

**REFERENCIA:** López, Pedro (2011). La enseñanza de los Derechos Humanos en la Universidad. REIFOP, 14 (4), pp-pp. (Enlace web: <http://www.aufop.com> - Consultada en fecha (dd-mm-aa):

---

## LA ENSEÑANZA DE LOS DERECHOS HUMANOS EN LA UNIVERSIDAD

Pedro LÓPEZ LÓPEZ

Correspondencia:

Pedro López López

Facultad de Ciencias de la  
Documentación  
Universidad Complutense  
Calle Santísima Trinidad, 37  
28010 Madrid

Tlfn: +34 91 394 66 76

Email: [plopez@pdi.ucm.es](mailto:plopez@pdi.ucm.es)

Recibido: 14/09/2011

Aceptado: 07/11/2011

### RESUMEN

El artículo reflexiona sobre la necesidad de la formación en derechos humanos en la enseñanza universitaria, de acuerdo con el criterio de las Naciones Unidas y del Consejo de Europa. Por otro lado, se comenta la escasa incidencia de asignaturas de derechos humanos en la universidad española, aportando datos parciales de una muestra de titulaciones.

**PALABRAS CLAVE:** Educación en derechos humanos, enseñanza universitaria

## THE HUMAN RIGHTS EDUCATION IN UNIVERSITY

### ABSTRACT

This paper examines on the need for human rights training in Higher Education, according to the criteria of the United Nations and the Council of Europe. On the other hand, comments the low incidence of human rights courses in Spanish universities, providing partial data from a sample of degrees.

**KEY WORDS:** Human Rights Education, Higher Education.

## El proceso de Bolonia y la mercantilización de la educación

El pasado 11 de octubre, en una conferencia pronunciada en una conocida fundación, José Luis Sampedro pronunciaba estas palabras:

*“Bolonia es el final de la universidad de siempre. La universidad de siempre era la que se hacía para saber, la que se estudiaba para desprenderse de prejuicios, la que confirmaba que imperaba la razón. Ahora se pretende una universidad para hacer, para ofrecer productividad. Hoy las tres diosas del capitalismo son la productividad, la competitividad y la innovación. La universidad se hizo para pensar”<sup>1</sup>.*

El proceso de Bolonia, o al menos las actuaciones que vienen realizándose en su nombre, no cesa de cosechar críticas de sectores crecientes del mundo académico. El proceso de Bolonia se inscribe, no obstante, en un contexto más amplio. El profesor Albatch, del Boston Collage (cit. por Moles Plaza, 2006, 169), hablaba hace unos años del colapso del bien común en el ámbito educativo, con una excelente descripción del proceso de mercantilización:

*“En la educación está ocurriendo una revolución. La educación se está transformando en un bien de consumo comercializado internacionalmente. Ya no es vista primordialmente como un conjunto de habilidades, actitudes y valores necesarios para el fortalecimiento de la ciudadanía y para la efectiva participación en la sociedad moderna, o sea, como una contribución clave al bien común de cualquier sociedad. En lugar de esto se ve cada vez más, como un bien de consumo que puede ser comprado por un consumidor para adquirir un conjunto de habilidades que serán utilizadas en el mercado; o es vista como un producto que puede ser comprado o vendido por corporaciones multinacionales, instituciones académicas convertidas en negocios o por otros proveedores”.*

La filósofa Martha C. Nussbaum, considerada por muchos la filósofa actual más importante en Estados Unidos, reflexiona en algunas de sus obras sobre estas cuestiones y denuncia la deriva que está teniendo la educación en todo el planeta. Los países, dice, *“optan por fomentar la rentabilidad a corto plazo mediante el cultivo de capacidades utilitarias y prácticas, aptas para generar renta”* (Nussbaum, 2010, 20). *“Sedientos de dinero -continúa Nussbaum-, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia”.*

Según Richard Sennett (2006, 18), una pequeña franja de la economía -los sectores dedicados a la alta tecnología, a las finanzas y a las nuevas empresas de servicios- ha adquirido una influencia cultural *“que trasciende con mucho a su cuantía numérica”*, y estos sectores son los que *“sugieren la nueva formulación de las habilidades y capacidades personales”*. Para Boltanski y Chiapello (2002, 501), *“la noción de competencia se presenta como una instrumentación de la noción de empleabilidad”.*

