

Un texto “à discuter”

Alfred Fernandez

Obra colectiva,
empezada por Alfred
Fernandez, para
**repensar la libertad
de educación**



OI DEL

Nacido de un borrador escrito en 2018 —en los días de convalecencia de Alfred Fernández— y culminado como obra coral a modo de homenaje, este libro se lee como una conversación serena y exigente sobre lo que de verdad está en juego cuando hablamos de educación. Desde un enfoque de derechos humanos, reivindica la libertad de enseñanza como “armadura de la democracia”, capaz de superar el bloqueo del falso dilema público/privado y de devolver a la educación su horizonte más humano. A la vez, propone un enfoque cultural —identidad, valores y sentido— y reclama una sociedad civil fuerte y reconocida como socio de pleno derecho en la gobernanza educativa. Un texto lúcido, casi testamentario: memoria, ideas y llamada a la acción.

UN TEXTO “À DISCUTER”

© 2026, OIDEL (Organisation Internationale pour le Droit à l'Éducation et la Liberté d'Enseignement)

Route de Ferney 150

1218 Le Grand-Saconnex

Suisse

Editorial Dykinson

c/ Meléndez Valdés, 61 – 28015 Madrid

Tlf. (+34) 91 544 28 46

E-mail: info@dykinson.com

<http://www.dykinson.com>

Diseño y maquetación: Esther Sans

Revisión y edición: OIDEL

ISBN: 979-13-7047-271-9

D.L.: M-12847-2026



Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 3.0 España

UN TEXTO “À DISCUTER”

Obra colectiva, empezada por Alfred Fernandez,
para repensar la libertad de educación.

ALFRED FERNANDEZ

Edición Póstuma del manuscrito de 2018

Coordinador

Ignasi Grau Callizo

Colaboradores (por orden alfabético)

Diego Barroso

Juan Chavarri

Jorge Ferreira

Stefania Gandolfi

Maria Chiara Giovannozzi

Charles Glenn

Georges Haddad

Claire de Lavernette

Pedro López Algora

Isabel Márquez de Prado

Teresa Martínez

Mariona Nafria

Claudia Neury

Eva Pérez

Josep Manuel Prats

Luisa Ribolzi

Felize Rizzi

Ángel Sánchez

Kishore Singh

Josyane Zingg

*Dedicado a todos quienes aman y defienden
los derechos humanos.*

ÍNDICE

Prólogo	11
Introducción	17
I. El enfoque basado en los derechos humanos (EBDH)	23
Una visión holística del derecho a la educación	26
Obligaciones positivas de protección de derechos humanos	36
II. El enfoque cultural del derecho a la educación: identidad, valores y sentido	47
El enfoque cultural en la educación en la tradición filosófica	49
El enfoque cultural en la tradición jurídica	66
El enfoque cultural del derecho a la educación: paremos la discusión, pasemos a la acción	78
III. El papel de la sociedad civil y su reconocimiento por parte del Estado como un socio de pleno derecho	81
Epílogo	99
Conclusiones	109
Agradecimientos	111
Bibliografía	115

PRÓLOGO

Un texto «à discuter»

El texto que tenéis en frente tiene su origen en un borrador que depositó en mis manos Alfred Fernandez. Os preguntaréis, ¿quién fue Alfred Fernandez? Alfred fue un filósofo y gran defensor y militante de los derechos humanos, nacido en Galicia (España), que siendo aún joven se trasladó a Ginebra, la que como para Borges sería la ciudad de sus amores, para terminar su doctorado. Fue la lucha y el compromiso por los derechos humanos, en particular la defensa de una visión holística del derecho a la educación, lo que motivó a Alfred a quedarse en Ginebra el resto de su vida.

Alfred tenía un amor sincero por el derecho a la educación. Hijo de maestros, fue seguramente el respeto y la devoción a esta institución que le inspiraron a dedicar su vida a este derecho. Alfred fue director de la Organización Internacional por el Derecho a la Educación y la Libertad de Enseñanza (OIDEL) durante 30 años. OIDEL es la institución a través de la que Alfred canalizó su lucha por la defensa del derecho a la educación trabajando con distintos actores claves, como Relatores Especiales sobre el Derecho a la Educación de Naciones Unidas, Ministros, Altos Funcionarios Internacionales y distintos presidentes del gobierno. El compromiso de Alfred con los derechos

humanos se canalizó también a través de la organización de formaciones sobre esta materia destinadas a funcionarios, miembros de la sociedad civil y representantes de autoridades gubernamentales. Con este objeto Alfred fundó la Fondation Universitaire Henry Dunant.

En 2018, tras un año de fatiga inexplicable, Alfred aceptó someterse a varios exámenes médicos en los cuales descubrieron un tumor cerebral. Durante los primeros días de hospitalización, en los momentos en que no recibía visitas, trabajaba. Alfred hablaba a menudo de proyectos “haremos esto... he pensado esto... hemos organizado tal...”, e igualmente durante la enfermedad continuó así. Tras 30 años de intensa actividad como director de OIDEL, no le fue nada fácil estar postrado en una cama. No tenía miedo a la muerte, pero se quedó con muchas cosas por decir.

Volvamos a aquellos primeros días de convalecencia. La enfermedad no fue para Alfred una excusa para parar. Durante los primeros días de su convalecencia escribió documentos, preparó proyectos, contactó amigos... En su segundo o tercer día de hospitalización Alfred me dijo: “He estado trabajando un texto estos dos últimos días que deberíamos trabajar conjuntamente. Te lo envió por e-mail”. Efectivamente, al llegar a casa y al abrir el correo electrónico encontré un e-mail suyo con el asunto “Document” y con un único breve texto de acompañamiento al documento adjunto “à discuter” (a discutir, en francés). Fue la única vez que hablamos de este documento. El texto de Alfred era un simple borrador con tres hilos conductores interesantes sobre el derecho a la educación, a desarrollar ampliamente.

Al principio, tras compartirlo con algunas personas vinculadas a OIDEL nos dedicamos a corregir el texto y dar coherencia a las partes que nos parecían más importantes con la esperanza de profundizar junto con Alfred el contenido del mismo. No obstante, fue imposible, ya que Alfred falleció aquel mismo año debido al cáncer. Nos dejó unos folios que su equipo percibimos como una suerte de testamento intelectual, resumen de una carrera consagrada a la libertad de enseñanza.

