y Reyero García, 2002; Gil Cantero y Jover Olmeda, 2008) en torno a la necesidad de elaborar una teoría educativa de los derechos humanos. No podemos estar más de acuerdo en este punto. En la medida de lo posible, las reflexiones y análisis desarrollados en este trabajo tienen como objetivo contribuir y animar a esta elaboración pedagógica.

## 2. La educación en derechos humanos en el seno de Naciones Unidas

Con el Proyecto de declaración sobre educación y formación en DDHH se culmina el largo proceso de promoción de una “cultura de los derechos humanos”. Los padres fundadores de la Declaración del ‘48 ya consideraban la educación como uno de los pilares fundamentales para que realmente los derechos humanos llegaran a instalarse como una cultura universal. No podemos olvidar que la finalidad de la Declaración y los primeros textos de derechos humanos son una respuesta pacífica y civilizada al horror que supuso la IIGM. En el Preámbulo podemos leer ya algunos párrafos clave desde una perspectiva pedagógica. Destacaremos dos ideas presentes ya en el Preámbulo de la Declaración. Una, la idea socrática de que el “desconocimiento” del bien es lo que hace que no lo persigamos; y la segunda, que los derechos humanos son un ideal común a promover mediante la

---

<sup>2</sup> Vid. UGARTE, C., *Las Naciones Unidas y la educación en derechos humanos*, EUNSA, Pamplona, 2004; UGARTE, C., “El programa mundial de educación en derechos humanos. Pasado y presente”, en NAYA, L. M. y DÁVILA, P. (coords.), *El derecho a la educación en un mundo globalizado (II)*, EREIN, San Sebastián, 2006, pp. 71-83.

enseñanza y la educación<sup>3</sup>.

La preocupación por la educación y formación en materia de derechos humanos en el ámbito de Naciones Unidas (NU), cuenta ya con un largo recorrido en el que podemos señalar algunos hitos significativos, que a modo de etapas, nos ayudaran a enmarcar el Proyecto de declaración. En una tentativa de establecer unas etapas precisas en este recorrido por la educación y la formación en materia de DDH en el ámbito de NU, podríamos establecer las siguientes:

En primer lugar, podemos hablar de una etapa intuitiva (1948 a 1993), durante las décadas que siguieron a la Declaración. Esto es, reconociendo el valor de la educación y siendo conscientes de la importancia de la intervención educativa en esta materia no aparece sin embargo un desarrollo preciso y coordinado desde NU. Son otras agencias como la UNESCO quienes se encargarán del desarrollo pedagógico de los derechos humanos.

En segundo lugar, podemos destacar una etapa de concienciación (1993-2004). A partir de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos (Viena, 1993) aparece una nueva etapa caracterizada por una conciencia expresa de la vinculación entre educación y derechos humanos. Por primera vez, a nivel mundial, se le reconoce un papel protagonista en relación a la promoción y protección de los derechos humanos. Podemos decir que en este momento “despega” la temática educativa vinculada a los derechos humanos; además, tras la Conferencia la Asamblea General establece el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004)<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> “Considerando que el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad, y que se ha proclamado, como la aspiración más elevada del hombre, el advenimiento de un mundo en que los seres humanos, liberados del temor y de la miseria, disfruten de la libertad de palabra y de la libertad de creencias”; “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, por 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 (Preámbulo, Declaración Universal, 1948)”.

<sup>4</sup> Durante la Conferencia y en la Declaración y Programa de Acción se considera que la educación, la capacitación y la información pública en materia de derechos humanos son indispensables para establecer y promover relaciones estables y armoniosas entre las comunidades y para fomentar la comprensión mutua, la tolerancia y la paz (art. 78). Además se establece que la educación en materia de derechos humanos debe abarcar la paz, la democracia, el desarrollo y la justicia social, tal como se dispone en los instrumentos internacionales y regionales de derechos humanos, a fin de lograr la comprensión y sensibilización de todos acerca de los derechos humanos con objeto de afianzar la voluntad de lograr su aplicación a nivel universal (art. 80). La Conferencia Mundial de Derechos Humanos pide a todos los Estados e instituciones que incluyan los derechos humanos, el derecho humanitario, la democracia y el imperio de la ley como

