

LA CULTURA DE LOS DERECHOS FUNDAMENTALES COMO GARANTÍA DE LA DEMOCRACIA*

Manuel Salguero

Profesor de Filosofía del Derecho

SUMARIO: 1. *El compromiso por una cultura de los derechos fundamentales.*—2. «*La cultura de los derechos fundamentales*» en el marco de la Constitución de 1978. 2.1. Justificación de la categoría, concepto y presupuestos. 2.2. La educación en valores constitucionales. 2.2.1. La enseñanza de la Constitución y de la Ética. 2.2.2. Necesidad de superar el miedo a adoctrinar: educar en valores constitucionales no es proselitismo ideológico. 2.3. Los valores constitucionales como moral pública.—3. *La política de los derechos fundamentales: promoción de una cultura democrática.* 3.1. La política de los derechos fundamentales como tarea de los poderes públicos. 3.2. Ámbito internacional de la política de los derechos fundamentales. 3.3. La cultura de los derechos fundamentales en los Institutos de Derechos Humanos y desde las iniciativas de la sociedad civil.

1. EL COMPROMISO POR UNA CULTURA DE LOS DERECHOS FUNDAMENTALES



AS democracias parlamentarias presentan hoy un debilitamiento de la tensión moral¹. La ineficacia de las instituciones, los casos de corrupción, las actitudes racistas, la escasa participación ciudadana, el terrorismo y las demás formas de violencia son algunos sig-

* Este trabajo ha sido realizado en el marco del Proyecto de Investigación subvencionado por la DGICYT, PB 95-1212: «Estado liberal, Derecho y bienestar social».

¹ Cfr. ARANGUREN, J.L.L., *Ética y política*, Orbis, Barcelona 1985, p. 247, y *De ética y de moral*, Orbis, Barcelona, 1992, p. 106.

nos visibles de la quiebra de la «lealtad democrática»² y del déficit moral. Hay intereses organizados y predominantes que suplantan el interés común. Puede apreciarse una hipertrofiada presencia de la política en los espacios mediáticos. Se cultiva en exceso el bien privado que se queda en el horizonte de la inmediatez y de las preocupaciones cotidianas, mientras que los intereses de todos (igualdad, libertad, paz, solidaridad, no discriminación...) permanecen en penumbra y se realizan con deficiencias. La inhibición, el desinterés y este bajo tono moral alientan la deslegitimación de la democracia. Si bien no puede decirse que ésta esté hoy en peligro³, tampoco hay duda de la desafección de la ciudadanía por la cosa pública y del repliegue a la privacidad y al *ethos hedonista*. La apatía y el egoísmo son una amenaza para la vida pública. Hablar de interés común «suenan a utopía y a cinismo»⁴.

Importa destacar, también, la presencia creciente de un proceso de politización de la conciencia ética que tiene como resultado el triunfo de una determinada moral socialmente dominante: una actitud postmoralista adormecida al compromiso y a los deberes («ética indolora») que descarga la responsabilidad en lo que es políticamente correcto y en el funcionamiento de las instituciones⁵. Por eso, el concepto de «moral pública» es un término equívoco⁶ desde

² Cfr. JIMÉNEZ VILLAREJO, C., «Democracia contra corrupción», *Jueces para la Democracia*, 27, 1996, pp. 10-15.

³ Frente a la percepción de D. Bell que ve en el hedonismo, el egocentrismo, en el indiferentismo hacia el bien común y en el proceso de atomización narcisista una amenaza a la legitimación de las instituciones y una honda crisis espiritual, Lipovetsky no aprecia riesgo para la democracia: «la despolitización que vivimos corre paralela con la aprobación muda, difusa, no política del espacio democrático» (LIPOVETSKY, G., *La era del vacío. Ensayo sobre el individualismo contemporáneo*, Anagrama, Barcelona, 1986, p. 130).

⁴ CAMPS, V., *El interés común*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1992, pp. 30 y 31.

⁵ Cfr. LIPOVETSKY, G., *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*, Anagrama, Barcelona, 1994.

⁶ La diferenciación entre «lo privado» y «lo público» fue un indudable logro de los modernos, reivindicado por Constant a comienzos del siglo XIX. La configuración de una esfera de autonomía y privacidad del sujeto, preservada de las intromisiones e injerencias del poder público, es una garantía de la posibilidad de autorrealización del individuo y de la búsqueda de su propia felicidad. La libertad de los modernos, frente a la de los antiguos, consiste en «el disfrute apacible de la independencia privada» (CONSTANT, B., *Escritos políticos*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1989). Es una libertad que se define en sentido negativo: lo que los individuos tienen derecho a hacer, lo que la sociedad no tiene derecho a impedir. En esta esfera privada «cada cual es dueño de sí» y se sustrae a la dependencia «de los otros» (ARON, R., *Ensayo sobre las libertades*, Alianza Editorial, Madrid, 1965, pp. 126 y 205). En este contexto ideológico liberal el Estado ha de asumir una obligación de neutralidad en cuya virtud no puede imponer concepciones determinadas del bien, finalidades o planes de vida contrarios a la voluntad autónoma de los ciudadanos. La modulación hecha al paradigma liberal desde las exigencias del Estado social vincula el ámbito de lo público a la acción positiva del Estado. Sin embargo, no queda resuelto el problema de la distinción entre «lo público» y lo «privado» (Cfr.

el momento en que puede identificarse con el paradigma ético dominante en vez de referirse al deber ser que debería imperar en el ámbito público. La preeminencia de este paradigma, además de incrementar la confusión entre legalidad y moralidad, institucionaliza el encubrimiento de la doble moral o la incoherencia entre la razón instrumental y las convicciones privadas.

En la tarea de pretender desarraigat estas patologías⁷, es decir, en la tarea de propiciar las condiciones de posibilidad de una moral pública que sea el soporte ético-político del Estado de derecho y de la vida democrática, están llamadas todas las instancias del entramado social. Entre estas instancias, el sistema educativo tiene una especial relevancia. En este espacio tiene lugar el proceso de socialización y transmisión de conocimientos, valores y actitudes. Si lo que una generación transmite a la siguiente es una cultura de los derechos fundamentales se estará asegurando un sistema de convivencia guiado por el valor de la dignidad humana y que aleja de sí las diferentes formas de la barbarie⁸.

Aunque este proceso de enculturación se vea interferido por el nuevo cosmos de la «tecnópolis»⁹ o de la «telépolis»¹⁰ y aunque el propio sistema educativo haya abdicado de sus responsabilidades¹¹, el compromiso a favor de una cultura de los derechos fundamentales es irrenunciable. Los valores democráticos no se transmiten por vía genética ni por generación espontánea, sino por un lento y complejo proceso de asimilación. Educar en valores constitucionales es una propedéutica necesaria para la formación de ciudadanos aptos

CAMPS, V., *op. cit.*, pp. 10 y 21. También, PÉREZ TAPIAS, J.A., *Claves humanistas para una educación democrática. De los valores humanos al hombre como valor*, Alauda/Anaya, Madrid, 1996, pp. 103-104.

⁷ Bobbio se ha referido, también, a los obstáculos, falsas promesas o promesas incumplidas de la democracia: Cfr. BOBBIO, N., *El futuro de la democracia*, F.C.E., México, 1986, pp. 14-31.

⁸ Como destacó Gustav Radbruch, la idea de cultura «no es en manera alguna valor puro, sino una mezcla de humanidad y barbarie» (RADBRUCH, G., *Filosofía del Derecho*, Revista de Derecho Privado, Madrid, 1952, p. 9). La cultura de los derechos fundamentales, en la medida en que tiende a realizar y dar sentido a los valores de la «humanidad» frente a la «barbarie», es un «esfuerzo hacia lo justo».

⁹ Cfr. POSTMAN, N., *Tecnópolis*, Círculo de Lectores, Barcelona, 1994.

¹⁰ Cfr. ECHEVERRÍA, J., *Cosmopolitas domésticos*, Anagrama, Barcelona, 1995.

¹¹ Victoria Camps ha asumido este diagnóstico formulado por Hanna Arendt (CAMPS, V., *Los valores de la educación*, Alauda/Anaya, Madrid, 1994, p. 82). Gregorio Cámara ha analizado las deficiencias de nuestro sistema educativo en este aspecto: CÁMARA VILLAR, G., «Educación política, libertad y sistema de enseñanza en España: problemas y posibilidades» (I) y (II), *Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad de Granada*, n.º 2 y 3, 1984, pp. 113-130 y 165-181, respectivamente. También, del mismo autor, «La educación política en BUP: Análisis de los datos de una encuesta», *Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad de Granada*, n.º 5, 1985, pp. 85-118.

para la vida democrática. En esta tarea no hay que escatimar esfuerzo, «hay que aprovechar la más mínima ocasión, introducir todas las cuñas que se tercié»¹². Se está abriendo paso cada vez más la urgencia de impulsar la educación en valores constitucionales. Es preciso abandonar las reticencias que la «sola mención de los valores» parecía suscitar hasta ahora¹³. El asentamiento de la democracia —sobre todo cuando ésta no ha traspasado todavía el umbral espiritual de la adolescencia, como es nuestro caso— en esta cultura de los derechos fundamentales será la mejor garantía de una moral pública, porque entonces ésta será la dimensión pública de la moral. En vez de sociogénesis o politización de la moral tendremos moralización de la política.