Ocho páginas en tres pequeños capítulos y una breve introducción. Sería fácil desarrollar el texto, y no parecía una tarea imposible para las personas que trabajamos y discutimos con él sobre este tema.

En 1936 un incendio provocado durante la Guerra civil española quemó el taller de Gaudí, consecuencia de este incendio una parte importante de las maquetas y planos del templo de la Sagrada Familia desaparecieron. Gaudí fue atropellado por un tranvía en 1926, 10 años antes, por lo que fue imposible rehacer los originales. Tras el fin de la Segunda Guerra Mundial, cuando los nuevos arquitectos retomaron el trabajo se encontraron con el gran desafío de reimaginar lo que Gaudí había diseñado. El objetivo, hoy propuesto aquí, era parecido a la construcción de la Sagrada Familia tras la muerte de Gaudí, la reconstrucción de un libro del que conocemos sus pilares y su arquitecto.

Los pilares de este libro son tres capítulos: (I) el enfoque basado en los derechos humanos (EBDH), (II) el enfoque cultural del derecho a la educación y (III) el papel de la sociedad civil y su reconocimiento por el Estado. El borrador original constituía una introducción de tres

páginas poco desarrolladas y los tres capítulos enunciados, junto otras cinco páginas.

¿Cómo procedimos a reconstruir este texto teniendo solamente ocho páginas? En primer lugar, corregimos el conjunto del texto inicial, le dimos más coherencia y lo completamos con las referencias bibliográficas que faltaban. Una vez terminamos el texto inicial, asumí el desarrollo y coordinación de este libro. Me paro aquí un instante para presentarme. Lo que necesitas saber sobre mí es que mi nombre es Ignasi Grau, y que durante los cinco años precedentes a la muerte de Alfred trabajé a su lado en calidad de representante de OIDEI ante los organismos internacionales y como colaborador científico. Durante estos cinco años pasé mucho tiempo con él discutiendo sobre el derecho a la educación, documentos científicos y futuros desafíos. Ahora soy el nuevo director de OIDEI.

Concluido el primer borrador, reagrupamos algunas partes de la introducción con las de los capítulos. Seguidamente me concentré en las partes inacabadas. Para esto, releí textos escritos y consultados por Alfred, revisé igualmente libros consultados y escritos por personas que en este campo tenían afinidad intelectual con él y cogí referencias que no sé si Alfred hubiera elegido, pero que me parecieron pertinentes para dar consistencia al texto.

Con el fin de mantener íntegra en la medida de lo posible la parte redactada por él, dedicamos semanas de trabajo para disponer de un texto más robusto y coherente, que compartimos con un grupo de amigos, colegas e intelectuales de la órbita de Alfred. Personas que él apreciaba y con las que había compartido trabajos y discusiones

sobre estos temas: universitarios, investigadores, antiguos Relatores Especiales de Naciones Unidas, y personalidades del mundo de las ONGs. Les pedimos que en dos meses respondieran y nos hicieran comentarios, para contrastar o rebatir nuestras propuestas. Este trabajo se realizó entre 2018 y 2021.

La mayoría nos respondieron de manera rápida y satisfactoria sobre la pertinencia del texto, y nos agradecieron vivamente que les hubiéramos dejado participar en la realización de esta obra colectiva. Algunos propusieron modificaciones, otros sugirieron precisiones o la inclusión de pequeños párrafos. Ha sido en parte gracias a estas personas que hemos podido tener un documento íntegro y coherente.

El resultado es la reconstrucción colectiva de un borrador realizado por Alfred, bajo la premisa de que el mejor homenaje que le podíamos realizar era terminar este documento que muchos consideramos su testamento intelectual.

IGNASI GRAU, DG de OIDEI

INTRODUCCIÓN

El enfoque libertad del derecho a la educación, la armadura de la democracia

Durante los últimos veinte años varios cambios han modificado la percepción de conjunto que hemos tenido de la educación: el desarrollo del aprendizaje en línea, la aparición de nuevos actores, la globalización creciente en un mundo diversificado e interconectado, así como la preocupación creciente en relación a la reformulación de la buena gobernanza en la educación. Hay además una demanda creciente de transparencia, de inclusión y de responsabilidad. Los actores no gubernamentales como los ciudadanos, las comunidades y otros actores interesados quieren, cada vez más, participar en los asuntos públicos y, consecuentemente la educación no es una excepción. Este nuevo contexto obliga a repensar la educación y en particular la libertad de enseñanza. La libertad de enseñanza, aquella libertad que, como advertía el constitucionalista francés Jacques Robert, es probablemente una de las libertades alrededor de la cual hay menos consenso (ROBERT, J., 1994). No obstante, la libertad de enseñanza es una parte esencial del derecho a la educación, puesto que su reconocimiento internacional se encuentra en los mismos artículos que hacen referencia a este derecho. En este sentido, nos podemos preguntar ¿cómo debemos reconocerla en este nuevo contexto?, y ¿por qué su

reconocimiento juega un papel crucial en el futuro de los derechos humanos y de las políticas educativa?

El enfoque de este libro intenta superar dos debates que bloquean la reflexión en la educación:

1. **El debate público / privado.**
2. **El debate libertades / derechos: obligaciones negativas y positivas del Estado en relación a los derechos humanos.**

Podemos decir que la libertad de enseñanza está en el centro de varias problemáticas ligadas al pluralismo como, por ejemplo, la libertad de pensamiento, la libertad de consciencia o la libertad religiosa. De hecho, estas cuatro libertades se protegen conjuntamente en el artículo 18 del Pacto de Derechos Civiles y Políticos de Naciones Unidas. En este marco, es importante tener en cuenta que la libertad de enseñanza puede ser un crítico para promover una mejor participación de los actores en las políticas educativas en un mundo plural. En este sentido, contraponerla y limitarla en nombre de la cohesión social, como pretenden algunos autores, puede parecer un contrasentido en una sociedad pluralista. La negación de esta libertad en una sociedad democrática puede ser polémica, ya que el pluralismo en sí mismo estaría en peligro. La libertad de enseñanza forma parte de la coraza de la democracia, por lo que no nos tiene que extrañar que entre los países que explícitamente prohíben esta libertad estén Cuba o Corea del Norte. Asimismo, no debe sorprendernos el vínculo

que existe entre el reconocimiento de esta libertad y la calidad de la democracia y de otras libertades (OIDEL, 2018). Durante la redacción del artículo 26 —relativo a la educación— de la Declaración Universal de Derechos Humanos, se insistió mucho sobre la importancia de reconocer el papel de los padres para evitar el monopolio del Estado en el campo educativo. Fue el razonamiento del Charles Malik, uno de los redactores de la Declaración Universal, que se impuso para el texto final “*la dirección de la instrucción no debería dejarse a la discreción del Estado, los padres deben conservar la libertad de decidir el espíritu en el que quieren instruir a sus niños*”¹ (UNESCO, 2000).