En tercer lugar, podemos hablar de una etapa de consolidación y proyección. En efecto, los logros alcanzados durante el Decenio tuvieron continuidad a través de la aprobación por la Asamblea General del “Programa Mundial para la educación en derechos humanos<sup>5</sup>”, que en su primera etapa (2005-2007) ha estado enfocado hacia la enseñanza primaria y secundaria<sup>6</sup>. Uno de los resultados más relevantes de esta etapa ha sido la concreción de una serie de componentes de la educación en derechos humanos en los sistemas de enseñanza primaria y secundaria; así como el establecimiento de un marco para su definición y principales finalidades. Así, la educación y la formación en derechos humanos se define como,

“el conjunto de actividades de capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal de los derechos humanos. Una educación integral en derechos humanos que proporcione conocimientos sobre los derechos humanos y los mecanismos para protegerlos, además de transmitir las aptitudes necesarias para promover, defender y aplicar los derechos humanos en la vida cotidiana, con la finalidad de: (a) fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales; (b) desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano; (c) promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los sexos y la amistad entre todas las naciones, los pueblos indígenas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos; (d) facilitar la participación efectiva de todas las personas en una sociedad libre y democrática en la que impere el Estado de derecho; (e) fomentar y mantener la paz; (f) promover un desarrollo sostenible centrado en las personas y la justicia social<sup>7</sup>”.

Esta labor de promoción se ha visto reforzada gracias al establecimiento en 2006 del Consejo de Derechos Humanos (en adelante el “Consejo”) que sustituiría a la Comisión de Derechos Humanos<sup>8</sup>, con la creación a su vez de un Comité Asesor que, a modo de “grupo de reflexión”,

---

temas de los programas de estudio de todas las instituciones de enseñanza académica y no académica (art. 79). Declaración y Programa de Acción de Viena, A/CONF.157/23, de 12.7.1993; y A/Res/49/184, de 23.12.1994 por la que se establece el periodo 1995-2004 como Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos.

<sup>5</sup> A/Res/59/113A, de 10.12.2004.

<sup>6</sup> A/Res/49/113B, de 14.3.2005.

<sup>7</sup> Proyecto revisado del plan de acción para la primera etapa (2005-2007) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos, A/59/525/Rev.1, de 2.3.2005; Programa Mundial para la educación en derechos humanos. Plan de acción (parr. 1-6). A/59/525/Rev.1, de 2 de marzo de 2005.

<sup>8</sup> A/RES/60/251, de 3 de abril de 2006, 1.

tendría como misión asesorar en cuestiones temáticas relativas a los derechos humanos<sup>9</sup>. Así se encomienda a este Comité que “prepare un proyecto de declaración sobre educación y formación en materia de derechos humanos y se lo presente para su examen<sup>10</sup>”. Tras el proceso de elaboración (2008-2011), en enero de 2011 el Consejo de Derechos Humanos daba a conocer públicamente el Proyecto de declaración de las NU sobre educación y formación en materia de derechos humanos<sup>11</sup>, aprobado por el Grupo de trabajo de composición abierta encargado de concluir con esta redacción.

## **2.1. Autonomía y cuidado. Límites del enfoque liberal en la comprensión de los derechos humanos**

Antes de entrar en el contenido del Proyecto, se nos antoja oportuno presentar una reflexión más amplia sobre las tensiones que aparecen en los textos internacionales de derechos humanos y que sin duda inciden en su comprensión educativa. Se trata de la tensión existente en el interior del articulado de las Declaraciones o Tratados entre principios (aparentemente) contrapuestos. Sin entrar en detalle, son muchas las razones, motivos y situaciones socio-históricas que han conducido a que los derechos humanos sean un campo de batalla de ideologías o filosofías contrapuestas.

Por ejemplo, es conocida que la división ideológica que fracturó el mundo durante los años de la guerra fría condujo a un desarrollo enfrentado entre los principios de libertad e igualdad. Algo que reflejan el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966), y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966); que junto a la Declaración de derechos humanos (1948) conforman lo que se conoce como la Carta de derechos humanos. Esta fragmentación no sólo es un problema jurídico sino que, a mi juicio, constituye también un problema pedagógico, con miras a la elaboración de una teoría educativa de los derechos humanos.