2. LA «CULTURA DE LOS DERECHOS FUNDAMENTALES» EN EL MARCO DE LA CONSTITUCIÓN DE 1978

2.1 Justificación de la categoría, concepto y presupuestos

La categoría de «cultura de los derechos fundamentales» encuentra pleno sentido en el concepto de «Estado de cultura». De igual modo que puede hablarse de *derechos culturales* (junto con derechos políticos, económicos o sociales) y de *Constitución cultural* (como de Constitución política o Constitución económica), también puede decirse *Estado de cultura*. Aunque esta expresión no esté literalmente en nuestra norma fundamental, puede extraerse por inducción y está sólidamente anclada en su texto¹⁴. A partir de la Constitución de 1978, la expresión «Estado de cultura» se ha utilizado abundantemente en la literatura jurídica¹⁵ e incluso, muy tempranamente, por el Tribunal Constitucional¹⁶. Este concepto enlaza con la idea de «Constitución real», es

¹² MARTÍN-RETORTILLO BAQUER, L., «Eficacia y garantía de los derechos fundamentales», en *Estudios sobre la Constitución española. Homenaje al profesor Eduardo García de Enterría*, t. II: De los derechos y deberes fundamentales, Civitas, Madrid, 1991, p. 601.

¹³ SÁNCHEZ FERRIZ, R. y JIMENA, L., *La enseñanza de los derechos humanos*, Ariel, Barcelona, 1995, p. 69.

¹⁴ PRIETO DE PEDRO, J., *Cultura, culturas y Constitución*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1993, p. 217. El origen de la expresión «Estado de cultura» se encuentra en Fichte a comienzos del siglo XIX y posteriormente en Bluntschli y en autores como Spagna Muso. La expresión no es extraña a nuestra doctrina. José Gaos tradujo la obra de Fichte, en que aparece dicha expresión, en 1934 (*Los caracteres de la edad contemporánea*) y el concepto aparece, también, en Legaz y Lacambra (*ibidem*, pp. 213-224).

¹⁵ *Ibidem*, p. 216, en la nota a pie n.º 355.

¹⁶ Voto particular a la STC 5/1981, de 13 de febrero (F.j. 12). Refiriéndose a la libertad de la ciencia, dice: «Con ella el Estado, en cuanto "Estado de cultura", trata de garantizar el libre cultivo de la ciencia.»

decir, aquella que es el resultado de los factores de poder presentes en la sociedad y que condicionan la vigencia efectiva de la «Constitución jurídica»¹⁷.

Más que indagar el fundamento¹⁸, el problema reside hoy en la efectiva realización de los derechos fundamentales. Esta efectividad puede encontrar un considerable apoyo en el contexto de una cultura de los derechos fundamentales cuando ésta penetra en la vida pública por el proceso de socialización. Los derechos fundamentales han ido adquiriendo una progresiva intensificación de su eficacia (respecto de terceros, por el efecto de irradiación, por la vinculación a los poderes públicos, por su extensión a los *status* especiales...). La eficacia real ha ido sustituyendo a la eficacia meramente formal. Pero la efectividad no es consecuencia automática de la eficacia vinculante del texto constitucional. Es, más bien, el resultado complejo y pluriarticulado de un proceso de integración. La óptima garantía de estos derechos no proviene solamente de la dogmática, sino que es obra de múltiples factores estatales, públicos y privados: el sistema educativo, la opinión pública, la prensa, los grupos de interés, el compromiso cívico... En suma, la efectividad se remite a «la cultura política de un pueblo»¹⁹. Por eso dice Häberle que estamos necesitados de la categoría de «cultura de los derechos fundamentales»²⁰. Es una categoría que consiste en concebir los derechos fundamentales «como parte integrante de la cultura constitucional de un pueblo» y afecta a la «entera *res publica*»²¹. Va más allá de los estrechos límites del componente jurídico-dogmático²² y se instala en el más amplio concepto de cultura.

¹⁷ LASSALLE, F., *¿Qué es una Constitución?*, Ariel, Barcelona, 1976, pp. 55 y ss. En esta línea —entre el decisionismo de Schmitt y el normativismo de Kelsen— se sitúan autores como Herman Heller y Hesse (cfr. PRIETO DE PEDRO, J., *op. cit.*, pp. 42-46).

¹⁸ El problema que plantean los derechos humanos —ha dicho Bobbio— no es saber cuántos y cuáles son o cuál es su naturaleza o fundamento, sino «cuál es el modo más seguro para garantizarlos, para impedir que, a pesar de las declaraciones solemnes, sean continuamente violados». De lo que se trata es de alentar y extender el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales que gozan de un consenso general acerca de su validez (BOBBIO, N., «Presente y porvenir de los derechos humanos», *Anuario de Derechos Humanos*, n.º 1, 1982, pp. 9-10).

¹⁹ HÄBERLE, P., «Efectividad de los derechos fundamentales en el Estado constitucional», en LÓPEZ PINA, A. (dir.), *La garantía constitucional de los derechos fundamentales (Alemania, España, Francia e Italia)*, Civitas, Madrid, 1991, p. 269.

²⁰ *Ibidem*, p. 267.

²¹ *Ibidem*, p. 269. Esta idea de la cultura de los derechos fundamentales es congruente con el concepto de «interpretación abierta de los derechos fundamentales» (*ibidem*, pp. 270-274) y de «sociedad abierta de los intérpretes de los derechos fundamentales» (*ibidem*, pp. 274-277).

²² Decía Legaz y Lacambra que crear las condiciones formales del Estado de Derecho es fácil: «puede ser cuestión de un día. Ya no lo es tanto el hacer que las valoraciones básicas del Estado de Derecho sean algo más que una ideología normativa: que sean, pura y simplemente, la forma de vida social efectiva, el Derecho de los hombres convivientes en una comunidad política histórica» (LEGAZ Y LACAMBRA, L., *Filosofía del Derecho*, Bosch, Barcelona, p. 645).

El proceso de integración a que remite la categoría de «cultura de los derechos fundamentales» requiere la existencia de unos valores que constituyan el sustrato axiológico de la comunidad. Esta cultura pretende propiciar una sabiduría práctica que sea consciente de la complejidad de la fractura existente entre el orden de los principios (vida, libertad, igualdad, pluralismo, solidaridad...) y las concreciones de la praxis²³. No aspira a un determinado ideal de perfección humana. Sólo tiende a una reconciliación precaria y parcial en la urdimbre de los derechos fundamentales. De éstos se desprende un mínimo moral exigible como postulado primario de cualquier proyecto de vida en común no regulado por el dominio y la imposición. Este postulado es independiente de las diferencias contextuales de la existencia (raza, sexo, idioma, creencias...), está enraizado en la igual dignidad personal y reconoce a todo ser humano como titular de aquellos derechos. Como el hombre es «animal cultural por naturaleza»²⁴, las sociedades democráticas avanzadas han de encontrar su hábitat propio en la cultura de los derechos fundamentales. Esta cultura recoge la herencia ética del universalismo²⁵ de los derechos humanos positivizados en los textos constitucionales.

La educación en valores constitucionales se percibe, en este contexto, como necesaria propedéutica y como *paideia* para la formación del *ethos democrático*. La eficacia añadida que deriva de la categoría de la «cultura de los derechos fundamentales» se manifiesta explícitamente cuando el Estado los protege en cuanto fines educativos. Éste es el «aspecto pedagógico de los derechos fundamentales»²⁶. Es la pedagogía de la democracia, que no sólo compete a la comunidad educativa, sino también a cuantas instancias políticas y sociales promueven el saber, la opinión, los valores y las actitudes. Para que el principio democrático —principio legitimador de la Constitución— se realice efectivamente hace falta que adquiera su vigencia en la vida de las instituciones. La educación democrática y la consolidación de la cultura cívica son factores más eficaces que el Derecho para que se afiance la legitimación y «para

²³ Sobre la necesidad de un saber práctico que no traicione los principios y sobre la insuficiencia de una ética de los principios, cfr. CAMPS, V., «Ética y democracia. Una Ética provisional para una democracia imperfecta», *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, n.º 6, 1990, pp. 27-30.

²⁴ Cfr. MORIN, E., *El paradigma perdido, el paradigma olvidado. Ensayo de bioantropología*, Kairós, Barcelona, 1978.

²⁵ Benito de Castro, entre muchos, se ha referido a las dificultades que plantea el universalismo de los derechos humanos en sus diferentes perspectivas (subjetiva, objetiva, cultural y política): DE CASTRO CID, B., «La universalidad de los Derechos Humanos», *Derechos y Libertades*, n.º 5, 1995, pp. 385-404.

²⁶ HÄBERLE, P., «Efectividad de los derechos fundamentales...», art. cit., p. 266.

que se aleje toda posibilidad de que la validez pueda algún día destruir a la legitimidad»²⁷.

La cultura de los derechos fundamentales se asienta en la idea de un humanismo cosmopolita que propugna los valores y derechos de la persona como garantías universales. Esta trayectoria culminaría —como ha sugerido Häberle— en un *status mundialis hominis* como derecho fundamental universal o como «patrimonio de valores universales de la humanidad», donde los socios del contrato son todos los hombres, todos los Estados constitucionales y las generaciones futuras²⁸.