La jurisprudencia de la Corte Europea de Derechos Humanos (CEDH) ha esclarecido también esta oposición entre cohesión social y pluralismo, insistiendo en la necesidad de preservar este último: “*el papel de las autoridades en tales circunstancias no consiste en eliminar la causa de tensión suprimiendo el pluralismo, sino velar para que los grupos concurrentes se toleren unos a otros*”² (TEDH, *Serif c. Grece, App.*, 1999, para. 53). La libertad de enseñanza es un derecho que busca proteger la responsabilidad de los padres a dar a sus hijos la educación que estos consideran mejor. Un Estado democrático debería proporcionar un

¹ Traducción propia: «La direction de l'instruction ne saurait être entièrement laissée à la discrétion de l'État ; les parents doivent conserver la liberté de décider de l'esprit dans lequel ils veulent instruire leurs enfants»

² Traducción propia «*le rôle des autorités en pareilles circonstances ne consiste pas à éliminer la cause des tensions en supprimant le pluralisme, mais à veiller à ce que les groupes concurrents se tolèrent les uns les autres*»

cuadro jurídico basado en la confianza de los ciudadanos que permita una educación de calidad para todos.

Nuestra visión se construye sobre tres ejes:

1. El enfoque basado en los derechos humanos en las políticas educativas.
2. La educación no solo como un derecho a la formación o la instrucción, sino como un derecho a la identidad (derecho que permite el acceso a la humanidad a todos y cada uno).
3. El papel de la sociedad civil en la implementación de las políticas educativas.

Estos tres ejes corresponden a fuertes tendencias existentes en la comunidad internacional:

1. **El enfoque de derechos humanos** (ABDH) en las políticas educativas. Este enfoque consiste en superar la idea de satisfacer las necesidades educativas para basarnos en el respeto de los derechos de la persona o, dicho de otra forma, pasar de la óptica del Estado a la del ciudadano titular de derechos. El Estado tiene, en efecto, obligaciones jurídicas en relación a sus ciudadanos (CDH, 2006), por lo que tomando en cuenta esta realidad, vamos a profundizar sobre la pertinencia de la división existente entre el enfoque social y el enfoque libertad en el momento de reflexionar sobre el derecho a la educación. En este mismo sentido, vamos a analizar con detalle las obligaciones positivas de los gobiernos para garantizar el enfoque libertad del derecho a la educación.

2. **El enfoque cultural del derecho a la educación.** La educación no consiste solamente en la transmisión de conocimientos o la instrucción, sino la iniciación a la humanidad. Es ante todo “aprender a ser” (UNESCO, 1996). La cuestión sobre el enfoque cultural (identidad, valores, sentido) se está convirtiendo en un eje importante en el momento de reflexionar sobre políticas educativas, y buen ejemplo de ello es el artículo 5 de la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural “*toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respeten plenamente su identidad cultural*” (UNESCO, 1948). Tal y como indica la jurisprudencia de la Corte Europea de Derechos Humanos, la libertad de pensamiento y de consciencia dependen en gran parte de la educación (CEDH, *Kjeldsen, Busk, Madsen y Pedersen v. Danemark*, 1976). En el capítulo II, vamos a observar como la educación es un derecho que traspasa la instrucción y que juega un papel clave en la construcción de nuestra identidad y de nuestros valores. Vamos a analizar desde un punto de vista teórico y jurídico la importancia del enfoque cultural del derecho a la educación y el importante papel que en ella juega la libertad de enseñanza.
3. **El papel de la sociedad civil y su reconocimiento por parte del Estado como socio de pleno derecho.** El papel creciente de la sociedad civil y de políticas fundadas en la participación de todos aparece de forma

recurrente en los debates educativos desde el inicio de este milenio. Este papel ha sido reforzado por el documento “Educación 2030” que llama a la sociedad civil a una gestión compartida del sistema educativo. El reparto de responsabilidades en educación entre la sociedad civil y el Estado es el fundamento de la concepción de la visión de la educación como bien común, y no solo como bien público. En este capítulo vamos a desarrollar el concepto de bien común y observar qué se entiende por sociedad civil, así como la importancia del papel que esta debe jugar en las distintas etapas de una política educativa.

Marco global del derecho a la educación	EBDH / Fortalecer el estado de derecho en el sistema educativo
Recentrarse en la función esencial del derecho a la educación	Educación como derecho a la identidad y a la humanidad
Instrumento para garantizar el derecho	Colaboración estrecha entre el Estado y la sociedad civil

I

El enfoque basado en los derechos humanos (EBDH)

A menudo el enfoque libertad del derecho a la educación es percibido como una especie de moneda de cambio política, o como una cuestión que concierne sobre todo al campo de la guerra cultural, más que al de los derechos humanos. A pesar de los marcos en los que se intenta meter esta discusión, no podemos olvidar que el enfoque libertad del derecho a la educación es una parte esencial del derecho a la educación y, por tanto, un derecho humano. Desde esta perspectiva, en este capítulo vamos a analizar cuáles son las obligaciones del Estado en relación a esta libertad desde un enfoque basado en los derechos humanos.

La expresión enfoque basado en los derechos humanos es usada a menudo en los documentos de Naciones Unidas y sus agencias. Pero ¿a qué se refiere exactamente? Un enfoque de derechos humanos implica poner al hombre en el centro de las políticas, como titular de derechos frente a una administración que tiene la obligación de promover y proteger estos derechos (FERNANDEZ, 2000). Como indica el ex-Relator especial sobre el derecho a la educación “*un enfoque basado en los derechos humanos debe ocuparse de las obligaciones legales y no políticas (...). Los derechos humanos implican en general la obligación por parte de los Estados de poner a disposición los recursos que permi-*

ten su disfrute”³ (SINGH. A, 2015). En pocas palabras, un enfoque de derechos humanos implica que aquellos elementos imprescindibles para garantizar la dignidad humana no pueden, ni deben, ser materia sobre la que los gobiernos puedan disponer libremente a modo de concesión política. Bajo este marco, los ciudadanos son los destinatarios de unos derechos fruto de su dignidad intrínseca y las autoridades públicas tienen unas obligaciones concretas y no negociables. Por ejemplo, si entendemos que existe un derecho a la libertad de expresión, el papel de las autoridades públicas no puede ser su reconocimiento a modo de concesión política, sino garantizar este derecho mediante el establecimiento de un marco legal garantista y eliminando los elementos que puedan impedir su ejercicio.