---

<sup>9</sup> CDH/Res 5/1 (anexo: construcción institucional del Consejo de derechos Humanos, 65)

<sup>10</sup> CDH, Res 6/10, Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos. En desarrollo de esta Resolución, el Comité Asesor, en su primera reunión (celebrada del 4 al 15 de agosto de 2008) encomendó a cinco miembros la redacción de éste documento. Este Grupo de Redacción inició los trabajos preparatorios con miras a presentar un informe sobre el progreso realizado en la sesión que el Consejo celebraría en marzo de 2009. El Grupo de Redacción, a quien se encomienda iniciar la labor preparatoria del proyecto, está formado por: Emmanuel Decaux, Hector Felipe Fix Fierro, Vladimir Kartashkin, Purificación V. Quisumbing y Halima Embarek Warzazi (todos ellos miembros del Comité Asesor). Siendo la Sra. Warzazi su presidenta y el Sr. Decaux Relator del Grupo de Redacción, Comité Asesor, Recomendación 1/1 de 14 de agosto de 2008 (Grupo de redacción sobre educación y formación en materia de derechos humanos: programa de trabajo).

<sup>11</sup> A/HRC/16/41 de 31 de enero de 2011.

Concretamente, vamos a centrarnos en exponer una de estas tensiones entre principios o valores que se presentan como rivales en un texto concreto de derechos humanos especialmente sensible desde una óptica pedagógica. Se trata de la Convención de los derechos del niño (1989). Así, podemos destacar la tensión que existe entre los principios de autonomía y cuidado que se aprecia en el articulado de la Convención. Esta tensión se encuentra estrechamente relacionada con el papel de la responsabilidad en la educación y formación en derechos humanos, objeto de este trabajo. Sin duda, en este texto, quizá paradigmático, se aprecia como en ningún otro el peso de la tradición liberal en la configuración de los derechos, ya que en muchos casos se puede apreciar un predominio del principio de autonomía por encima del cuidado en el contexto de la infancia<sup>12</sup>.

Sin lugar a dudas y considerando positivas las aportaciones hechas desde un enfoque liberal es necesario superar ciertos excesos que puede conducir a unas interpretaciones excesivamente individualistas de los derechos humanos. En definitiva, no podemos olvidar la dimensión relacional de la persona.

## **2.2. El Proyecto de declaración sobre educación y formación en derechos humanos: una oportunidad perdida**

El contenido del Proyecto es importante por dos razones. Por un lado (y en mayor medida en caso de aprobación por la Asamblea General), marca el enfoque que la Organización adoptará en materia de educación en derechos humanos; y por otro lado, al ser un texto elaborado en el seno de un organismo internacional, refleja el “pulso” que la sociedad internacional tiene respecto a este tema. Por lo tanto constituye una referencia ineludible a la hora de abordar esta novedosa modalidad educativa: la educación y la formación en derechos humanos.

Sin lugar a dudas, un aspecto positivo del proyecto es su carácter institucional, que supone un acicate y una legitimación mayor a las acciones y políticas que las organizaciones internacionales desarrollan en este campo. Además y por esta razón, no solo cumplirá una función orientadora sino que también cumplirá una función de armonización. Por contra, el alcance real de la Declaración es de suponer que no llegue muy lejos; no solo por su voluntarismo, sino también y sobre todo, por la

---

<sup>12</sup> Vid. J. García Gutiérrez (2006; 2008).

tipología jurídica elegida, como *soft-law*.

Para analizar correctamente el Proyecto lo vamos a enfrentar elaborado en el seno del Comité Asesor del Consejo de Derechos Humanos<sup>13</sup>. Hay que advertir que, en realidad, no se trata tanto de documentos diferentes como de momentos distintos de un mismo proceso de redacción.

Son notables las diferencias que se observan entre el texto elaborado en el seno del Comité Asesor del Consejo de Derechos Humanos<sup>14</sup> y el documento que finalmente resultó del Grupo de trabajo de composición abierta encargado de finalizar la redacción del proyecto de Declaración<sup>15</sup>. Por un lado, en el primer proyecto aparece estructurado en tres apartados: definiciones y principios, medidas de aplicación en el plano interno, y medidas de aplicación en el plano internacional; en la redacción del Grupo de trabajo de composición abierta desaparece ya esta estructura y con ello algunas de las ideas más relevantes que figuraban en el documento del Comité Asesor. Concretamente, destacamos dos aspectos que, a nuestro juicio, reflejan el cambio sustancial que se produce de uno a otro proyecto.