La cultura de los derechos fundamentales queda concernida en la praxis concreta de los diferentes ámbitos y se inserta en el *tempus axiologicus*²⁹: en el lento proceso de asimilación y profundización de valores democráticos (cultura de la paz, de la tolerancia, del diálogo...). Por eso, es un antídoto de la parálisis escéptica y mantiene la tensión entre moral y política: ni sólo confianza en el funcionamiento de las instituciones (*ética indolora*) ni aislamiento individualista (*moral en el vacío*).

La cultura de los derechos fundamentales es una propedéutica de la «virtud política» por excelencia: antepone el interés público al egoísmo privado. Así lo percibía Montesquieu al hacer notar que las democracias confían el gobierno a cada ciudadano y se sustentan y conservan en la medida que es favorecida la virtud política. Ésta consiste en una preferencia continua del interés común sobre el interés de cada cual. Para conservar las democracias hay que amarlas, que es tanto como amar sus leyes³⁰. Esta tarea resulta difícil en los sis-

²⁷ ARAGÓN, M., *Constitución y democracia*, Tecnos, Madrid, 1989, p. 53.

²⁸ HÄBERLE, P., «El concepto de los derechos fundamentales», en SAUCA, J. M.^a (ed.), *Problemas actuales de los derechos fundamentales*, Universidad Carlos III de Madrid, Boletín Oficial del Estado, Madrid, 1994, pp. 94-101 y p. 126. Cfr. PÉREZ LUÑO, A. E. «El Derecho constitucional común europeo: apostillas en torno a la concepción de Peter Häberle», *Revista de Estudios Políticos*, n.º 88, 1995, p. 169.

²⁹ RAMÍREZ, M., «La socialización política en España: una empresa para la democracia», *Sistema*, 34, 1980, p. 107.

³⁰ MONTESQUIEU, *De l'esprit des Lois*, Éditions Garnier Frères, Liv. IV, Chap. VI, Paris, 1961, pp. 38-39. Decía Rousseau —desde otros presupuestos— que compete al Estado fijar los artículos de una profesión de fe puramente civil: «Importa mucho al Estado que cada ciudadano tenga una religión que le haga amar sus deberes» (ROUSSEAU, J.J., *Del contrato social*, Alianza Editorial, Madrid, 1990, cap. VIII, p. 139). Esa religión civil se basa en el sentimiento de sociabilidad. Si el único dogma negativo es la intolerancia, uno de los enunciados positivos es «la santidad del contrato social y de las leyes» (*ibidem*, p. 140). Esta manifestación de la eticidad política del Estado, vinculada al sentimiento de sociabilidad, concuerda bien con el tono pedagógico-filosófico del *Emilio*. La educación moral no debe pretender extirpar los sentimientos (compasión, piedad...) ni las pasiones naturales del hombre, sino propiciar su transformación en virtudes. Así, el amor propio, ampliado a los demás se convierte en virtud y

temas políticos estables, pues es entonces cuando los ciudadanos se desentendían de lo público y se recluyen en lo privado y en los intereses inmediatos. La voluntad moral de la democracia se debilita y extingue con facilidad «porque al hombre le cansa la pesada carga de la libertad política»³¹. Dicha cultura persigue la reforma de las actitudes apelando a la razón y a la convicción, pero suscitando, también, un estado de ánimo positivo hacia los valores constitucionales. La dosis de utopía o incluso ingenuidad que de aquí pueda desprenderse no invalida el objetivo. La ética de la responsabilidad impulsa a afrontar tenaces resistencias³². Como ha dicho Aranguren, «el que cree estar de vuelta de toda ingenuidad sólo es apto ya para ejercitar la tiranía o, más frecuentemente, para sufrirla»³³. La cultura de los derechos fundamentales es más una aspiración que una posesión. Es una conquista ético-política de cada día que requiere una actitud crítica y siempre vigilante.

2.2 La educación en valores constitucionales

2.2.1 La enseñanza de la Constitución y de la Ética

La Ley 19/1979, de 3 de octubre³⁴, establecía que, a partir del curso académico 1979/80, se incluiría el «Conocimiento del Ordenamiento Constitucional» entre las enseñanzas comunes de los Planes de Estudio de Bachillerato y Formación Profesional de Primer Grado. Esta enseñanza se refiere al conocimiento del ordenamiento constitucional en general y su desarrollo estatutario en las nacionalidades y regiones que tengan aprobado Estatuto de Autonomía»³⁵. La Ley concibe estas enseñanzas en su dimensión instructiva o infor-

la generosidad o la solidaridad no es más que la compasión aplicada al débil, al culpable o a toda la humanidad (ROUSSEAU, J. J., *Emile, Oeuvres Complètes*, IV, Gallimard, Paris, 1969, pp. 490 y ss.). La sociedad ha de estudiarse en el individuo y el individuo en la sociedad. Por eso, quienes pretenden tratar por separado la política y la moral no entenderán ninguna de las dos.

³¹ ARANGUREN, J.L.L., *Ética y política*, op. cit., p. 155.

³² Ha dicho Max Weber, refiriéndose a la ética de la responsabilidad, que «lo que tenemos ante nosotros no es la alborada del estío», sino «la dureza y oscuridad de una noche polar» (WEBER, M., *El político y el científico*, Alianza Editorial, Madrid, 1988, p. 177).

³³ ARANGUREN, *ibidem*, p. 115.

³⁴ La Disposición Final 4ª de la LOGSE (LO 1/1990, de 3 de octubre) establece que esta Ley 19/1979 continúa en vigor como norma de carácter reglamentario.

³⁵ Estas enseñanzas fueron asignadas a los profesores del Área Social y Antropológica (Historia y Filosofía) del Bachillerato y a los profesores del Área Formativa Común de Formación profesional (art. 2).



mativa: «El contenido de estas enseñanzas se orientará fundamentalmente a proporcionar a los alumnos una información suficiente.» La instrucción se refiere a los «derechos y libertades que integran la Constitución Española», a los derechos y libertades contenidos en los «Tratados y Convenios Internacionales ratificados por España», a la «organización del poder en el Estado español» y a su «estructura territorial»³⁶. La Disposición Final de dicha Ley, por la que se faculta al Gobierno para que adopte medidas de efectividad, establece que el desarrollo de los contenidos ha de ser «gradual y con criterios de racionalidad pedagógica y científica»³⁷.

El RD 2964/1983, de 30 de noviembre (BOE n.º 287 de 1 de diciembre) establece la celebración del «Día de la Constitución» (6 de diciembre) para «solemnizar el aniversario de la fecha en la que el pueblo español ratificó mediante referéndum la Constitución». La celebración de los actos conmemorativos se extiende a las Instituciones del Estado de ámbito nacional o territorial, a las Fuerzas Armadas y a los Centros escolares.

En la Orden de 26 de noviembre de 1985 (BOE n.º 285, de 28 de noviembre), que desarrolla el citado Real Decreto en lo que concierne a los centros docentes, puede apreciarse ya una preocupación por la necesidad de que el ámbito de la enseñanza se impregne de valores constitucionales más allá de lo meramente instructivo. Esta Orden es consecuente con los nuevos planteamientos de la LODE y con las exigencias de los artículos 1 y 27.2 del texto constitucional. Los valores del Estado social y democrático de Derecho (libertad, justicia, igualdad y pluralismo político), el pleno desarrollo de la personalidad y el respeto a los derechos y libertades fundamentales son objetivos «a los que ha de estar orientada de modo permanente toda la actividad de los centros escolares, debiendo presidir la diaria convivencia de cuantos se integran en la comunidad educativa». La necesidad de educar en valores constitucionales se advierte cuando la Orden citada señala que el «Día de la Constitución» contribuye a «profundizar en el conocimiento del texto constitucional, a fomentar su estudio e infundir la estima de los valores en que se ha de inspirar la convivencia democrática de todos los españoles».

³⁶ En los desarrollos de la Ley, la enseñanza de los derechos y libertades (Título I de la Constitución) fue asignada a los profesores de Filosofía. Los otros dos aspectos (organización del poder y estructura territorial) se atribuyeron a los profesores de Historia. Posteriormente, la enseñanza de la Constitución quedó incluida en el programa de Historia, asignándose una hora lectiva adicional, en el segundo curso del BUP.

³⁷ Queda suprimida la «Formación Política, Social y Económica» de la Ley 14/1970 (Disposición Derogatoria 1.ª) y el profesorado de esta extinta disciplina es asumido por la Administración Civil del Estado (Disposición Adicional).

En el nuevo currículo impulsado por la LOGSE, los aspectos constitucionales se incluyen en el Real Decreto 1007/1991, sobre enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria, dentro de los contenidos del Área de Ciencias Sociales³⁸.

A pesar de estas regulaciones y de la institucionalización del «Día de la Constitución», la situación —por lo que se refiere a la cultura de los derechos fundamentales— no puede juzgarse como satisfactoria. El déficit de cultura democrático-constitucional puede constatarse tanto en los aspectos instructivos como en el grado de impregnación social de los valores constitucionales. El conocimiento que tienen los alumnos de la Constitución es escaso en la práctica. Esta situación no mejora en los estudios universitarios, donde —excepto en las Facultades jurídicas— queda fuera del currículo la enseñanza de la Constitución.