Es desde esta perspectiva que debemos analizar el enfoque libertad del derecho a la educación para comprender cuales son las obligaciones del Estado hacia sus ciudadanos; y qué parte del contenido de esta obligación puede el legislador disponer libremente.

Una visión holística del derecho a la educación

Desde un punto de vista de derecho internacional, basado en el artículo 26 de la Declaración Universal y en el artícu-

³ Traducción propia «une approche fondée sur des droits repose sur des obligations légales et non politiques (...). Les droits de l’homme comportent en général l’obligation pour les États de rendre disponibles les ressources qui en conditionnent la jouissance»

lo 13 del Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la educación es, ante todo, un derecho. En estos dos artículos, de parecido más que significativo, podemos constatar que el derecho a la educación tiene dos enfoques que, en cualquier caso, no están en contradicción entre ellos: un enfoque social —o prestacional— y un enfoque libertad. Un primer enfoque se focaliza en la gratuidad y unos contenidos mínimos de la educación que deben garantizar las autoridades públicas, y un segundo se centra en el derecho preferente de los progenitores a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Sin embargo, como indica la experta en derechos humanos de la Universidad de Harvard Mary Ann Glendon “*la tinta de la Declaración Universal recién se secaba cuando los antagonistas de la Guerra Fría decidieron dividirla en dos, los Estados Unidos que defendían los derechos civiles y políticos, y la Unión Soviética que defendía los derechos sociales, económicos y culturales. Cada país retuvo de este documento la parte que le interesaba e ignoró el resto*”⁴ (GLEDON & KAPLAN, 2009). Esto propicio, en su momento, la redacción de dos tratados de derechos humanos, en vez de un único Pacto Internacional de los Derechos Humanos: El Pacto de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

Un buen ejemplo es la redacción del artículo 18.4 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, el cual reconoce la dimensión libertad del derecho a la educación, ignorando completamente la dimensión social: “*los Esta-*

⁴ Traducción propia

dos Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, para garantizar que los hijos reciban la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones” (ONU, 1966). No sucede así en el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), el cual defiende la concepción holística del derecho a la educación, que comprende el derecho a la educación como un derecho con un enfoque social (prestación) (art. 13.1 y 13.2 del PIDESC) y un enfoque libertad (art. 13.3 y 13.4 del PIDESC).

Desde entonces, en no pocas conversaciones existe la tendencia de presentar como independientes los derechos civiles y políticos (o las libertades) y los derechos sociales. En estas mismas conversaciones se señala que las obligaciones de las autoridades frente a los derechos civiles y políticos son de no hacer, o *laissez-faire*, mientras que las obligaciones relativas a los derechos sociales son de prestación, sin tener que considerar ninguna dimensión de libertad.

Veremos a continuación que esta distinción no es útil, e incompleta, si buscamos una plena realización de los derechos humanos.

Un enfoque basado en los derechos humanos nos obliga a superar esta división y pensar todos los derechos de una manera conjunta. Con la excepción de China —que ha ratificado el PIDESC y no el PIDCP— y Estados Unidos —que ha hecho lo contrario— el resto de los países que han ratificado uno también han ratificado el otro. Más allá de esta realidad, que podría invitarnos a una interpretación conjunta de los derechos, existen ra-

zones teóricas mucho más profundas que nos invitan, podríamos decir que casi obligan, a evitar esta separación entre prestación y libertad.

En este sentido, relativo al enfoque basado en los derechos humanos (de aquí en adelante EBDH), la profesora de la Universidad de Bérgamo, Stefania Gandolfi, prevé que “*según este enfoque cada derecho debe entenderse como un fin (la educación, la sanidad, la información) y como un medio (cada derecho es un conductor de capacidades y cada capacidad está al servicio del ciudadano). Esta doble naturaleza, final e instrumental constituye los derechos humanos, libertad y responsabilidad permite el desarrollo de un recurso humano, capaz de participar al respeto de los equilibrios civiles, culturales, ecológicos, económicos, políticos y sociales*”⁵ (GANDOLFI, 2019).

Amartya Sen, el premio Nobel de economía indio, ha planteado un enfoque integral del desarrollo que busca superar, como el EBDH, la distinción entre el enfoque social y el enfoque libertad en la implementación del desarrollo. Según Amartya Sen, el desarrollo no puede entenderse solamente como la puesta a disposición de medio económicos, sino como una ampliación de libertades (A.SEN, 2003) (cf. HCDH, 2004). Según Sen, el desarrollo no puede limitarse a una aumentación del PIB o del poder de

⁵ Traducción propia «selon cette approche chaque droit est compris à la fois comme une fin (l'éducation, la santé, l'information) et comme un moyen (chaque droit est un conducteur de capacités et chaque capacité est au service des autres et n'existe que par les autres). Cette double nature, finale et instrumentale constitue les droits de l'homme, liberté et responsabilité permet le développement d'une ressource humaine, capable de participer au respect des équilibres civils, culturels, écologiques, économiques, politiques et sociaux»

compra, sino a un aumento de libertades fundamentales garantizadas (A.SEN, 1997). De la misma forma que Sen aspira superar la división entre estas dos esferas, nosotros debemos poder reflexionar los derechos humanos y en concreto el derecho a la educación de forma similar.

Como veíamos, dentro del marco del derecho a la educación, a pesar de las divisiones existentes, los instrumentos internacionales nos permiten tener una visión más global de este derecho desde un punto de vista teórico. No obstante, en la práctica, las divisiones de naturaleza política imposibilitan un desarrollo en el terreno práctico y jurídico de esta visión integral del derecho a la educación, como pasa con otros derechos. Para entendernos, en muchas ocasiones se presenta, por un lado, la dimensión prescricional del derecho a la educación como la simple puesta a disposición de un sistema de educación público, gratuito y accesible para todos. Por otro lado, se presenta la dimensión de libertad del derecho a la educación mediante el establecimiento de un marco legal cuyo único objetivo es garantizar el libre ejercicio de esta libertad, siendo la única obligación del Estado la no interferencia con ella.