a) Cambio en la consideración jurídica de la educación y formación en derechos humanos. Desde un enfoque jurídico-pedagógico resulta fundamental el cambio en la consideración jurídica de la educación y formación en derechos humanos. En el texto elaborado por el Comité Asesor se insistía en su consideración como derecho. Concretamente se afirmaba: “el derecho a la educación y a la formación en materia de derechos humanos es un derecho fundamental (...) (art. 2)” y también “La educación y formación en materia de derechos humanos son un componente esencial del derecho a la educación para todos (art. 4)”. Esta idea era había sido defendida sobre todo por el grupo de ONGs sobre derecho a la educación y educación en derechos humanos basándose en la doctrina al respecto de A. Gudmundur (2001).

b) Propuestas concretas de aplicación. En el proyecto presentado por el Comité Asesor se incluían una serie de propuestas a la altura de la consideración jurídica que se promovía. Concretamente, encontrar su lugar en el examen periódico universal del Consejo de Derechos Humanos (art. 40); creación de un centro internacional para la educación y la formación en derechos humanos (art. 41);

<sup>13</sup> Este texto se encuentra en la Recomendación 4/2 del Comité Asesor, de 29.10.2010.

<sup>14</sup> Recomendación 4/2. Proyecto de declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derecho humanos.

<sup>15</sup> A/HRC/WG.9/1/2, de 26 de enero de 2011.

creación de un fondo internacional de contribuciones voluntarias para la educación y la formación en derechos humanos (art. 42); Embajadores de buena voluntad (art. 43). Por su parte, el texto del Grupo de trabajo recorta las propuestas y refuerza el papel del estado en la educación y formación en derechos humanos. Rebajando las expectativas, por ejemplo, en el tema económico “debe alentarse la financiación voluntaria de proyectos e iniciativas en la esfera de la educación y la formación en derechos humanos (art. 12.3)” o en su justiciabilidad “Los mecanismo internacionales y regionales de derechos humanos deben, conforme a sus respectivos mandatos, tener en cuenta en su trabajo la educación y la formación en materia de derechos humanos (art. 13.1)”.

En general, y a mi juicio, las limitaciones que se encuentran en ambos textos, tienen que ver con la consolidación de un planteamiento liberal en la concepción de la educación y formación en los derechos humanos. Se trata de textos que han sido pensados más desde una óptica política que pedagógica. Algo que resulta totalmente razonable, pero este tipo de pensamiento político obedece a la necesidad de negociación y transacción entre las partes, con lo que en última instancia no hace sino reflejar y perpetuar cierta fragmentación entre los principios de libertad y de igualdad, y entre la soberanía nacional de los Estados y las posibilidades de intervención de las organizaciones internacionales. Sobre todo predomina, desde una óptica liberal, el reconocimiento de los derechos más que la preocupación por los intereses comunes. En este sentido me parece un lamentable olvido la inclusión de la noción de responsabilidad vinculada a la educación en los derechos humanos; no aparecen referencias a los “deberes” implícitos en los derechos. Pese a que la noción de deberes se incluye en la Declaración del ‘48. Estos aspectos que quizá políticamente no son apreciables, pedagógicamente son especialmente relevantes para encauzar tanto una teoría como una educación en los derechos humanos.

Por otra parte, el papel que juegan las instituciones internacionales en el desarrollo del derecho a la educación y de las políticas educativas es relativo. En unos casos, los documentos vinculados a las instituciones educativas internacionales no pasan del prestigio que las propias instituciones representan, pero pocas llegan con sus orientaciones y documentos a incidir realmente en las políticas educativas<sup>16</sup>. En este sentido, es realmente incierto el papel que pueda jugar en el futuro desarrollo de la educación y la formación en derechos humanos la posible Declaración, en caso de ser ratificada por la Asamblea General. Al margen de las posibilidades que despliegue la

---

<sup>16</sup> Es paradigmático, en este sentido, el distinto tratamiento mediático que tienen los estudios, informes y declaraciones que producen instituciones como la UNESCO o la OCDE.



Declaración en el futuro, consideramos que ha sido una oportunidad perdida para reforzar el papel de la responsabilidad en el marco de la educación y la formación en derechos humanos.