La introducción de la Ética en el sistema educativo puede considerarse como un dato positivo desde el punto de vista de la socialización político-moral de la sociedad. Sin embargo, la polémica en que se ha visto envuelta la introducción de la Ética como alternativa a la Moral católica durante la década de 1980 a 1990, y aun en nuestros días³⁹, ha hecho palidecer la posibilidad de un resultado satisfactorio. En un Estado aconfesional que proclama el pluralismo, la libertad religiosa y de conciencia tiene difícil incardinación obligar a cursar una «clase alternativa» para quienes no opten por la «clase de religión»⁴⁰. La controversia entre la Confederación Católica de Padres de Alumnos y la Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos ha

³⁸ En el epígrafe genérico «El mundo actual» se incluyen los siguientes temas, dentro del tercer bloque que lleva por título «Poder político y participación ciudadana»: «Principios e instituciones básicas de los regímenes democráticos. Su presencia en la Constitución Española. Las instituciones constitucionales españolas. La participación política. Los partidos políticos. Las organizaciones sociales. La organización territorial de España.» Los derechos fundamentales no están expresamente formulados en los «conceptos». Sólo aparecen mentados en lo referente a las «actitudes»: «Valoración de los derechos humanos como una importante conquista histórica y rechazo de cualquier forma de violación de los mismos, así como todo tipo de discriminación por razones de edad, sexo, raza...» También se hace referencia a estos derechos al formular los objetivos generales del área: «Apreciar los derechos y libertades humanas como un logro irrenunciable de la humanidad y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas [...]»

³⁹ La Ética como alternativa a la Moral católica se reguló en 1980 como consecuencia de los Acuerdos de 1979 entre la Santa Sede y el Estado español. El artículo 2 de estos Acuerdos establece que la enseñanza de la religión católica «no tendrá carácter obligatorio para los alumnos», pero se garantiza «el derecho a recibirla». Dicha enseñanza se ofrecerá en todos los Centros «en condiciones equiparables a las demás disciplinas fundamentales».

⁴⁰ La LOGSE y sus desarrollos han vuelto a reavivar la polémica. Esta nueva situación puede resumirse de este modo: a) Se acaba con la incongruencia de que la Ética sea una materia alternativa a la Religión. b) No desaparece, sin embargo, la «clase alternativa» (estudio orientado por un profesor), por lo que sigue concibiéndose ésta como una actividad instrumental para asegurar la opción

dado lugar a algunos pronunciamientos del Tribunal Supremo (Sentencias de 3 de febrero y 17 de marzo de 1994) y nuevas regulaciones (RD 2438/1994 y dos Resoluciones de 16 de agosto de 1995)⁴¹.

2.2.2 Necesidad de superar el miedo a adoctrinar: educar en valores constitucionales no es proselitismo ideológico

Una de las razones de la prevención que puede observarse con respecto a la educación en valores es, de un lado, el relativismo o la presencia generalizada de

por la clase de Religión. c) Se suprime el valor académico de la asignatura de Religión cuando entre en concurrencia con los expedientes académicos. d) La Ética se introduce en el último año del currículo de la Secundaria Obligatoria, como materia obligatoria para todos los alumnos. Por el reciente RD 894/1995, de 2 de junio, «La vida moral y reflexión ética» —que quedaba integrada en el área de Ciencias Sociales (art. 20.3 LOGSE)— pasa a denominarse «Ética», y se organiza como «materia específica», con evaluación independiente y «atribuida a los profesores de la especialidad de Filosofía. Para ver la génesis de esta incorporación a la Secundaria Obligatoria, cfr. BOLLÍVAR, A., *Diseño curricular de Ética para la Enseñanza Secundaria Obligatoria*, Editorial Síntesis, Madrid, 1993, pp. 9-21.

En la Disposición Adicional segunda de la LOGSE no se introduce, en realidad, nada novedoso. Sigue concibiéndose la enseñanza de la religión en el marco del Acuerdo entre la Santa Sede y el Estado español y, en su caso, con otras confesiones religiosas. A tal fin «se incluirá la religión como área o materia en los niveles educativos que corresponda, que será de oferta obligatoria para los centros y de carácter voluntario para los alumnos». En el art. 14 del RD 1006/1991 (enseñanzas mínimas de Educación Primaria), art. 16 del RD 1007/1991 (enseñanzas mínimas de Secundaria Obligatoria) y art. 15 del RD 1178/1992 (enseñanzas mínimas de Bachillerato) se establece que los Centros —como opción distinta al área de religión católica— «organizarán actividades de estudio, adecuadas a la edad de los alumnos y orientadas por un profesor». En lo que se refiere a la evaluación, se dice en dichos Decretos que «dado el carácter voluntario que tales enseñanzas tienen para los alumnos, las correspondientes calificaciones no serán tenidas en cuenta (en) los expedientes académicos de los alumnos».

⁴¹ Esta polémica —el tema recurrente de la confesionalidad y el laicismo— ha vuelto a suscitarse con la llegada del nuevo Gobierno tras las elecciones de 3 de marzo de 1996. El Gobierno andaluz expresó a la nueva ministra de Educación y Cultura el rechazo a la posibilidad de que la Religión tenga validez académica. En tal caso recurría ante el Tribunal Constitucional (*El País*, 13 de julio de 1996, sección de Andalucía). El portavoz de Izquierda Unida también anunció que su grupo estaba dispuesto a acudir al Tribunal Constitucional por igual motivo (*El País*, 19 de junio de 1996, p. 28). La CEAPA se ha manifestado contraria a que se establezca una asignatura alternativa a la Religión y a que las calificaciones vuelvan a tener validez académica. En cambio, la CONCAPA ve con buenos ojos dicha alternatividad y la validez académica. La prensa prestó gran atención a esta «cuestión religiosa» entre los meses de mayo a julio de 1996. La solución podría provenir de un pronunciamiento de nuestro Tribunal Constitucional. Esto es lo que ha sucedido en Italia, que tiene, en este aspecto, una tradición similar a la española. En este país la Sentencia de la Corte Constitucional de 11 de abril de 1989 dejó clarificada la cuestión. El Estado, en virtud de los Acuerdos con la Santa Sede, debe garantizar la enseñanza de la religión católica. Pero la facultad de optar por la religión no conlleva obligatoriamente otra actividad alternativa (*stato di non-obbligo*): Cfr. GIANETTO, U. y TRENTI, Z., «Per una corretta collocazione dell'IR nella scuola italiana. Considerazioni in margine alla recente sentenza della Corte Costituzionale, 11-4-1989», *Orientamenti Pedagogici*, 36, 1989, pp. 1075-1081.

un discurso fragmentario, y de otro, el temor a que la educación en valores se convierta en un discurso dogmático o adoctrinador. El miedo al dogmatismo induce a evitar los contenidos concretos y los bienes que habrían de ser propugnados. El temor al doctrinarismo empuja hacia una neutral imparcialidad que conduce a un profesionalismo moral y socialmente estéril. Hay dos supuestos que nos apartan de esa doble parálisis escéptica. Uno consiste en admitir como único *a priori* del interés común los principios constitucionales y los derechos fundamentales. El otro supuesto —en el que ahora nos vamos a detener— consiste en advertir que puede llevarse a cabo una educación en valores democrático-constitucionales sin caer en el adoctrinamiento sectáreo o en el dogmatismo.

Se ha extendido la idea de que la tarea de enseñar, asignada a los profesores de los centros públicos y por extensión a cuantos están implicados en el proceso de socialización a través de la comunicación de contenidos culturales desde una tribuna pública, no incluye asumir e inculcar un determinado cuerpo de valores morales. Esta prevención o repliegue a un discurso neutral se explica por la presencia de circunstancias histórico-sociológicas y de prejuicios. Hay, también, aspectos de un cierto calado jurídico.

Después de un largo período —sobre todo desde el comienzo del franquismo hasta mediados de los años sesenta— en que la escuela se había convertido en la principal agencia de socialización política en los valores del régimen, era natural que —por contraposición— se tendiera a un espacio escolar exento de valores que se ocupara exclusivamente de la instrucción. La Ley General de Educación de 1970 —que incorporaba los esquemas tecnocráticos del desarrollismo— ya incluía la imagen del profesor como «experto» y «profesional» más que como «educador». El proceso de secularización de las estructuras educativas a lo largo de la transición política y la Constitución de 1978 consolidaban la idea de una escuela pública neutra y pluralista. Existía el temor a la instrumentalización que subyace a toda pedagogía política. Había miedo a «adoctrinar» a las jóvenes y futuras generaciones. Se rechazaba la idea de formalizar en algún modo la enseñanza de la política porque ésta se confundía con propaganda, manipulación o sectarismo⁴².