El enfoque basado en los derechos humanos (EBDH) en las políticas educativas, tal y como veíamos, consiste en ir más allá de la idea de satisfacer unas necesidades educativas, y basarse y centrarse en la realización y respeto a los derechos de la persona. En otras palabras, centrarse en la óptica del ciudadano (titular de derechos), y no en la óptica del Estado, que tiene obligaciones jurídicas hacia los ciudadanos (HCDH, 2006). Por tanto, el enfoque libertad de este derecho no será una excepción.

El derecho a la educación es un derecho transversal, es decir, un derecho civil, político, económico, social y cultural y, consecuentemente, es mucho más que el simple derecho a tener acceso a una escuela (GANDOLFI, 2003). Consideramos a menudo el derecho a la educación como un derecho crucial para la realización de otros derechos, todos los derechos, económicos, sociales, culturales, civiles y políticos. Es interesante subrayar la opinión del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CDESC) cuando prevé que *“la educación es un derecho humano intrínseco y un medio indispensable de realizar otros derechos humanos”* (CDESC, 1999, Observación N.º 13).

En este sentido, desde un punto de vista de derechos sociales y económicos, la educación juega un papel importante para desarrollar y conseguir un desarrollo a nivel social, económico y de sanidad (COOMANS, 2007). Pero también, desde una perspectiva de derechos civiles y políticos, la educación juega un papel muy importante tal y como han subrayado múltiples actores y cómo podemos subrayar al releer el artículo 18 del PIDCP (EVANS, 2008). El profesor Javier Hervada advierte también que el derecho a la educación comprende la transmisión de ideas, cultura, ciencia, moralidad y religión, consecuentemente, la libertad de cultura, de conciencia y religiosa pueden verse gravemente perjudicadas sin una auténtica libertad de enseñanza (HERVADA, 2019). La ignorancia, a veces malintencionada, de las dos naturalezas del derecho a la educación, la naturaleza social y la naturaleza libertad citadas anteriormente, impiden una realización completa de este derecho y de otros derechos. Hay que tratar las dos

naturalezas del derecho a la educación como un todo y no como dos naturalezas diferenciadas.

El reconocimiento del enfoque libertad del derecho a la educación está también íntimamente ligado al respeto de las libertades culturales, que empiezan por la libertad de conciencia (artículo 18 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH)). Este derecho implica la libertad de adherirse y vivir conforme a las distintas visiones de la sociedad y de la naturaleza humana. Según los redactores de la DUDH, esta libertad cubre múltiples campos (religioso, social, político, económico, filosófico y cultural) (ROBINSON, 1958). El respeto completo de los derechos humanos exige considerar todos los derechos en su totalidad como parte integrante del derecho a la educación. No obstante, vamos a desarrollar la parte relativa al enfoque cultural del derecho a la educación de forma mucho más extensa en el siguiente capítulo.

Para profundizar en esta visión completa del derecho que implica un EBDH, es interesante considerar la opinión sobre este derecho del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y de los Relatores Especiales (ambos parte de los mecanismos de protección de derechos humanos).

El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas en su Observación General N.º 13 sobre el derecho a la educación tiene una visión que supera la separación entre el enfoque social y libertad. Una Observación General tal y como indica el artículo 65 del Reglamento del CDESC se realiza *“con objeto de ayudar a los Estados Partes a cumplir sus obligaciones en materia de presentación de informes”* (ONU, 2001). La Observación

General N.º 13 sobre el derecho a la educación, documento en que el CDESC da varias directrices para una mejor realización del derecho a la educación, da cuatro criterios imprescindibles e interdependientes en cualquier sistema educativo para asegurar la realización del derecho a la educación: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. Estos criterios fueron igualmente desarrollados por la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, la Sra. Tomasevski, en el informe que inauguró este mandato (TOMASEVSKI, 2000). Sobre los criterios mencionados relativos a la realización del derecho a la educación de forma holística, incluyendo al enfoque libertad, hay que tener en cuenta particularmente los dos siguientes:

Aceptabilidad. La forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser aceptables (por ejemplo, pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad) para los estudiantes y, cuando proceda, los padres; (...).

Adaptabilidad. La educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados (CDESC, 1999, Observación N.º 13).

Parece difícil de concebir que, en un mundo plural como el nuestro, un sistema educativo único gestionado exclusiavamente por el Estado pueda satisfacer estos dos criterios. Es importante tener en cuenta que el enfoque libertad es necesario para que las distintas comunidades puedan tener escuelas con una educación aceptable conforme a los valores, realidades y desafíos de todas estas.

Los criterios de adaptabilidad y aceptabilidad no son contrarios a los criterios de disponibilidad y accesibilidad, sino complementarios y necesarios igualmente para la realización completa del derecho a la educación.

Otro punto de esta Observación General en el cual nos debemos parar y considerar es el relativo a la naturaleza de las obligaciones de los Estados para una realización del derecho a la educación según las disposiciones internacionales de derechos humanos. El Comité señala obligaciones de tres tipos: respetar, proteger y cumplir el derecho de toda persona a la educación (CDESC, 1999, Observación N.º 13). Según el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, *“la obligación de respetar exige que los Estados Partes eviten las medidas que obstaculicen o impidan el disfrute del derecho a la educación. La obligación de proteger impone a los Estados Partes adoptar medidas que eviten que el derecho a la educación sea obstaculizado por terceros. La de dar cumplimiento (facilitar) exige que los Estados adopten medidas positivas que permitan a individuos y comunidades disfrutar del derecho a la educación y les presten asistencia. Como norma general, los Estados Partes están obligados a dar cumplimiento a (facilitar) un derecho concreto del Pacto cada vez que un individuo o grupo no puede, por razones ajenas a su voluntad, poner en práctica el derecho por sí mismo con los recursos a su disposición”* (CDESC, 1999, Observación N.º 13). Estas obligaciones toman en cuenta una fusión completa entre los dos enfoques del derecho a la educación. En este sentido, es interesante subrayar la reflexión del experto en derechos humanos, M. Mehedi, en un informe de la Comisión de Derechos Humanos de

la Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías donde decía que *“el acento en el ser humano supone necesariamente que la educación contribuya a hacer del educando una persona verdaderamente libre: la educación es un acto libre formador de libertad. De este modo la libertad de enseñanza, lejos de ser una reivindicación partidista, forma parte del contenido esencial del derecho a la educación. Por añadidura, está íntimamente vinculada a toda una serie de otras libertades reconocidas por los instrumentos internacionales”* (MEHEDI, 1999).