El proceso desarrollado desde la *Carta Magna* de las Universidades Europeas (Bolonia, 1988) ha ido favoreciendo el que la Universidad se pliegue a los intereses del mundo de las empresas, y en la Declaración de Bolonia (1999) ya se plantea que la Universidad *“atienda únicamente a la formación de los trabajadores demandados por ellas, sin respetar la idiosincrasia de los estudios universitarios ni la transmisión de los conocimientos científicos y humanísticos que no tengan que ver con los intereses*

---

<sup>1</sup> Diario *Público*, 12 de octubre de 2011, p. 38.

*mercantiles y empresariales*” (Campos Langa, 2006).

Naturalmente, todo esto no es ajeno a la imposición de la ideología neoliberal en todo el planeta y a las actuaciones que desde los organismos económicos internacionales se hacen bajo esta óptica que se pretende científica, neutral y pragmática, y no como deudora de ninguna ideología. Una de las instituciones que más ha hecho por ajustar al planeta a los parámetros neoliberales es la Organización Mundial del Comercio, que a través de acuerdos llevados a cabo con absoluta opacidad para la ciudadanía, va consiguiendo mercantilizar toda actividad humana y todo recurso natural. Los servicios públicos, concebidos para garantizar derechos humanos como la educación o la sanidad, llevan años siendo objeto de codicia para los intereses comerciales, ya que en los países con un estado del bienestar desarrollado han representado un tanto por ciento elevado del Producto Interior Bruto (PIB). En concreto, el Acuerdo General del Comercio de Servicios (AGCS) ha sido el instrumento de acoso y derribo a los servicios públicos. La educación o la sanidad pasan a ser prioritariamente “oportunidades de negocio”, no actividades centrales dirigidas por políticas públicas cuyo fin es la protección de los derechos de la ciudadanía.

En lo que nos toca en este artículo, el sistema educativo, y más aún, la educación superior, ya no se concibe desde un enfoque integral, sino que pasa a degradarse convirtiéndose en mercado más en el que se adquieren destrezas que serán luego vendidas por el individuo en el mercado laboral. Por tanto, la educación, como la sanidad y otros servicios públicos, pasan de la esfera de la ciudadanía (los derechos son una característica central de la ciudadanía) a la esfera del consumo. Por eso, hace unos años señalaba Armand Mattelart (2002) un cambio fundamental registrado en las últimas décadas: hasta principios de los años ochenta, la Unesco era la principal tribuna para debatir sobre cultura, información y comunicación. Pero en la actualidad el debate se ha desplazado a la esfera del comercio, siendo la OMC su principal escenario.

Recientemente, la economista y periodista Florence Noiville publicó un libro de gran impacto bajo el significativo título de *Soy economista y os pido disculpas*, en el que critica ácidamente el modelo formativo de las escuelas de negocio, que es el que ha irradiado a los demás campos, dado que la terminología y los conceptos manejados especialmente en la educación superior proceden del ámbito de las escuelas de negocio. Noiville denuncia que la enseñanza que se transmite responde a lo que llama el “sistema MMPRD” (make more profit, the rest don’t care about, aumentar los beneficios, el resto no importa). Durante el proceso de elaboración del libro, esta autora, ex alumna de la École de Hautes Études Commerciales, una elitista escuela de negocios, consulta con algunos de sus ex compañeros sus impresiones. Uno de ellos le dice que durante sus estudios aprendió “*técnicas básicas, sin amplitud de mira y sin una enseñanza seria de las relaciones humanas*”, e insiste en “*el desconocimiento de las crisis históricas o económicas, la obcecación en el flujo de recursos y los mecanismos de producción del mundo*”. Otro de sus ex compañeros llega a decir que ese modelo de enseñanza forma auténticos cretinos, “*gente para la que una empresa es una tabla de Excel; el idioma, el gliblish; y el proyecto, el enriquecimiento personal*”.

No es necesario recurrir a la idealización de la universidad en el pasado para constatar que, aun con los fallos que tuviera anteriormente, la formación universitaria se está degradando desde el punto de vista de lo que supone una educación integral, más amplia que la centrada en habilidades técnicas.