Tras la Constitución de 1978 no podía ya mantenerse la idea de que la exigible neutralidad ideológica de los centros públicos conllevara una enseñanza

⁴² Un amplio sector pensaba «inocentemente» —ha destacado Cámara Villar— que los adolescentes se formarían políticamente «por generación espontánea debido a la mediación del libre juego de los factores ambientales» (CÁMARA VILLAR, G., «Educación política, libertad y sistema de enseñanza: problemas y posibilidades» (I), *Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad de Granada*, n.º 2, 1984, p. 118).

exenta de valores. La STC 5/1981, de 13 de febrero (F.j. 9) dejó claro que la neutralidad es una «característica necesaria de cada uno de los puestos docentes»⁴³, pero hay que concebirla no como ausencia de valores, sino como «una obligación de renuncia a cualquier forma de adoctrinamiento ideológico». El adoctrinamiento tiene en este contexto un matiz peyorativo⁴⁴ porque pretende que el destinatario asuma cuanto se le enseña, de modo incuestionable. Apela a la autoridad y se basa en la persuasión dogmática y en la coacción. Es rechazable en la medida en que propugna un modelo de enseñanza sectario, parcial, excluyente y cargado de prejuicios. Evitar el adoctrinamiento significa excluir de la enseñanza un discurso fraudulentamente neutral (oculta las intenciones subrepticamente), un discurso intimidatorio, falto de rigor metódico, maniqueísta o que apela a adhesiones emotivas. Se preguntaba Gumersindo de Azcárate, ante los profesores y alumnos de la Institución Libre de Enseñanza, si podía encontrarse una actitud media entre enseñar a los jóvenes según las ideas que sus padres o maestros consideran buenas, y enseñar con ausencia total de orientación. El punto intermedio se encontraba —según el ilustre institucionista— en un *hábito de imparcialidad*, pero sin renunciar a principios que, por constituir el fondo común admitido por la nación, es justo enseñar, «porque es imposible que se deje al niño ignorar si la obra de su tiempo merece o no ser estimada»⁴⁵.

La tesis que venimos sosteniendo de que la exigible neutralidad —en los niveles previos a la Universidad— no implica una transmisión de conocimientos exenta de valores se justifica porque el artículo 27.2 de la Constitución establece cuáles son los fines que ha de perseguir la educación: «el pleno desarrollo de la personalidad humana, el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales». Esta prescripción no sólo constituye un límite de otras libertades y derechos sino que —como ha hecho notar el Tribunal Constitucional— tiene una dimensión positiva o cumple

⁴³ La neutralidad ideológica que es exigible a todas las instituciones públicas y muy especialmente a los centros docentes se fundamenta en el pluralismo, la libertad ideológica, la aconfesionalidad del Estado y es la «única actitud compatible con el respeto a la libertad de las familias que, por decisión libre o forzada por las circunstancias, no han elegido para sus hijos centros docentes con una orientación ideológica determinada y explícita» (STC 5/1981, F.j. 9, último párrafo). Por nuestra parte nos hemos ocupado de esta cuestión de la neutralidad: cfr. SALGUERO, M., *Libertad de cátedra y derechos de los centros educativos*, Ariel, Barcelona, 1997, pp. 163-197.

⁴⁴ No se toma el término «adoctrinamiento» en sentido lato como transmisión de valores, doctrinas o sistemas ideológicos, sino en sentido peyorativo.

⁴⁵ Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, 1884, p. 290. Citado por TURIN, I., *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*, Aguilar, Madrid, 1967, p. 161, en nota a pie n.º 195.

una función de «inspiración positiva»⁴⁶. Es decir, que toda la enseñanza ha de quedar impregnada por los valores constitucionales: dignidad de la persona, tolerancia, pluralismo, participación, respeto a los derechos de los demás... Estos valores conforman el «ideario constitucional»⁴⁷, que es un principio de «enculturación democrática»⁴⁸, un proceso de socialización en valores y el paradigma de la cultura de los derechos fundamentales.

La dificultad de educar en valores constitucionales —a pesar del impulso dado en este sentido por la más reciente producción normativa— no resulta una tarea fácil. Es difícil superar prejuicios hondamente asentados⁴⁹. El nuevo currículo de la LOGSE hace disminuir las disciplinas formativas cediendo, más bien, a las exigencias de la técnica, de la eficacia y del mercado⁵⁰. Despertar la conciencia moral encuentra rémoras y querencias difíciles de superar. De otro lado, queda siempre abierto el dilema ya apreciado por Aristóteles: «*no resulta nada claro si deben practicarse las disciplinas útiles para la vida o las que tienden a la virtud*»⁵¹. Esta dilema ha sido recientemente retomado por Macintyre. Se trata de dos propósitos difícilmente compatibles: adaptar a los jó-

⁴⁶ STC 5/1981, de 13 de febrero, F. J. 7.

⁴⁷ La expresión «ideario educativo de la Constitución» aparece por vez primera en el voto particular a la STC 5/1981, F. j. 10. El profesor Cámara Villar define al «ideario constitucional» como «educación democrática»: convivencia participada en libertad, educación humanizadora, respetuosa con las corrientes ideológicas y políticas, nunca adoctrinadora, educación que propicia ciudadanos activos, participativos y críticos. Cfr. CÁMARA VILLAR, G., «Sobre el concepto y los fines de la educación en la Constitución española», en MINISTERIO DE JUSTICIA (ed.), *Introducción a los derechos fundamentales. X Jornadas de Estudio*, vol. III, Secretaría General Técnica de la Dirección General del Servicio Jurídico del Estado, Madrid, 1988, pp. 2181-2185.

⁴⁸ Cfr. PRIETO DE PEDRO, J., *Cultura culturas y Constitución*, op. cit., pp. 282-285.

⁴⁹ Uno de estos prejuicios consiste en sostener que inculcar valores es un instrumento de represión. La educación, según este presupuesto, no puede procurar ciudadanos traumatizados o reprimidos. Se esconde en estos postulados pedagógicos la falacia de pensar que los valores, las actitudes, los hábitos, la formación del carácter o el esfuerzo intelectual surgen por generación espontánea o que han de dejarse al azar. Cfr. CAMPS, V., *El malestar de la vida pública*, Grijalbo, Barcelona, 1996, pp. 99-114.

⁵⁰ La lectura de las actitudes y valores que ha impulsado el nuevo currículo de la LOGSE hace recordar el cúmulo de virtudes que adornaban al *gentleman* dibujado por Locke: aptitud y capacidad para los negocios; preocupación por los asuntos públicos; dinamismo e independencia; conocimiento de las leyes, la geografía y la historia; sensibilidad a la alabanza, a la crítica y a la opinión pública; profesionalidad; oposición a la tiranía; disposición a aceptar la representación del pueblo, habilidad retórica, capacidad para descender de lo especulativo a lo útil. Todas estas virtudes y valores del prototipo del caballero burgués se encuentran sobre todo en LOCKE, J., *Pensamientos sobre la educación*, Ediciones Akal, Madrid, 1986. Puede consultarse un amplio estudio en TARCOV, Nathan, *Locke y la educación para la libertad*, Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires, 1991, pp. 13-14, 237-251 y *passim*.

⁵¹ ARISTÓTELES, *Política*, trad. Carlos García Gual y Aurelio Pérez Jiménez, Alianza Editorial, Madrid, 1986, Libro VIII, cap. I, p. 287. Aristóteles valoró en alto grado el papel de la educación y no desatendió la perspectiva de la virtud. Hacía depender la estabilidad política de una educación orienta-



venes para la adquisición de roles en el sistema social o adiestrarlos a pensar por sí mismos (autonomía de juicio al modo ilustrado)⁵². También puede apreciarse en Habermas esta contradicción: propiciar secuencias didáctico-pedagógicas orientadas al éxito (acción estratégica propia del funcionalismo) o acciones orientadas al entendimiento (acción comunicativa)⁵³. Esta situación dilemática hace correr riesgos a quienes tienen asignada la tarea docente. Existe, de un lado, el riesgo del adoctrinamiento (exceso). De otro, se percibe la tendencia a la neutralidad que reniega de la educación en valores (defecto).

Las normas por sí solas no transforman la realidad. Tampoco el dilema se resolvería con un nuevo currículo. Hace falta un cambio más profundo en el terreno de las convicciones y de la actitud ante el conocimiento. Abdicar de la pedagogía política democrática significaría poner en peligro la efectividad de los derechos fundamentales, aquellos valores universales en los que todos nos reconocemos como ciudadanos. Una sociedad democrática debe tener claros, y debe explicar cuáles son, los intereses colectivos o el interés general. Pero sucede —como ha destacado Victoria Camps— que hay miedo al dogmatismo, favorecido por la homogeneidad de ideales y formas de vida impuestos por el consumo⁵⁴. Por eso, a la cultura consumista y unidimensional que se impone a los valores de la justicia y de la dignidad de la persona hay que contraponer la cultura de los derechos fundamentales.

2.3 Los valores constitucionales como moral pública

El proceso de socialización —que siempre propugna perpetuar un determinado acervo cultural— no puede prescindir de la impregnación social en los

da a cada forma de gobierno. El legislador «debe tratar muy en especial de la educación de los jóvenes» y si olvida ese objetivo «se daña la constitución política» (*ibidem*, Libro VIII, cap. I, p. 286). Hay que educar en la adquisición de facultades y habilidades que propicien un hábito acorde con el carácter de cada régimen (el carácter democrático en las democracias, el oligárquico en las oligarquías (*ibidem*, Libro V, cap. IX, p. 210). El cuidado por la educación entraña una propedéutica encaminada al bien común. La educación de todos «ha de ser común», ya que «el entrenamiento en los asuntos de la comunidad ha de ser comunitario también» (*ibidem*, Libro VIII, cap. p. 287). La virtud del «buen ciudadano, en efecto, debe estar en todos, pues así será mejor la ciudad», aunque no es una sola la virtud de todos los ciudadanos (*Ibíd*, Libro III, cap. IV, p. 113).