Dicho esto, debemos observar que dice la Agenda 2030, probablemente el documento político internacional más influyente de los últimos años. En este documento la educación juega un papel muy importante para conseguir los Objetivos de Desarrollo Sostenible *“reconociendo el importante papel que desempeña la educación como motor principal del desarrollo y para la consecución de los demás”* (UNESCO, 2015). Esta constatación es importante puesto que muestra que, a pesar de las luchas políticas, existen ciertas convergencias alrededor de la concepción del derecho a la educación, como su consideración como derecho transversal. En este campo es interesante analizar el papel de distintos actores en la consecución de la Agenda 2030. No obstante, este tema será objeto en el capítulo más adelante dedicado a la sociedad civil.

Terminamos este apartado sobre la visión holística del derecho a la educación con una constatación. En las discusiones políticas, tanto nacionales como internacionales, sobre el derecho a la educación a menudo se presenta una falsa oposición entre el enfoque social y el enfoque

libertad del derecho a la educación, lo que provoca una gran pérdida de energía para temas más importantes. Tal y como hemos expuesto, un enfoque basado en los derechos humanos debería permitirnos superar estas discusiones. Además, tal y como se indica, los dos enfoques deben necesariamente ser considerados conjuntamente con el objetivo que el derecho a la educación se realice en su totalidad. Utilizar los lentes del EBDH en esta discusión debería permitirnos una implementación del derecho a la educación focalizada en los derechos y no en las problemáticas de tipo político, lo que nos permitiría una más rápida realización de este derecho y una mejor implementación a aquellos en situaciones más desfavorables.

Obligaciones positivas de protección de derechos humanos

A menudo los debates educativos giran alrededor de las obligaciones de los Estados en relación con el enfoque libertad de educación. Tras lo expuesto podemos presumir con bastante certeza que las obligaciones de los Estados no deberían limitarse a las obligaciones negativas (de no hacer). Ya hemos observado anteriormente que, según un enfoque de derechos humanos, no deberíamos oponer el enfoque libertad y el enfoque social. Además, es difícil imaginar que en un escenario en que se pide garantizar que las escuelas sean aceptables y adaptables el gobierno no asuma obligaciones positivas en relación a la libertad de enseñanza. Estos temas son los que profundizaremos en este apartado.

Tradicionalmente, como ya hemos dicho, diversas entidades han opuesto dos grupos de derechos fundamentales: los derechos y las libertades. Durante cierto tiempo una parte importante de la comunidad internacional consideraba que las libertades públicas no implicaban obligaciones positivas por parte del Estado, y en particular en forma de la puesta a disposición de medios económicos. Es en este sentido, en particular, que fue concebida la libertad de enseñanza en documentos como la Convención Europea de Derechos Humanos. A pesar de esta concepción, tras la Conferencia Mundial de los Derechos Humanos en Viena (1993), la comunidad internacional entendió y acordó que esta dicotomía en el campo de los derechos humanos no era pertinente, ya que se tenían que entender el conjunto de los derechos como interdependientes. En la posterior Declaración y Programa de Acción de esta Conferencia la comunidad internacional aceptó que “*Todos los derechos humanos son universales, indivisibles e interdependientes y están relacionados entre sí. La comunidad internacional debe tratar los derechos humanos en forma global y de manera justa y equitativa, en pie de igualdad y dándoles a todos el mismo peso*” (NACIONES UNIDAS, 1993).

Igualmente, a nivel teórico distintos pensadores han señalado que la distinción entre libertades, implicando una acción negativa del Estado, y derechos, suponiendo una acción positiva, no era pertinente (WALDRON, J., 1993). Un ejemplo revelador al respecto es el derecho a voto reconocido en el artículo 25.b del PIDCP. Una simple observación nos diría que la estamos ante un derecho civil y político, por lo que la única obligación de las auto-

ridades públicas en el ejercicio de este derecho es la no interferencia con las decisiones de los votantes. No obstante, el ejercicio de este derecho implica la puesta a disposición de un sistema electoral, de un colegio electoral, de un sistema de escrutinio, garantía, transparencia y seguridad. En países como Estados Unidos se estima que el gobierno federal gasta alrededor de unos tres billones de dólares en la organización y celebración de las elecciones presidenciales (National Conference of State Legislatures, 2025). Es difícil con estas cifras decir que el gobierno no tiene obligaciones positivas para garantizar derechos civiles.

Como veíamos, ciertas voces señalan que una de las causas de este malentendido es debido a que los instrumentos internacionales no siempre han sido lo suficientemente claros. A menudo la problemática gira alrededor de la palabra “respetar”, que en el artículo 13.3 del Pacto Internacional de derechos económicos, sociales y culturales —PIDESC— precede los derechos de los padres. En este sentido, en razón del uso del término “respetar” la libertad de los padres en los documentos internacionales, hay autores que consideran que no existe ninguna obligación positiva. Sin embargo, en el PIDESC se utiliza este término en dos ocasiones más haciendo referencia a otros derechos. En el primer caso, este término hace referencia a la administración de territorios no autónomos y de territorios bajo tutela, indicando que los Estados “respetarán este derecho” (Art. 1.3 del PIDESC, 1976). El otro caso se refiere a la obligación de los Estados a “*respetar la indispensable libertad para la investigación científica y para la actividad creadora*” (Art.15.3 del PIDESC, 1976). En el

caso de la educación, como en los otros casos analizados, establecer que el *respeto* no implica en cualquier caso obligaciones positivas es una afirmación demasiado generalista y con poca base jurídica.

Para sustentar que las obligaciones de las autoridades públicas en relación a la libertad de enseñanza es interesante observar que dice al respeto el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. El Comité señala que “*los Estados adopten medidas positivas que permitan a individuos y comunidades disfrutar del derecho a la educación y les presten asistencia*”, así mismo señala que “*Como norma general, los Estados Partes están obligados a dar cumplimiento a (facilitar) un derecho concreto del Pacto cada vez que un individuo o grupo no puede, por razones ajenas a su voluntad, poner en práctica el derecho por sí mismo con los recursos a su disposición*” (CDESC, 1999, Observación N.º 13, par. 47). Estas afirmaciones permiten concluir que las autoridades públicas pueden tener obligaciones positivas en relación a la dimensión libertad del pluralismo educativo en aquellas situaciones en las que, para garantizar una educación relevante y aceptable, habida cuenta la identidad cultural y religiosa del niño su familia, sea necesario que el estado financie ciertas opciones educativas en aquellos casos donde las familias no dispongan de suficientes recursos para el ejercicio y disfrute de este derecho.