### 3.- Cartografía de la interdependencia humana

Son muchos los términos que tratan de expresar la realidad social del ser humano. A mi juicio, si podemos establecer la interdependencia como fundamento de la vida política y social es porque aceptamos previamente que la persona es un ser-en-relación. Esto es, la misma consideración ontológica de la persona refleja esa vocación o necesidad constitutiva del otro para ser uno mismo. O dicho de otra forma, con un verso del Paul Celan, “yo soy tú si yo soy yo<sup>17</sup>”. Igualmente, al afirmar la interdependencia se afirma implícitamente la necesidad de proyectos y reflexiones pedagógicas que incidan en la realidad de una vida en común con un horizonte cada vez más amplio.

Quizá, los términos que mejor reflejan esta realidad socio-política son los de solidaridad, fraternidad e interdependencia. Sin embargo, son muchos más los conceptos que podemos incluir en una red semántica sobre la noción de interdependencia. Entre otros: los de justicia, caridad, filantropía, solidaridad, fraternidad, compasión, bien común, amor, compasión, lucha de clases, comunidad, alteridad, donación, generosidad, responsabilidad, etc. estas nociones a su vez servirían para explicar el sentimiento y las conductas según nos movamos por doctrinas de corte liberal o bien explicaciones más comunitarias (es importante señalarlo, por la dificultad del paradigma liberal para atender a ciertos conceptos que implican una visión más colectiva o comunitaria). Desde posiciones liberales no se aceptan fácilmente nociones como acción colectiva o la misma idea de comunidad, tal y como aparecen planteadas desde posiciones comunitaristas. Ante un concepto como el de interdependencia o solidaridad que genera tan fuertes vínculos sociales y comunitarios el liberalismo puede resultar limitado<sup>18</sup>.

Veamos principalmente como podemos entender estos conceptos y qué críticas se han realizado a alguno de ellos (principalmente a la noción de fraternidad).

<sup>17</sup> Del poema, Elogio de la lejanía, en el libro, Amapola y memoria.

<sup>18</sup> Vid. J. L. Martínez (2004).

Si bien la solidaridad ha sido un tema tradicionalmente vinculado a la educación, lo novedoso de la reflexión actual sobre educación y solidaridad es su estrecha vinculación con los derechos humanos, y concretamente con el “espíritu de fraternidad”. Esto es, con la conciencia cada vez más extendida de la común pertenencia a la familia humana y los deberes que de esa particular condición se derivan.

En muchos casos fraternidad y solidaridad pasan por designar la misma realidad, fundamentan los mismos fenómenos. Sin embargo, como bien indica Baggio (2007) existen algunas diferencias entre ambas. Para él la solidaridad,

“dà una parziale applicazione ai contenuti della fraternità (...) ad esempio, la solidarietà consente che si fa faccia del bene ad altri pur mantenendo una posizione di forza, una relazione verticale che va del forte al debole; invece la fraternità presuppone il rapporto orizzontale (p. 54)”

Sobre todo me interesa destacar una idea que comparto, y es que la fraternidad esta en grado de dotar de fundamento la idea de una comunidad universal, de una comunidad de diferentes donde los pueblos convivan en paz en el respeto de las propias identidades (Baggio, 2007, 54). Sin embargo, no se trata de elaborar un discurso cosmopolita sin más, a priori, sino de reflexionar sobre las bases que sustentan, legitiman y hacen posible que podamos establecer un argumento de este tipo<sup>19</sup>. Sin lugar a dudas, elaborar un discurso razonable sobre un nosotros global, sobre como afrontar un futuro común, implica reflexionar sobre el alcance actual que tienen una serie de categorías políticas, tales como fraternidad, solidaridad e interdependencia.

Sin duda, la fraternidad es la idea política más lejana en el tiempo. También desde un horizonte religioso en el judaísmo o el cristianismo implica para la comunidad la presencia de la mirada amorosa de un Padre creador. Sin embargo, la noción de fraternidad no puede encerrarse exclusivamente a la esfera religiosa, piénsese en la Revolución Francesa, por ejemplo. También ha sido enunciado como valor jurídico en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, con la voluntad de orientar el tipo de relaciones que debían darse entre personas y Estados tras las grandes guerras que habían asolado a la humanidad.

<sup>19</sup> Vid. M. C. Nussbaum, Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y ciudadanía mundial, Barcelona, Paidós, 1999.