⁵² MACINTYRE, A., «La idea de una comunidad ilustrada», *Revista de Educación*, 292, 1990, pp. 119-136.

⁵³ HABERMAS, J., *Teoría de la acción comunicativa*, vol. I, Taurus, Madrid, 1988, pp. 122-146 y 366. Cfr. COLOM, A.J., *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*, Paidós, Barcelona, 1994, pp. 126-131.

⁵⁴ CAMPS, V., *Virtudes públicas*, *op. cit.*, p. 98.

valores que encarnan los derechos fundamentales. Un olvido en tal sentido resulta incoherente con la centralidad que éstos representan en los sistemas democrático-constitucionales. Son derechos que pertenecen a todos y los valores que expresan conllevan una pretensión de absolutez porque se dirigen al núcleo en que reside la dignidad de toda persona⁵⁵. La Constitución incorpora —a través de los derechos fundamentales— el sistema de valores esenciales «que ha de constituir el orden de convivencia política y de informar el ordenamiento jurídico»⁵⁶. Por tratarse de derechos que pertenecen a todos, su efectividad debe desplegarse en toda la comunidad política. Son, por tanto, expresión de valores eminentemente públicos.

La educación en estos valores, que constituyen el sustrato material integrador de la comunidad política, es una necesaria propedéutica de la moral pública. Ya desde Platón, a la educación se le asignaba el papel de interiorización y discernimiento de las virtudes públicas propias de una sociedad bien estructurada. El ascenso en el grado de conocimiento, operado a través de las diferentes disciplinas y que conducían al educando de la *doxa* a la *episteme*, lo impulsaban, también, hacia la virtud, tanto a nivel individual como colectivo. El diseño de una *polis* bien ordenada requería, al mismo tiempo, el diseño del tipo de educación apropiado al arquetipo de la estructura política⁵⁷.

Educar no es sólo instruir en un determinado cuerpo de conocimientos. Es, también, un proceso de integración cultural en determinadas convicciones, actitudes y formas de vida. Además de economía, instituciones y leyes es necesario un talante moral como condición básica de posibilidad de la democracia real de una sociedad. Como ha dicho E. Morin, la dimensión moral impregna de sentido a la democracia política⁵⁸. La ausencia generalizada de actitudes morales básicas convierte en puro mecanismo formal el procedi-

⁵⁵ Nuestro Tribunal Constitucional ha dicho que la *dignidad* de la persona es «el rango o categoría de la persona como tal» y hace, también, suya la definición que de la misma ofrece el Tribunal Constitucional Federal Alemán: «clave de bóveda del ordenamiento de la Ley Fundamental» (cfr. PRIETO DE PEDRO, J., *Cultura, culturas y Constitución*, op. cit., p. 249). Para el concepto de dignidad de la persona: RUIZ GIMÉNEZ, J., «Derechos fundamentales de la persona», en ALZAGA, O. (dir.), *Constitución española de 1978*, t. II, Edersa, Madrid, 1984, pp. 45-170; GONZÁLEZ PÉREZ, J., *La dignidad de la persona*, Civitas, Madrid, 1986, p. 24; BLOCH, E., *Derecho Natural y dignidad de la persona*, Aguilar, Madrid, 1980.

⁵⁶ STC de 31 de marzo de 1981, F.j. 3, párrafo 1.º. Cfr. ALONSO GARCÍA, E., «Jurisprudencia de los valores», en *La interpretación de la Constitución*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1984, pp. 277 y ss.

⁵⁷ Abundantes muestras pueden encontrarse en los libros IV y VII de la República, entre otros.

⁵⁸ Cfr. MORIN, E., *Pensar Europa. Las metamorfosis de Europa*, Gedisa, Barcelona, 1994, p. 182.

miento de legitimación del Estado de Derecho. Un déficit generalizado de este núcleo moral hace palidecer a las buenas instituciones.

El proceso de socialización requiere la aceptación de un compromiso con un sistema de valores compartidos. Estos valores, que se han ido decantando en una dilatada secuencia histórica, se encuentran en los derechos fundamentales reconocidos en las Constituciones políticas, que son un reflejo de las máximas aspiraciones morales y culturales de un pueblo. Estos derechos son el valor superior de toda cultura y el contenido más universalizable. Los valores que inspiran la Constitución concitan, por tanto, el mayor grado de aceptación y de consenso.

La educación en estos valores es una tarea fundamental, ya que a través de este proceso de socialización se transmite el modelo y la imagen del mundo que una sociedad quisiera conservar o desearía alcanzar. Los valores constitucionales —paradigma de la moral pública y del *ethos* democrático— que han de impregnar este proceso responden a una triple exigencia:

1.^a Valores derivados de la exigencia de la dignidad de la persona: la libertad como instancia de autonomía y emancipación; la paz más allá de un mero orden coactivo; la igualdad en el acceso a la cultura e igualdad en la diferencia; la justicia como efectiva realización de los derechos fundamentales.

2.^a Valores que son exigencias del compromiso por la solidaridad: solidaridad en la distribución del bienestar; compromiso por los intereses universalizables; solidaridad en el recuerdo («solidaridad anamnética»⁵⁹) que se une a la solidaridad en el presente y con respecto a las generaciones futuras («solidaridad proléptica»⁶⁰).

3.^a Las actitudes o el talante que son exigencias del ideal de una ciudadanía democrática: la tolerancia frente al dogmatismo, la intransigencia, el racismo y la xenofobia; la responsabilidad superadora del miedo a la libertad; la racionalidad de la praxis democrática como dialéctica de las razones de todos; el talante crítico; la cultura de la participación; el *fair play* de la vida pública o el imperativo de la honestidad; la proclividad por el compromiso y la disponibilidad; el principio de coherencia; la austeridad como actitud ecopolítica⁶¹.

⁵⁹ Cfr. REYES MATE, M., *La razón de los vencidos*, Anthropos, Barcelona, 1991.

⁶⁰ Cfr. JONAS, H., *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*, Círculo de Lectores, Barcelona, 1994.

⁶¹ Para detectar los diferentes aspectos de la moral constitucional, cfr. CÁMARA VILLAR, G., «Sobre el concepto y los fines de la educación en la Constitución española», art. cit.; CAMPS, V., *Los*

La socialización o enculturación en estos valores se produce en diferentes escenarios. Uno de estos espacios sigue siendo el sistema de enseñanza, aunque su potencialidad ha ido disminuyendo en la medida en que han ido aumentando las tecnologías de la información y los medios de comunicación audiovisual. Es un espacio privilegiado para la configuración de estereotipos y para la vertebración social de los valores, roles y actitudes. La vida del centro escolar se convierte en un ensayo a pequeña escala de la vida de la sociedad entera que es ahora y que será en el futuro. Por eso, la tarea de educar se traduce en una propeútica de la moral cívica y de las virtudes públicas.

3. LA POLÍTICA DE LOS DERECHOS FUNDAMENTALES: PROMOCIÓN DE UNA CULTURA DEMOCRÁTICA

La política de los derechos fundamentales responde a la necesidad de lograr un grado óptimo de su garantía y realización práctica. Esta política —que conlleva una impregnación social en valores democrático-constitucionales— atañe en primer término a los poderes del Estado, pero no por vía de la «eticidad negativa» (moralización por autolimitación⁶²) sino por la exigible función de promoción y fomento⁶³. Pero la tarea de garantía efectiva y de promoción de una cultura de los derechos fundamentales —que es el sentido que damos a la expresión «política de los derechos fundamentales»— incumbe, también, a los individuos y a las organizaciones de la sociedad civil. Otro aspecto a considerar es el ámbito internacional de la política de los derechos fundamentales.

3.1 La política de los derechos fundamentales como tarea de los poderes públicos

La promoción de los valores constitucionales incumbe al legislador, al poder ejecutivo (Administración) y a la Jurisdicción, especialmente al Tri-

valores de la educación, *op. cit.*, *passim*; CORTINA, A., *Ética de la sociedad civil*, Alauda/Anaya, Madrid, 1994, pp. 121-136. Especial atención merece PÉREZ TAPIAS, J.A., *Claves humanísticas para una educación democrática. De los valores humanos al hombre como valor*, *op. cit.*, pp. 119-181.

⁶² Cfr. ARANGUREN, J.L.L., *Ética y política*, *op. cit.*, pp. 191 y ss.

⁶³ Esta función, propia del Estado social, queda recogida en el artículo 9.2 de la Constitución española de 1978. Además, existe una vinculación de todos los poderes públicos a los derechos y libertades del capítulo II (art. 53.1) y una sujeción de todos (los ciudadanos y los poderes públicos) a la Constitución y al resto del ordenamiento jurídico.

bunal Constitucional⁶⁴. Haremos una breve referencia a los dos primeros, anotando algunas recientes regulaciones habidas en el ámbito de la enseñanza, el espacio más proclive para diseñar una política orientada a la promoción de valores.

La LOECE y la LODE⁶⁵ iniciaron las primeras políticas educativas. Estas leyes, al establecer las finalidades que ha de perseguir la educación, marcaron el inicio de una política educativa para la democracia. Pero ha sido en los inicios de la década de los noventa cuando se ha producido un impulso más significativo en la política de socialización en valores democrático-constitucionales. La LOGSE (LO 1/1990) configura un nuevo espacio docente más en consonancia con la idea de «comunidad educativa». Este nuevo espacio, dotado de «autonomía pedagógica y administrativa»⁶⁶, conlleva la elaboración del «proyecto educativo»⁶⁷ en torno al que puedan compartirse valores reconocidos por todos. La LOGSE y la LOPEGCE⁶⁸ han impulsado la idea de que los centros públicos pueden ser concebidos como espacios caracterizados desde el punto de vista axiológico y pedagógico⁶⁹.