Una noticia deportiva de mediados de 2006 nos ayuda a reflexionar sobre el sistema de valores imperante en nuestra sociedad, valores que en gran parte se transmiten desde el sistema educativo. El 14 de mayo, el escalador David Sharp se detenía a pocos metros de la cima del Everest. Por lo visto, unos cuarenta escaladores pasaron cerca de él sin auxiliarle. Solamente un sherpa (el dato es importante: una persona no occidental) le prestó oxígeno embotellado, aunque no fue suficiente y a las pocas horas Sharp fallecía. El percance provocó una polémica entre aficionados y profesionales de la montaña. Un excelente artículo de Rafael Argullol (“La lección de la montaña”, *El País*, 16 de julio de 2006) se hacía eco de esta polémica y desarrollaba una descarnada reflexión sobre nuestra sociedad:

*“Sin embargo, la mayoría de estos expertos alpinistas [que intervinieron en la polémica] aludía a un hecho inquietante y en cierto sentido aterrador: el Everest era un reflejo de nuestra sociedad. A continuación entraban en detalles de la progresiva degradación que rodeaba la conquista de la montaña desde la lejana andadura de Hillary y Tenzing: el mercantilismo, la competencia feroz, el deterioro ecológico, el exhibicionismo del récord, la feria de las vanidades. Nada, o muy poco, quedaba de aquel espíritu pionero inicial”.*

Un medio electrónico (Esp.Mount Everest.net) recogía también este episodio comentando que cuando Sharp estaba delirando a cuatro patas fue capaz de decir su nombre a un equipo de televisión, que se limitó a grabarle. En este reportaje<sup>2</sup> se recogía una entrevista con el doctor Morandeira, especialista en Medicina de Montaña, y él mismo montañero, que aportaba también una amarga reflexión:

*"En mi opinión, el gran error de David Sharp, fue no tener la clarividencia de decirle a cualquiera de los que se le acercaron, algo así como: "ofrezco un millón de dólares a quien me ayude a salir de esta". Y si con un millón no era bastante, dos. Seguro que si eso se les hubiese transmitido por radio a las Himalayan Expedition Companys, las cosas se hubieran desarrollado de otra manera."*

La reflexión de Argullol sobre la escala de valores que rige nuestra avanzada civilización occidental culminaba así:

*“... desde nuestra cotidianidad, esta inversión de la imagen del Everest tampoco tiene nada de excepcional. Si hemos convertido la comida en **fast-food**, si creemos que la solidez espiritual reside en los manuales de autoayuda, si nos hemos convencido de que realmente **viajamos** a través de los viajes organizados, si tenemos convicciones tan arraigadas sobre fundamentos tan volátiles, ¿por qué no deberíamos tener también un Everest **prêt-à-porter**? Al fin y al cabo el libro épico de nuestros días es el **Libro Guinness de Récords**, en el que se encuentran democráticamente igualadas las mayores ocurrencias y las mayores estupideces. Por ejemplo: por primera vez más de 30 escaladores pasaron, indiferentes, junto al cuerpo de un compañero que agonizaba a 300 metros de la cima del viejo y pobre Everest”.*

---

2

<http://esp.mounteverest.net/story/DrMorandeiraConayuda,DavidSharppodriahabersesalvadoJun142006.shtml>

El dramático suceso de la muerte de Sharp ilustra en gran medida cómo una escala de valores regida por la competitividad y el afán del récord a toda costa, da lugar a una falta dramática de civismo; al tiempo que nos hace cuestionarnos esta escala y preguntarnos hasta qué punto ha penetrado también en el sistema educativo y en la Universidad, que forma para el ejercicio de profesiones cualificadas. Puede pensarse que este suceso es anecdótico, pero probablemente sea más bien sintomático de en qué dirección está caminando la civilización occidental.

### **La universidad y la educación para la ciudadanía y los derechos humanos**

Dos meses después del fatídico 11-S, un anuncio de una universidad brasileña incluía la foto de Bin Laden con el siguiente texto: “Bin Laden. Ingeniero. Formar un profesional es fácil; lo difícil es formar un ciudadano”. ¿Es la universidad el lugar donde los jóvenes deben recibir educación para la ciudadanía y los derechos humanos? En España hubo un agrio debate político sobre la implantación del área de educación para la ciudadanía y los derechos humanos. El debate estuvo centrado en la educación preuniversitaria y ni la universidad se dio por aludida ni otros actores sociales la mencionaron, ni siquiera desde la perspectiva lógica de que si se implantaba educación para la ciudadanía y los derechos humanos, había que plantearse la formación del profesorado, que sale de la universidad.