Desde la contribución de la ética social cristiana la solidaridad es un concepto fundamental en la construcción de la comunidad. Concretamente, en la encíclica *Centesimus annus* se habla en estos términos:

“Debemos crear un movimiento mundial que entienda la solidaridad como un deber natural de todas y cada una de las personas, las comunidades y las naciones. La solidaridad debe ser un pilar natural y esencial de todos los grupos políticos, ni del Norte o el Sur, sino un imperativo ético que busca reinstaurar la ocasión a ser una familia global (nº 31).

Así, para J. L. Martínez (2004, 77) se concreta en una triple perspectiva: la solidaridad ético-personal (como reacción personal ante la injusticia y el sufrimiento en el que viven tantas personas y pueblos del mundo, y como reacción afecta dimensiones nucleares de la persona); ético-comunitaria (es un estilo de vida en el que se necesita la comunidad y que pone en juego todas nuestras posibilidades y repercute en nuestro proyecto vital buscando hacerse cultura de la solidaridad), y por último ético-política (es una determinación que busca erradicar las causas que generan situaciones donde la persona vive como no-sujeto, afecta a las estructuras económicas, sociales, culturales y políticas en las que se inscriben todas las formas de exclusión o discriminación que impiden o dificultan la participación en la vida de la sociedad).

También encontramos ciertas críticas a este concepto de fraternidad. Para cierta teología cristiana, militante de “izquierda”, se ha optado de forma plenamente consciente y metódica por un énfasis en el concepto de solidaridad, allí donde otras tradiciones teológicas habrían recurrido al concepto de fraternidad (Peñalver Gómez, 2004, 477). Concretamente, Peñalver Gómez (2004, 467) siguiendo a Derrida, sospecha de la noción de fraternidad como ideología comunitaristas identitaria, autoctónica y falocéntrica. Se trata de una crítica extendida. Pensar que la noción de fraternidad lo que realmente expresa es una concepción política androcéntrica o patriarcal, sin dejar cabida a la condición femenina. Otra crítica que se ha hecho tanto a la noción de fraternidad como de solidaridad es que desde la perspectiva de la solidaridad cabe criticar cierto espiritualismo en el concepto de fraternidad; y en sentido inverso, desde la fraternidad se vea en la solidaridad un exceso de combate, o el eco de la vieja categoría de “lucha de clases (Peñalver Gómez, 2004, 466)”.

De ahí, que en muchos textos internacionales se haya abandonado el término de fraternidad y se haya sustituido por otro aparentemente con más neutralidad como el de solidaridad.

En efecto, podemos afirmar que ha sido la noción de solidaridad la que ha tenido un mayor “impacto” académico y político actualmente. Podemos entender la solidaridad como el reconocimiento práctico de la obligación natural que tienen los grupos humanos de contribuir al bienestar de los que tienen que ver con ellos, especialmente de los que tienen mayor necesidad (Sebastian, 1996, 16)”. Aquí, continua explicando Sebastian, la noción de “obligación natural” evoca al derecho natural, que se concibe como anterior e independiente de cualquier promulgación formal o sistema de derecho positivo establecido para regir una sociedad humana. Esta noción de obligación natural lo que supone es aceptar la existencia de un conjunto de obligaciones que nacen de la propia condición humana y de su condición dependiente.

La importancia de este tema llevó al Consejo de Derechos Humanos de Naciones Unidas a nombrar un Experto Independiente sobre derechos humanos y solidaridad intencional (Resolución 2005/55, de 20 de abril). Lo que nos proporciona otra vía de acceso al conocimiento de la solidaridad. Para el Sr. Rizki, la necesidad de solidaridad se ve amplificada en el contexto de una creciente interdependencia en un mundo globalizado, en el que la liberalización del comercio internacional y la inversión extranjera crean una economía mundial única, que impone que la humanidad también sea concebida como una única comunidad mundial. Se sostiene, así que entre las personas surgen obligaciones en virtud de los procesos sociales y económicos mundiales, que las vinculan más allá de las jurisdicciones nacionales. De tal forma que las injusticias sociales estructurales pueden perjudicar a las personas y requieren una concepción de la responsabilidad que reconozca esa vinculación (2010, 41).