En este nuevo contexto tiene pleno sentido la educación en valores constitucionales dentro de la categoría de «cultura» y «política» de los derechos fundamentales. Desde estos presupuestos, queda en entredicho la imagen del profesor como intelectual neutral o transmisor de conocimientos. La nueva orientación impulsa decididamente la dimensión moral de la educación, una moral sobre una base democrático-constitucional. Los contenidos axiológicos no son concebidos como un añadido hecho al currículo o como aspectos residuales de segundo orden. Baste al respecto advertir cómo los contenidos de las ense-

⁶⁴ Cfr. HÄBERLE, P., «¿Qué significa efectividad práctica de los derechos fundamentales», en LÓPEZ PINA, A., *La garantía constitucional de los derechos fundamentales*, op. cit., pp. 332-341.

⁶⁵ LOECE (Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares: LO 5/1980, de 19 de junio). LODE (Ley Orgánica del derecho a la educación: LO 8/1985, de 3 de julio).

⁶⁶ Este principio se encuentra ampliamente reconocido en el art. 2.3.f) de la LOGSE, en los Decretos sobre enseñanzas mínimas (art. 8 de los RR.DD. 1006 y 1007/1991), en los Decretos de desarrollo curricular de las Comunidades Autónomas, en los artículos 5-7 de la LOPEGCE, así como en los posteriores desarrollos de esta ley.

⁶⁷ El «proyecto educativo» define las notas de identidad de cada centro, dotándolo de coherencia y personalidad propia, formula las finalidades, expresa la estructura organizativa y las pautas de funcionamiento.

⁶⁸ Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes: LO 9/1995, de 20 de noviembre.

⁶⁹ Para el debate y confrontación dialéctica sobre este punto puede verse el debate que se suscitó —entre populares y socialistas— en el trámite parlamentario de esta última ley (DSCD, n.º 540, 27 de junio de 1995, p. 16463).

ñanzas mínimas se desglosan sistemáticamente en «conceptos», «procedimientos» y «actitudes»⁷⁰, en un expreso intento de des-ocultación del currículo. De ahí que los aspectos axiológicos tanto pueden concebirse como diluidos en los mismos contenidos instructivos o como materias transversales (educación para la paz, igualdad, salud...). La presencia de valores en la educación y la transversalidad han adquirido recientemente un importante protagonismo doctrinal⁷¹.

3. 2. **Ámbito internacional de la política de los derechos fundamentales**

La UNESCO⁷² lleva a cabo una encomiable tarea de promoción de la cultura de los derechos humanos a través de actividades de cooperación intelectual, Declaraciones y Recomendaciones. Interesa destacar ahora algunos rasgos de esa tarea relacionados con la transmisión de valores en el ámbito de la educación.

La *Declaración de 1965* pretendía fomentar entre la juventud los ideales de paz, respeto mutuo y comprensión entre los pueblos. En esta misma línea cabe citar la *Recomendación de 1974* sobre la educación para la comprensión, la paz y la educación en los derechos humanos⁷³. También es necesario

⁷⁰ Pueden verse los anexos I a los RR.DD. 1006 y 1007/1991, sobre enseñanzas mínimas de Primaria y Secundaria Obligatoria. El RD 1178/1991 corresponde al nuevo Bachillerato.

⁷¹ CAMPS, V., *Los valores de la educación*, op. cit.; CORTINA, A., *La ética de la sociedad civil*, op. cit.; GONZÁLEZ LUCINI, F., *Temas transversales y educación en valores*, Alauda/Anaya, 1993; ORTEGA, P., MÍNGUEZ, R y GIL, R., *La educación para la convivencia. La tolerancia en la escuela*, Nau, Valencia, 1994; BOLÍVAR, A., *La evaluación de valores y actitudes*, Alauda/Anaya, 1995; PÉREZ TAPIAS, J.A., *Claves humanísticas...*, op. cit.; SÁNCHEZ FERRIZ, R. y JIMENA, L., *La enseñanza de los derechos humanos*, op. cit.; AGUILERA, B. y otros, *Educación para la paz. Una propuesta posible*, Asociación Pro Derechos humanos, Madrid, 1994; FERRER I MIQUEL, J., *La herencia ética de la Constitución*, Alauda/Anaya, 1996.

⁷² Un ejemplo reciente del esfuerzo realizado por la UNESCO es el informe elaborado por la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Este informe —solicitado por Mayor Zaragoza— presta atención a los diferentes enfoques de la educación para una aldea planetaria multicultural: UNESCO (ed.), *La educación encierra un tesoro*, Santillana/Ediciones UNESCO, Madrid, 1996.

⁷³ La política educativa de los Estados, según el artículo 4.b) de esta última, ha de propugnar: «La comprensión y el respeto de todos los pueblos, sus culturas, civilizaciones, valores y modos de vida, incluidas las culturas étnicas tanto nacionales como las de otras naciones». El artículo 17 de esta misma Recomendación señala: «Los Estados miembros deberían promover, en las diversas etapas y en los diversos tipos de educación, el estudio de las diferentes culturas, sus influencias recíprocas y sus perspectivas y modos de vida, a fin de estimular el reconocimiento recíproco de sus diferencias» (cfr. PRIETO DE PEDRO, J., *Cultura, culturas y Constitución*, op. cit., p. 92).

anotar la celebración de diversos *Congresos Internacionales sobre la enseñanza de los derechos humanos* como el de Viena en 1978, Malta (1987) o Ginebra (1988)⁷⁴. La de mayor relevancia, por su actualidad y alcance, es la *Declaración del Congreso Internacional de Montreal de 1993*, que va acompañada de un Plan mundial de educación en derechos humanos y en democracia. Ésta constituye un ejemplo muy significativo de la necesidad de impulsar una cultura de los derechos humanos desde el sistema educativo como el ámbito privilegiado de esa gran política⁷⁵.

Pueden considerarse, también, otras Declaraciones o Acuerdos Internacionales sobre educación en valores y en relación con los fines que ésta ha de perseguir⁷⁶.

3.3 La cultura de los derechos fundamentales en los Institutos de Derechos Humanos y desde las iniciativas de la sociedad civil

La promoción y defensa efectiva de los derechos fundamentales no sólo compete a los poderes públicos sino que es tarea de toda la ciudadanía. Destacaremos dos iniciativas. Una de ellas es la que llevan a cabo los Institutos de Dere-

⁷⁴ SÁNCHEZ FERRIZ, R. y JIMENA, L., *La enseñanza de los derechos humanos*, op. cit., p. 119.

⁷⁵ Artículo 2 de la Declaración: «Los valores democráticos son un requisito para el ejercicio de los derechos humanos y de las libertades fundamentales y es conveniente, por tanto, conceder una atención particular a la educación en derechos humanos y en democracia»; «La educación en derechos humanos y en democracia es en sí un derecho fundamental y una condición esencial para el pleno desarrollo de la justicia social, de la paz y del desarrollo. El ejercicio de este derecho contribuiría a preservar la democracia y a asegurar su desarrollo en sus sentido más amplio»; «El proceso educativo deberá ser democrático en sí mismo, basado en la participación y concebido de tal manera que permitiera a los individuos y a la sociedad civil mejorar su calidad de vida» (cfr. SÁNCHEZ FERRIZ, R. y JIMENA, L., op. cit., p. 200. En el anexo de esta obra pueden consultarse otros documentos internacionales sobre la enseñanza de los derechos humanos, pp. 173-227).

⁷⁶ Artículo 26.2 de la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (1948): «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos del hombre y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos...» Prescripciones muy similares se encuentran en otros documentos internacionales: art. 5.1.a) de la *Convención de la UNESCO sobre la lucha contra la discriminación en el ámbito de la enseñanza* (1960); art. 13.1 del *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (1966); art. 29 de la *Convención sobre los Derechos del Niño*: «[...] desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental [...]» «[...] preparar al niño para asumir una vida responsable [...]» «[...] respeto del medio natural [...]» (cfr. TORRES UGENA, N., *Textos normativos de Derecho Internacional Público*, Civitas, Madrid, 1992; NACIONES UNIDAS (ed.), *Derechos Humanos. Recopilación de Instrumentos Internacionales*, v. I (1.ª parte), Naciones Unidas, Nueva York y Ginebra, 1994).

chos Humanos. Éstos cumplen una función pedagógica, organizan encuentros y cursos, además de atender a la investigación y a los aspectos teóricos⁷⁷. La formación de profesores es una actividad que desarrolla anualmente el *Centro Internacional para la Enseñanza de los Derechos Humanos en las Universidades* (una sección del Instituto de Estrasburgo). El modelo más cercano a este último es el *Instituto Interamericano de Derechos Humanos de San José de Costa Rica*⁷⁸. Los Institutos de Derechos Humanos han proliferado, también, en España⁷⁹.