Asimismo, en relación a las obligaciones positivas, un documento que vale la pena considerar es la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza adoptada en 1960 por la Conferencia general de la UNESCO. Esta Convención es el primer documento

internacional de la historia que se focaliza en el derecho a la educación y su objeto principal —no el único— es la lucha contra la discriminación; sin embargo, da ciertos datos que nos permiten pensar la educación en su conjunto.

Así, hay que hacer especial atención al artículo 5, que prevé que:

1. *“Los Estados Partes en la presente Convención convienen:*

a. En que la educación debe tender al pleno desenvolvimiento de la personalidad humana y a reforzar el respeto de los derechos humanos (...);

b. En que debe respetarse la libertad de los padres (...), 1.º de elegir para sus hijos establecimientos de enseñanza que no sean los mantenidos por los poderes públicos, (...) y 2.º de dar a sus hijos(...) la educación religiosa y moral conforme a sus propias convicciones; (...)

c. En que debe reconocerse a los miembros de las minorías nacionales el derecho a ejercer las actividades docentes que les sean propias, (...)

2. *Los Estados Partes en la presente Convención se comprometen a tomar todas las disposiciones necesarias para garantizar la aplicación de los principios enunciados”* (UNESCO, 1960).

Todos los compromisos tomados por parte del Estado no pueden limitarse a un *“laissez-faire”*. Queda muy claro en el punto 2 del artículo que *“los Estados Partes en la presente Convención se comprometen a tomar todas las disposiciones necesarias para garantizar la aplicación de los principios enunciados”* (UNESCO, 1960). De la misma forma que estas medidas deben servir para el *pleno desenvolvimiento*

de la personalidad, el Estado debe además comprometerse con obligaciones positivas, sin que en ningún momento se excluyan aquellas que garanticen la libertad de los padres a escoger la escuela de sus hijos.

La gratuidad de la educación, parte central del enfoque social del derecho a la educación, es uno de los pilares del derecho a la educación que hoy implica una acción directa por parte del Estado. Como indica Philippe Richard “*la gratuidad es la expresión de un proyecto que se desprende de la definición del contrato social educativo. Por lo tanto, es posible constatar que es desarrollando un proyecto de escuela gratuita que el Estado manifiesta el mejor de sus compromisos políticos en un proyecto educativo para todos*”⁶ (RICHARD, 2015). A pesar de los esfuerzos de oponer este principio de gratuidad con la libertad de enseñanza, si observamos este debate desde un enfoque de derechos humanos, esta oposición no tiene ningún sentido.

Hay múltiples y buenos ejemplos como el establecimiento de contratos entre escuelas no gubernamentales y el Estado que han permitido durante años que estas escuelas participen del servicio público evitando que el principio de gratuidad y la libertad de enseñanza estén en contradicción. El Relator especial sobre el derecho a la educación de Naciones Unidas Kishore Singh señala que “*las escuelas sin ánimo de lucro, las escuelas administradas*

⁶Traducción propia «la gratuité est l’expression d’un projet qui relève de la définition du contrat social éducatif. Dès lors, il devient possible de constater que c’est en développant un projet d’école gratuite que l’État manifeste le mieux de son engagement politique dans un projet d’éducation pour tous»

por ONG y las escuelas comunitarias y religiosas tienen diferentes motivaciones, dinámicas y resultados. Los gobiernos pueden establecer diversas categorías de proveedores de enseñanza no estatales” (SINGH, 2015), señalando incluso la buena práctica de los conciertos económicos en España, cuando dice que *“en España, los conciertos entre las comunidades autónomas y las escuelas privadas establecen derechos y obligaciones recíprocas”* (SINGH, 2015). Asimismo, el problemático informe de la Relatora especial Bolly Barry señalaba como buena práctica los casos de Bélgica y los Países Bajos. Ambos países financian ampliamente las escuelas no gubernamentales que siguen las normas básicas del Estado, como buenos ejemplos para luchar contra fenómenos como la comercialización (BARRY, 2019).

La jurisprudencia de la Corte Europea de Derechos Humanos ha evolucionado igualmente en este sentido admitiendo, aunque tímidamente, las obligaciones positivas de los Estados en relación al enfoque libertad del derecho a la educación, cuando habla de la interdependencia de derechos y libertades: *“b) Es sobre este derecho fundamental sobre el que se asienta el derecho de los padres al respeto de sus convicciones filosóficas y religiosas, y la primera frase no distingue, como tampoco la segunda, entre enseñanza pública y enseñanza privada. La segunda frase del artículo 2 del Protocolo núm. 1 trata en resumen de salvaguardar la posibilidad de un pluralismo educativo, esencial para la preservación de la «sociedad democrática»...* c) *El artículo 2 del Protocolo núm.1 no permite distinguir entre la instrucción religiosa y las demás disciplinas. Ordena al Estado respetar las convicciones, tanto religiosas como filosóficas, de los pa-*

dres en el conjunto del programa de la enseñanza pública (Sentencia Kjeldsen , Busk Madsen y Pedersen, previamente citada, pg. 25, ap. 51). Este deber es de amplia aplicación puesto que vale para el contenido de la instrucción y la manera de dispensarla, pero también en el ejercicio del conjunto de «funciones» que asume el Estado. El verbo «respetar» significa mucho más que «reconocer» o «tener en cuenta». Además de un compromiso más bien negativo, implica para el Estado cierta obligación positiva. La palabra «convicciones», aisladamente, no es sinónimo de los términos «opinión» e «ideas». Se aplica a opiniones que alcanzan cierto grado de fuerza, seriedad, coherencia e importancia (Sentencias, previamente citadas, Valsamis, pgs. 2323-2324, pags. 25 y 27, y Campbell y Cosans, pags. 16-17, aps. 36-37).” (TEDH, Folgerø y otros c. Noruega, 2007, par. 84-89).