En este contexto, y según el Experto Independiente, la solidaridad internacional denota la unión de intereses, propósito y acciones entre los Estados, además de ser un requisito de la dignidad humana. El Sr. Rizki también entiende que la cooperación internacional es el núcleo de la solidaridad internacional. Sin embargo, esta solidaridad no se limita a la asistencia y la cooperación internacionales, la ayuda, la caridad o la asistencia humanitaria sino que es un concepto y un principio más amplios que incluyen la sostenibilidad de las relaciones internacionales,

especialmente las económicas, la coexistencia pacífica de todos los miembros de la comunidad internacional, y las alianzas en condiciones de igualdad (Rizki, 2010, nº 58).

A mi juicio, tanto la solidaridad como la fraternidad confluyen en la construcción teórica de la noción de interdependencia humana, que es la característica más relevante de nuestro tiempo. Se trata de una noción acuñada por el politólogo B. Barber para describir los procesos de mundialización. Como explicaba el propio Barber en una entrevista, en un mundo donde el interior y el exterior son la misma cosa, los muros no podrán dejar fuera a los malos y tampoco podrán mantener dentro a las plagas criminales o sanitarias, o al capital depredador<sup>20</sup>.

#### 4. A modo de conclusión: implicaciones pedagógicas de la interdependencia humana

Consideramos que la noción de fraternidad como fundamento antropológico que sostiene el entramado de relaciones que conforman las comunidades humanas. Además, califica el tipo de “sociabilidad” específicamente humana (como categoría antropológica, pre-política), que no es una relación de indiferencia, ni de sometimiento a los otros. La fraternidad muestra que las relaciones humanas se nutren y reflejan la dependencia<sup>21</sup>, de la interdependencia<sup>22</sup>, o bien la solidaridad<sup>23</sup>.

En el contexto educativo han predominado, políticamente, los principios o valores de libertad y de igualdad. Es preciso introducir en la reflexión político-pedagógica la noción de solidaridad o fraternidad como condición de posibilidad que hace posible, pedagógicamente, una libertad responsable y una igualdad no homogeneizante. Sin duda, el discurso pedagógico que propician los derechos humanos es el ámbito más adecuado para articular educativamente las nociones de solidaridad, fraternidad o interdependencia. Se trata de nociones que no pueden quedar reducidas en

<sup>20</sup> El País, 10.9.2004

<sup>21</sup> MacIntyre, A. (2001). *Animales racionales y dependientes: por que los seres humanos necesitamos las virtudes*. Barcelona: Paidós.

<sup>22</sup> Sondra Myers, S. & Barber, B. (2004). *The Interdependence Handbook: Looking Back, Living the Present, Choosing the Future*. NYC: International Debate Education Association.

<sup>23</sup> Siguiendo la clásica distinción de Benjamin Constant entre libertad de los antiguos y libertad de los modernos, Peces-Barba diferencia entre una *solidaridad de los antiguos* y una *solidaridad de los modernos*. En el primer caso identificada con el amor o la amistad, especialmente en el pensamiento clásico griego, o con la *pietas* en Santo Tomás. La *solidaridad de los modernos* es considerada como un valor público (de la ética pública), algunos de sus rasgos son: cooperación; corrección del aislacionismo egoísta; corrección de la mentalidad de sociedad privada y de la dialéctica amigo-enemigo; reconocimiento de la realidad del otro y la disposición a contribuir y resolver sus problemas (aunque sea con un sacrificio moderado); genera deberes que dan origen a derechos (pp. 28 y ss.). Peces-Barba, P. (2008). Los valores de Europa y el Tratado de Lisboa, en C. Fernández Liesa y C. Díaz Barrado (Dir.). *El tratado de Lisboa. Análisis y perspectivas*. Madrid: Dykinson (pp. 25-30).

un discurso “para-educativo” (educación para los derechos humanos, educación para el desarrollo, educación para la paz, etc.).

La fraternidad, tal y como aparece recogida en la Declaración Universal (1948), “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 (art. 1)” es necesario conectarla con el resto de articulado para comprender así toda su potencialidad y sentido educativo desde una óptica de la responsabilidad.

Esta formulación presente en el artículo primero es lo que hemos denominado como “deber de fraternidad”. Así en el artículo aparecen recogidos, de manera conjunta, los principios fundamentales que sostienen la convivencia humana: dignidad, libertad, igualdad y fraternidad. Pero también afirman el horizonte de plenitud humana al que tiende el proceso educativo. En este contexto, nos gustaría destacar también la estrecha relación que existe entre derechos y deberes (y por tanto de la noción de responsabilidad), como se extrae de una lectura conjunta de los artículos 26 y 29 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

En efecto, si en el párrafo segundo del art. 26 se afirma 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”, en el primer párrafo del artículo 29 se afirma que “toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad<sup>24</sup>”. Como ya hemos indicado, ese “deber” es el que aparece enunciado en el artículo primero de la Declaración como “deber de fraternidad”.