Otras iniciativas de carácter más pragmático y de acción directa son las que proceden del asociacionismo de la sociedad civil: Asociación Juris Ludi de Estrasburgo⁸⁰, Asociación Mundial de la Escuela con sede en Ginebra, Amnistía Internacional, Greenpeace...⁸¹. Una figura típica, dentro de estas iniciativas, es el voluntariado. El vacío dejado por los discursos políticos e ideológicos ha sido ocupado por la solidaridad inmediata que nace de la sociedad civil. Como ha dicho Lipovetsky, «cuanto menos se exhorta la obligación suprema, más se refuerza el ecumenismo de la ética democrática»⁸².

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO GARCÍA, E., «Jurisprudencia de los valores», en *La interpretación de la Constitución*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1984.
- ARAGÓN, M., *Constitución y democracia*, Tecnos, Madrid, 1989.
- ARANGUREN, J. L. L., *La democracia establecida. Una crítica intelectual*, Taurus, 1979.
- , *Ética y política*, Orbis, Barcelona 1985.

⁷⁷ El más antiguo es el *Instituto Internacional de Derechos Humanos*, fundado por René Cassin (cfr. SÁNCHEZ FERRIZ, R. y JIMENA, L., *op. cit.*, p. 130).

⁷⁸ Este Instituto tiene un cometido pedagógico. Fruto de esta preocupación es la publicación —con apoyo de la UNESCO— de un libro dirigido a los docentes: *Educación en derechos humanos* (*ibidem*, pp. 130-133).

⁷⁹ Instituto de Derechos Humanos de la Universidad Complutense de Madrid; Instituto Bartolomé de las Casas de la Universidad Carlos III de Madrid; Institut de Drets Humans de Cataluña... (*ibidem*, pp. 131-132).

⁸⁰ Organiza anualmente el concurso René Cassin, que se utiliza como método lúdico para que los estudiantes universitarios conozcan el Convenio Europeo de Derechos Humanos (*ibidem*, p. 135).

⁸¹ Otras organizaciones son: Medicus Mundi, Médicos sin Fronteras, Amigos de la Tierra, Gesto por la Paz... (*ibidem*, pp. 133-135). También, GINER, S., *Carta sobre la democracia*, Ariel, Barcelona, 1996, pp. 153-171. De este mismo autor: «Lo privado público: altruismo y politeya democrática», *Revista de Estudios Políticos*, n.º 88, 1995, pp. 9-27.

⁸² LIPOVETSKY, G., *El crepúsculo del deber*, *op. cit.*, p. 147.

- ARISTÓTELES, *Política*, trad. Carlos García Gual y Aurelio Pérez Jiménez, Alianza Editorial, Madrid, 1986.
- ARON, R., *Ensayo sobre las libertades*, Alianza Editorial, Madrid, 1965.
- BLOCH, E., *Derecho Natural y dignidad de la persona*, Aguilar, Madrid, 1980.
- BOBBIO, N., «Presente y porvenir de los derechos humanos», *Anuario de Derechos Humanos*, n.º 1, 1982, pp. 8-28.
- , *El futuro de la democracia*, F.C.E., México, 1986.
- BOLÍVAR, A., *Diseño curricular de Ética para la Enseñanza Secundaria Obligatoria*, Editorial Síntesis, Madrid, 1993.
- , *La evaluación de valores y actitudes*, Alauda/Anaya, 1995.
- CÁMARA VILLAR, G., «Educación política, libertad y sistema de enseñanza en España: problemas y posibilidades» (I) y (II), *Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad de Granada*, n.º 2 y 3, 1984, pp. 113-130 y 165-181, respectivamente.
- , «La educación política en BUP: Análisis de los datos de una encuesta», *Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad de Granada*, n.º 5, 1985.
- , «Sobre el concepto y los fines de la educación en la Constitución española», en MINISTERIO DE JUSTICIA (ed.), *Introducción a los derechos fundamentales. X Jornadas de Estudio*, vol. III, Secretaría General Técnica de la Dirección General del Servicio Jurídico del Estado, Madrid, 1988, pp. 2159-2191.
- CAMPS, V., *Virtudes públicas*, Espasa Calpe, Madrid, 1990.
- , *El interés común*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1992.
- , *Los valores de la educación*, Alauda/Anaya, Madrid, 1994.
- , «Ética y democracia. Una Ética provisional para una democracia imperfecta», *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, n.º 6, 1990, pp. 25-35.
- , *El malestar de la vida pública*, Grijalbo, Barcelona, 1996.
- COLOM, A. J., *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*, Paidós, Barcelona, 1994.
- CONSTANT, B., *Escritos políticos*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1989.
- CORTINA, A., *La ética de la sociedad civil*, Alauda/Anaya, Madrid, 1994.
- ECHEVERRÍA, J., *Cosmopolitas domésticos*, Anagrama, Barcelona, 1995.
- EMBED IRUJO, A., *Las libertades en la enseñanza*, Tecnos, Madrid, 1983.
- FERRER I MIQUEL, J., *La herencia ética de la Constitución*, Alauda/Anaya, 1996.

- GONZÁLEZ PÉREZ, J., *La dignidad de la persona*, Civitas, Madrid, 1986.
- GINER, S., *Carta sobre la democracia*, Ariel, Barcelona, 1996.
- HÄBERLE, P., «Efectividad de los derechos fundamentales en el Estado constitucional», en LÓPEZ PINA, A. (dir.), *La garantía constitucional de los derechos fundamentales (Alemania, España, Francia e Italia)*, Civitas, Madrid, 1991, pp. 261-277.
- , «¿Qué significa efectividad práctica de los derechos fundamentales», en LÓPEZ PINA, A. (dir.), *La garantía constitucional de los derechos fundamentales (Alemania, España, Francia e Italia)*, Civitas, Madrid, 1991, pp. 329-341.
- , «El concepto de los derechos fundamentales», en SAUCA, J. M.^a (ed.), *Problemas actuales de los derechos fundamentales*, Universidad Carlos III de Madrid, Boletín Oficial del Estado, Madrid, 1994, pp. 81-126.
- HABERMAS, J., *Teoría de la acción comunicativa*, vol. I, Taurus, Madrid, 1988.
- JIMÉNEZ VILLAREJO, C., «Democracia contra corrupción», *Jueces para la Democracia*, 27, 1996, pp. 10-15.
- JONAS, H., *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*, Círculo de Lectores, Barcelona, 1994.
- LASSALLE, F., *¿Qué es una Constitución?*, Ariel, Barcelona, 1976.
- LIPOVETSKY, G., *La era del vacío. Ensayo sobre el individualismo contemporáneo*, Anagrama, Barcelona, 1986.
- , *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*, Anagrama, Barcelona, 1994.
- LOCKE, J., *Pensamientos sobre la educación*, Ediciones Akal, Madrid, 1986.
- MARTÍN-RETORTILLO BAQUER, L., «Eficacia y garantía de los derechos fundamentales», en *Estudios sobre la Constitución española. Homenaje al profesor Eduardo García de Enterría*, t. II: *De los derechos y deberes fundamentales*, Civitas, Madrid, 1991, pp. 585-633.
- MACINTYRE, A., «La idea de una comunidad ilustrada», *Revista de Educación*, 292, 1990, pp. 119-136.
- MONTESQUIEU, *De l'esprit des Lois*, Éditions Garnier Frères, Paris, 1961.
- MORIN, E., *El paradigma perdido, el paradigma olvidado. Ensayo de de bioantropología*, Kairós, Barcelona, 1978.
- , *Pensar Europa. Las metamorfosis de Europa*, Gedisa, Barcelona, 1994.
- PÉREZ LUÑO, A. E. «El Derecho constitucional común europeo: apostillas en torno a la concepción de Peter Häberle», *Revista de Estudios Políticos*, n.º 88, 1995, pp. 165-173.

- PÉREZ TAPIAS, J. A., *Claves humanistas para una educación democrática. De los valores humanos al hombre como valor*, Alauda/Anaya, Madrid, 1996.
- POSTMAN, N., *Tecnópolis*, Círculo de Lectores, Barcelona, 1994.
- PRIETO DE PEDRO, P., *Cultura, culturas y Constitución*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1993.
- RADBRUCH, G., *Filosofía del Derecho*, Revista de Derecho Privado, Madrid, 1952.
- RAMÍREZ, M., «La socialización política en España: una empresa para la democracia», *Sistema*, 34, 1980, pp. 91-115.
- REYES MATE, M., *La razón de los vencidos*, Anthropos, Barcelona, 1991.
- RUIZ GIMÉNEZ, J., «Derechos fundamentales de la persona», en ALZAGA, O. (dir.), *Constitución española de 1978*, t. II, Edersa, Madrid, 1984.
- ROUSSEAU, J. J., *Del contrato social*, Alianza Editorial, Madrid, 1990.
- , *Emile, Oeuvres Complètes*, IV, Gallimard, Paris, 1969.
- SALGUERO, M., *Libertad de cátedra y derechos de los centros educativos*, Ariel, Barcelona, 1997.
- SÁNCHEZ FERRIZ, R. y JIMENA, L., *La enseñanza de los derechos humanos*, Ariel, Barcelona, 1995.
- TARCOV, Nathan, *Locke y la educación para la libertad*, Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires, 1991.
- TURIN, I., *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*, Aguilar, Madrid, 1967.
- WEBER, M., *El político y el científico*, Alianza Editorial, Madrid, 1988.