Para la Unesco, está claro que a la universidad le compete formar ciudadanos. La última referencia al respecto está en las conclusiones de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior celebrada en julio de 2009, que culminaba con un comunicado que señalaba (punto 3) que *"la educación superior debe no sólo proporcionar habilidades [...] sino también promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, y contribuir a la educación de un ciudadano comprometido con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia"*. Una década antes, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción (Unesco, octubre 1998) apuntalaba la necesidad de formar ciudadanos en la universidad. Así, ya en el primer artículo establecía que entre sus misiones y funciones están:

- 1.a) *“Formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables...”*; b) *“Constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente... así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad...”*; c.) *“Contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática...”*

El artículo 9.b declara que *“las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones para los que se planteen en la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales”*. Por último, el artículo 14.b declara la obligación de la UNESCO de *“poner de relieve la función de la enseñanza superior para la educación cívica, el desarrollo sostenible y la paz”*.

Las mismas ideas aparecen en otros documentos de la Unesco, como la Recomendación relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior

(1997) o el proyecto de Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia (1994).

También el Consejo de Europa participa de este enfoque cuando en junio de 2006 lanza la declaración que lleva por título *Responsabilidad de la Educación Superior para una cultura democrática: ciudadanía, derechos humanos y sostenibilidad*. En ella se declara que “*la enseñanza superior juega un papel esencial en la transmisión de la cultura democrática*” y la responsabilidad de “*enseñar a cada generación a renovar y a desarrollar las actitudes, valores y competencias necesarias para traducir este compromiso en hechos*” y de promover una cultura democrática, uno de cuyos principios, se señala, es una ciudadanía democrática activa. Hay que señalar que para el Consejo de Europa los derechos humanos forman una parte nuclear de la formación ciudadana.

Además, el Consejo de Europa puso en marcha toda una estrategia para impulsar la ciudadanía a través de la educación que tuvo como hito el Año Europeo a través de la Educación (2005), aclarando en sus documentos que el objetivo del Año no era quedarse en una campaña, sino que éste fuera un punto de partida para un proceso duradero a través de los años, proceso que debería contemplar la formación en ciudadanía en todos los niveles educativos. Como decíamos en el párrafo anterior, la educación en derechos humanos es parte nuclear de la educación para la ciudadanía. Hay diversos documentos del Consejo abordando esta cuestión, como la recomendación Rec (2002) 12 del Comité de Ministros a los estados miembros, o la recomendación R(85)7, que insta a la formación de los enseñantes en derechos humanos y ciudadanía.

No es raro que los estatutos de las universidades también hagan referencia a que entre sus misiones esté la formación en valores cívicos y la promoción de una cultura democrática (por ejemplo, estatutos de la Universidad Complutense, art. 3.2.e, y estatutos de la Universidad de Barcelona, art. 3.2.b.).

El último marco que debemos considerar en esta breve selección de referencias es el que ofrece el Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos. Ya la ONU en 1998 había proclamado la resolución 534/144 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, de 9 de diciembre de 1998, que dice: “*Incumbe al Estado la responsabilidad de promover y facilitar la enseñanza de los derechos humanos y las libertades fundamentales en todos los niveles de la educación, y de garantizar que los que tienen a su cargo la formación de abogados, funcionarios encargados del cumplimiento de la ley, personal de las fuerzas armadas y funcionarios públicos incluyan en sus programas de formación elementos apropiados de la enseñanza de los derechos humanos*”. Son numerosos los textos declarativos y normativos de la ONU que hacen referencia a la necesidad de formar en derechos humanos en todos los niveles educativos, pero el marco actual es el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, aprobado en 2004 como continuación del Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos (1995-2004). La ONU considera que la educación en derechos humanos debe estar presente desde la enseñanza primaria a la universitaria. De hecho, el Consejo de Derechos Humanos de la ONU decidió en su resolución 12/4 de 1 de octubre de 2009 que la segunda etapa del Programa Mundial (2010-2014) se centra en la enseñanza superior y en los programas de capacitación sobre derechos humanos para maestros y educadores, funcionarios públicos, fuerzas del orden y personal militar a todos los niveles<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Véase <http://www2.ohchr.org/spanish/issues/education/training/secondphase.htm>