En este sentido, no podemos disociar pedagógicamente derechos y deberes. Desde un enfoque de la interdependencia podemos afirmar que la noción de responsabilidad resulta inherente a una educación y formación en derechos humanos que realmente conduzca al pleno desarrollo de la

---

<sup>24</sup> En un principio, en muchos de los textos internacionales de derechos humanos, derechos y deberes aparecían unidos. Por ejemplo, hay que recordar la “Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (1948)”, en su Preámbulo se afirma: *El cumplimiento del deber de cada uno es exigencia del derecho de todos. Derechos y deberes se integran correlativamente en toda actividad social y política del hombre. Si los derechos exaltan la libertad individual, los deberes expresan la dignidad de esa libertad.* También es interesante la “Carta africana sobre los derechos humanos y de los pueblos (1981)”, ya que su parte primera se dedica a los “derechos y los deberes”, concretamente el capítulo dos, dedicado exclusivamente a los deberes. Vid. también la Declaración sobre el derecho y el deber de los individuos, los grupos y las instituciones de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales universalmente reconocidos, A/RES/53/144, de 8.3.1999.

personalidad humana. Sólo desde una optica en la que se incluye la responsabilidad respecto a los derechos se podrán descubrir sus efectos pedagógicos: descubrir el valor de todos y cada uno de los seres humanos; adoptar un compromiso humanizador para extender los valores de los derechos humanos en nuestro entorno; valorar críticamente la situación del lugar donde vivimos, teniendo como criterio el desarrollo y el cumplimiento de los derechos humanos (Gil Cantero y Reyero García, 2002, 288).

### Referencias:

- Baggio, A. (2007). *Il principio dimenticato*. Roma: Cita Nova.
- de Sebastian, S. (1996). *La solidaridad*. Barcelona: Ariel.
- García Gutiérrez, J. (2006). L'interesse Superiore del Fanciulo in prospettiva pedagogica. Riflessioni e proposte. *Prospectiva EP. Quattrimestrale di Educazione Permanente*, 1 (gennaio-aprile), pp. 77-104.
- García Gutiérrez, J. (2008). ¿Existe una teoría educativa tras la Convención de los derechos del niño?. *Revista Electrónica Teoría de la Educación*, 9:1, 249-270.
- Gil Cantero, F. (1991). *El sentido de los derechos humanos en la teoría y la práctica educativa*. Madrid: Universidad Complutense.
- Gil Cantero, F. (1996). La responsabilidad de los estudiantes universitarios ante los derechos humanos, en V. García Hoz (Dir.) *La educación personalizada en la universidad* (pp. 263-289). Madrid: Rialp.
- Gil Cantero, F. y Reyero García, D. (2002). Educación y derechos humanos: fundamentación antropológica y normatividad pedagógica, en VVAA. *Educación, ética y ciudadanía* (pp. 281-298). Madrid: UNED.
- Gil Cantero, F. (2003). Elaboración de una teoría pedagógica de los derechos humanos, en M. Ruiz (Coord.) *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir* (pp. 71-89). Barcelona: Ariel.
- Gil Cantero, F. y Jover Olmeda, G. (2008) La educación en la ética de los derechos humanos, en G. Hoyos (Ed.) *Enciclopedia iberoamericana de filosofía. Filosofía de la educación* (pp. 229-249). Madrid: Trotta.

---

Gudmundur, A. (2001). The right to human rights education, en A. Eide et. al. (Eds.) *Economic, social and cultural Rights* (pp. 273-288). Netherland: Kluwer.

Martínez, J. L. (2004). El sujeto de la solidaridad: una contribución desde la ética social cristiana, en A. Villar y M. García –Baró (eds.) *Pensar la solidaridad* (pp. ) Madrid: UPC.

Peñalver Gómez, P. (2004). Solidaridad, fraternidad y sus críticos, en A. Villar y M. García –Baró (eds.) *Pensar la solidaridad* (pp. ). Madrid: UPC.