Como vemos, la defensa y la promoción de los derechos humanos y los valores democráticos no debe depender exclusivamente del voluntarismo de los docentes concienciados, sino que es una tarea asignada a la universidad por instancias con la suficiente autoridad política. ¿Por qué los documentos relacionados con el proceso de Bolonia ignoran estas referencias y dan la espalda a instituciones del rango de las Naciones Unidas o el Consejo de Europa? Una tesis doctoral presentada recientemente (Manzano, 2011) indaga sobre esta cuestión. Para el autor, Vicente Manzano, la respuesta es que los promotores del Espacio Europeo de Educación Superior “*no son académicos o pensadores globales, sino políticos con una misión muy clara: poner en marcha estrategias que consigan la victoria de Europa en la dura arena de la competición económica planetaria*”.

Además de este entramado normativo-institucional, la defensa de la educación para la ciudadanía y los derechos humanos en el nivel universitario se justifica por algunas razones que numerosos autores han estudiado. Por ejemplo, Niemi y Junn (1988) y Percheron (1993) defienden que la educación ciudadana es conveniente en el nivel universitario porque los jóvenes se enfrentan por primera vez a la asunción de responsabilidades adultas y, además, cuando por primera vez en su vida ejercen el derecho adulto al voto en elecciones. Prieto Lacaci (2005) se refiere a una especie de segunda socialización que coincide con la edad adulta y que es claramente política, a diferencia de la primera socialización que se recibe en la etapa preuniversitaria. Martínez Martín (2006, 91) defiende que la educación superior es el lugar idóneo para el razonamiento moral (los derechos humanos, evidentemente, son un marco ético). A partir de este enfoque, la Universidad Pública de Navarra, en un documento interno referido a la educación en valores en la universidad<sup>4</sup> dice: “*Así pues, la universidad se convierte en un espacio idóneo, y a la vez ineludible, para extender la cultura de los derechos humanos, tales como el respeto, la libertad y la dignidad, concretados en valores como la tolerancia, la participación ciudadana, la diversidad cultural, etc.*”

### **Planes de estudio de las universidades españolas y formación en derechos humanos**

Pues bien, ¿qué ha hecho la universidad española por incorporar específicamente la formación en derechos humanos a sus planes de estudio? Antes del proceso de Bolonia, bien poco. Amnistía Internacional se ha ocupado de esta cuestión en dos informes elaborados en 2003 y en 2008. En el primero de ellos, titulado *Educación en derechos humanos: asignatura suspensa*, Amnistía Internacional denunció el escaso nivel de cumplimiento del Estado español en materia de educación en derechos humanos, evidenciando la prácticamente nula presencia de contenidos de derechos humanos en las titulaciones de Magisterio y Pedagogía. Cinco años después, la situación había variado poco, según documentaba el informe de abril de 2008<sup>5</sup>. En esta ocasión, la muestra fue más amplia, analizándose un total de 300 planes de estudio de 13 países y territorios europeos, 145 de ellos correspondientes a universidades públicas españolas. Se seleccionaron cinco titulaciones: Magisterio, Periodismo, Medicina, Trabajo Social y Derecho, consideradas especialmente cercanas a los derechos humanos a la hora de su práctica profesional. La situación no había variado con respecto a 2003, pero ahora el abanico de titulaciones analizadas era más amplio. Sólo se encontraron 15

---

<sup>4</sup> *Valores en los nuevos planes de estudio*. Documento del Vicerrectorado de Proyección Social y Cultural. Febrero de 2009.

<sup>5</sup> *Las universidades españolas, a la cola de Europa en formación obligatoria en derechos humanos*. Amnistía Internacional, sección española, abril 2008.

asignaturas obligatorias (de las cuales 13 eran la misma asignatura impartida en todas las titulaciones de Periodismo) en los 145 planes de estudio españoles, frente a 34 encontradas en 155 planes de estudio europeos. Con mucho, la titulación que más recogía derechos humanos era la de Derecho, pero siempre se trataba de materias optativas, frente a la tendencia en Europa, donde las materias eran obligatorias.

Tres años después, y con ocasión de la implantación de los nuevos planes de estudio adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (proceso de Bolonia), dos miembros del equipo de educación en derechos humanos de Amnistía Internacional<sup>6</sup> han rastreado nuevamente la presencia de asignaturas de derechos humanos en seis titulaciones: Medicina, Derecho, Periodismo, Comunicación Audiovisual, Trabajo Social y titulaciones de Educación (Maestro en Educación Infantil, Maestro en Educación Primaria, Educación Social y Pedagogía, más el nuevo Máster de Educación Secundaria). Los datos están tomados, pero el análisis necesario para la emisión de un nuevo informe todavía no se ha realizado, de manera que los comentarios que pueden aportarse en este artículo no son “oficiales” de la organización ni proceden de una explotación exhaustiva, pero sí nos ofrecen pistas suficientemente significativas.

Los resultados parciales que pueden darse son los siguientes:

**GRADOS RELACIONADOS CON EDUCACIÓN:** Educación Social, Maestro de Educación Infantil, Maestro de Educación Primaria, Educación Social y Pedagogía. Se han examinado 102 planes existentes en el curso 2010-2011. Sólo uno (UNED) tiene una asignatura específica (“Derechos Humanos y Educación”). En el resto, aparecen menciones ocasionales al hablar de competencias o de objetivos. También aparece alguna asignatura relacionada (Educación para la Paz, Educación Intercultural...).

**GRADO EN MEDICINA:** Se han examinado los 28 planes disponibles en el curso 2010-2011. No aparece ninguna asignatura específica, si bien hay alguna relacionada, como Ética y Bioética.

**GRADO EN PERIODISMO:** De los 18 planes existentes, sólo uno (Univ. Valladolid) tiene la asignatura “Información y Derechos Humanos”. Como asignaturas relacionadas, se encuentran “Derecho de la Información” y “Derecho de la Comunicación” en varios de los planes, así como “Periodismo Social y de Servicio” (Univ. I. Baleares).

**GRADO EN COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL:** Se encuentran asignaturas relacionadas con ética y deontología, responsabilidad profesional y derecho de la información, pero ninguna asignatura nombra los derechos humanos. En varios casos, las competencias mencionan el respeto por los derechos humanos. No obstante, ninguna asignatura trata directamente de derechos humanos.

**GRADO EN TRABAJO SOCIAL:** De los 29 planes existentes, se encuentran cinco asignaturas en cuatro de ellos: en la UNED, las asignaturas optativas de 4º curso “La protección internacional de los derechos humanos” y “Fundamentos de Derechos Humanos en el Trabajo Social”; en la Universidad de la Rioja, “Derechos fundamentales y derechos humanos” (2º curso, FB); en la Universidad de Oviedo, “Derechos Humanos” (obligatoria en 1º y 2º), y en la Universidad de Valencia, “Derechos Humanos: Derechos Sociales” (FB, 1º curso). Por tanto, podemos decir que ha sido el grado más sensible a la formación en derechos humanos.

---

<sup>6</sup> Magdalena Fernández López y el autor de este artículo.



GRADO EN DERECHO: De los 43 planes existentes se han encontrado 19 asignaturas cuya denominación incluye la expresión “derechos humanos”. Lógicamente, era esperable que en esta titulación abundaran asignaturas relacionadas con derechos humanos. Sin embargo, hay que resaltar que predomina la optatividad (9 casos).

MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: En los 40 planes existentes no se encuentra ninguna asignatura específica de derechos humanos o de educación en derechos humanos, aunque sí alguna de educación para la ciudadanía.

Como puede verse en estos datos, que, aunque provisionales y parciales entendemos suficientemente significativos, la carencia de formación en derechos humanos en el nivel universitario –salvo en el caso lógico del grado en Derecho- es clamorosa. De acuerdo con las directrices de las Naciones Unidas y del Consejo de Europa, esta carencia es absolutamente injustificable y viene arrastrándose desde un pasado lejano. La recuperación de la democracia tras el franquismo fue una buena oportunidad para introducir derechos humanos en la universidad. De hecho, una circular del Ministerio de Educación y Ciencia en 1982 decía:

*“Corresponde a la Universidad un importantísimo papel en las acciones a favor de la enseñanza de los derechos humanos. Además del estudio de los derechos humanos en el marco de cursos de Derecho Internacional, de relaciones internacionales y de ciencias políticas, es deseable que, por su especial responsabilidad como cima del sistema educativo, por tener a su cargo la formación del profesorado y de los cuadros dirigentes de la vida nacional y por su influjo intelectual en la sociedad, conciba la enseñanza de los derechos humanos de tal modo que pueda llegar a todos los estudiantes cualquiera que sea su especialización”*

Esta acertada circular cayó en el olvido y, como se ha comprobado, no tuvo ningún eco entre las comisiones encargadas de renovar los planes de estudio en la universidad. Décadas después, el proceso abierto con Bolonia para la modificación de titulaciones y planes había constituido otra buena ocasión para terminar con esta lamentable carencia, o al menos atenuarla. No ha sido así, y aunque por parte de las autoridades ministeriales se ha invocado la autonomía universitaria para este proceso, ni siquiera ha habido declaraciones que alentaran a las universidades a incluir la formación en derechos humanos. Y no habría sido tan difícil, después de promulgar una ley que en su artículo 2.6 dice que corresponde al Gobierno “*promover un incremento del conocimiento público y de la enseñanza del Derecho Internacional humanitario y de la legislación sobre Derechos Humanos*” (ley 27/2005, de fomento de la educación y la cultura de paz). Si en la universidad no procede promover el conocimiento público de la legislación en materia de derechos humanos, ¿en qué lugar pensaba el gobierno que podía hacerse esto?

Entendemos que los derechos humanos aportan un marco ético y jurídico idóneo para abordar la formación universitaria con un enfoque integral de responsabilidad y compromiso social, necesario para tratar los grandes problemas que enfrenta la Humanidad en el siglo XXI. Pero la retórica dominante en las declaraciones de autoridades ministeriales y rectorales durante el llamado “proceso de Bolonia” ha estado bastante más orientada a las demandas del mercado que a una formación integral y responsable socialmente.

## Referencias

BOLTANSKI, Luc y CHIAPELLO, Ève (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.

CAMPOS LANGA, Arturo (2006). Universidad y mercado: una reflexión acerca del actual proceso de convergencia europea. *Youkali*, 2, 87-102.

MANZANO ARRONDO, Vicente (2011). *La función comprometida de la universidad*. Tesis doctoral presentada en la Universidad de Valladolid.

MARTÍNEZ MARTÍN, Miquel (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior” en *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102.

MATTELART, Armand (2002). Premisas y contenidos ideológicos de la Sociedad de la Información. En Vidal Beneyto, J. *La ventana global*, pp. 65-80. Madrid: Taurus.

MOLES PLAZA, Ramón J. (2006) *¿Universidad S.A.? Público y Privado en la educación superior*. Barcelona: Ariel.

NIEMI, R.G. y JUNN, J. (1998). *Civic Education. What Makes Students Learn*. New Haven/Londres: Yale University Press.

NOIVILLE, Florence (2011). *Soy economista y os pido disculpas*. Barcelona: Deusto.

NUSSBAUM, Martha C. (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid/Buenos Aires: Ed. Katz.

PERCHERON, A. (1993). *La socialisation politique*. Paris: Armand Colin.

PRIETO LACACI, Rafael (2005). La socialización en el aula universitaria. En Chamorro, M.C. y Sánchez Delgado, P. *Iniciación a la docencia universitaria: manual de ayuda*, pp. 259-280. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA (2009). *Valores en los nuevos planes de estudio*. Documento interno con fecha 4 de febrero de 2009.

**Pedro López López** es profesor titular en la Facultad de Ciencias de la Documentación de la Universidad Complutense. Doctor en Psicología y Licenciado en Ciencias Políticas y Sociología, con varios cursos de posgrado en derechos humanos. Activista de derechos humanos desde hace una década, ha sido Vicepresidente de la Asociación Pro Derechos Humanos de España (2002-2004). Desde 2003 es voluntario en Amnistía Internacional, formando parte del equipo de educación en derechos humanos. Coautor del libro "Educación para la Ciudadanía y Biblioteca Escolar" y autor de diversos trabajos sobre formación ciudadana y formación en derechos humanos.