Además, podemos observar en dos resoluciones de instituciones europeas dos buenos ejemplos relativos a obligaciones positivas del Estado en relación al enfoque libertad del derecho a la educación. En primer lugar, la reciente Resolución del Parlamento Europeo, de 12 de junio de 2018, sobre la modernización de la educación en la Unión (2017/2224(INI)). Esta resolución “*anima a que, en el marco del incremento de la inclusividad y el respeto de la libertad de elección educativa, se conceda apoyo financiero adecuado a los centros escolares de todas las categorías y niveles, tanto de carácter público como privado sin ánimo de lucro (...)*” (Parlamento Europeo, 2018). En segundo lugar esta misma resolución subrayaba que “*el derecho a la libertad de enseñanza implica la obligación por parte de los*

Estados miembros de hacer posible, tanto en el plan financiero, como en el ejercicio práctico de este derecho de acordar a las escuelas (privadas) las subvenciones públicas necesarias para el ejercicio de su misión y el cumplimiento de sus obligaciones en condiciones iguales a aquellas que se benefician las escuelas públicas correspondientes sin discriminación respecto a las organizaciones de padres de alumnos y su personal” (Parlamento Europeo, 2018).

En otras cortes regionales hemos observado como, poco a poco, se ha ido exigiendo a los Estados medidas positivas para garantizar derechos en los que desde hace poco se les exigía la no injerencia. La Corte Interamericana de Derechos Humanos subrayó la importancia de las obligaciones positivas para garantizar los derechos culturales en un caso relativo a pueblos indígenas, con el fin de asegurar la transmisión de su cultura y tradiciones. Así pues, la Corte prevé que los derechos culturales, entre los cuales la educación juega un papel importante- tal y como veremos en el capítulo siguiente-, de estos pueblos sean garantizados no solamente mediante su protección, sino a través de su promoción, lo que implica unas obligaciones positivas por parte del Estado (Corte IDH, *Caso Comunidad Indígena*

⁷ Traducción propia: « Le droit à la liberté d'enseignement implique l'obligation pour les États membres de rendre possible, également sur le plan financier, l'exercice pratique de ce droit et d'accorder aux écoles (privées) les subventions publiques nécessaires à l'exercice de leur mission et à l'accomplissement de leurs obligations dans des conditions égales à celles dont bénéficient les établissements public correspondants, sans discrimination à l'égard des organisateurs, des parents des élèves et du personnel»

Yakye Axa vs. Paraguay, 2005; *Caso Comunidad Indígena Sawhoyamaya vs. Paraguay*, 2006; *Caso Comunidad Indígena Xákmok Kásek vs. Paraguay*, 2010).

Desde un punto de vista nacional, múltiples ejemplos muestran que los Estados tienen una visión holística del derecho a la educación, el cual no distingue entre obligaciones negativas y positivas según se hable del enfoque social o del enfoque libertad del derecho a la educación. Un buen ejemplo es Holanda —país ya citado anteriormente. En el país de los tulípanes, el punto 7 del artículo 23 de su constitución, relativo al derecho a la educación, dice: “*la enseñanza privada básica de formación general que cumpla las condiciones que se establezcan por la ley, será costeadada por el Tesoro Público partiendo de los mismos criterios que la enseñanza pública. La ley establecerá las condiciones para que el Tesoro Público pueda asignar subvenciones a la enseñanza privada media de formación general y a la enseñanza privada superior preparatoria*” (Países Bajos, 1983, art. 23). Otro buen ejemplo es España, donde recientemente su Tribunal Constitucional declaró que el Estado tiene la obligación constitucional de otorgar una financiación pública a las escuelas no-gubernamentales legítimas según la ley, que ofrezcan una enseñanza obligatoria con el objetivo de garantizar el derecho a la libertad de enseñanza (STC 31/2018, 2018).

Podemos terminar con dos reflexiones. En primer lugar, la DUDH, así como los constituyentes del sistema universal de derechos humanos, fueron creados gracias al diálogo entre personas de distintos contextos culturales y de diversas tradiciones filosóficas. Asimismo, aunque la DUDH es un documento inspirador, implica una implementación com-

plicada. En el debate educativo, hay que subrayar que la implementación del EBDH no es siempre fácil, y aún menos cuando distintas partes interesadas intentan trazar una línea en medio de este derecho para distinguir un enfoque social y un enfoque libertad sin ninguna ebdhpendencia. No obstante, como hemos dicho anteriormente, es necesario que estos dos enfoques sean tratados conjuntamente. Desde esta perspectiva, tratar de forma distinta estas dos dimensiones del derecho a la educación supone no considerar la educación desde un enfoque basado en derechos humanos. El equilibrio no es sencillo e implica un diálogo constante, pero en cualquier caso es excusa para no integrar conjuntamente estas dos dimensiones.

Para finalizar este capítulo, puede ser pertinente compartir las reflexiones del filósofo judío Karl Popper al respecto: *“ninguna libertad es posible si el Estado no la garantiza. Asimismo, cierto control del Estado sobre la enseñanza es necesaria para que las escuelas sean accesibles a todos los niños protegidos contra las negligencias eventuales de sus padres; no obstante, un control excesivo nos conduciría a un adoctrinamiento. No existe una fórmula nítida que permita resolver estos graves problemas de limitaciones y de libertad. Siempre habrá casos marginales y hay que alegrarse, puesto que sin el estímulo que estos constituyen, la voluntad de los ciudadanos de combatir por la libertad desaparecería, y con ella la libertad misma”* (POPPER, 1962).

II

**El enfoque cultural del derecho a la educación:
identidad, valores y sentido**

Como hemos visto en el capítulo precedente, la mejor forma de hacer frente a las problemáticas relativas al derecho a la educación es mediante un enfoque de derechos humanos. Una de las consecuencias de tomarse en serio este enfoque es considerar el enfoque cultural del derecho a la educación. En este capítulo analizaremos en qué consiste el enfoque cultural de este derecho desde un punto de vista teórico y desde un punto de vista jurídico, analizando cómo y por qué a varios pensadores, así como a la comunidad internacional, les ha parecido pertinente tener en cuenta este enfoque y qué implica esto para el derecho a la educación.

El enfoque cultural en la educación en la tradición filosófica

En la mayor parte de los debates educativos, la comunidad científica y política es consciente de la importancia de poner el hombre en el centro y superar la simple visión instrumental. Asimismo, en lo relativo al ser humano, la comunidad internacional ha adoptado un enfoque holístico que intenta superar la simple visión instrumental.

El ser humano no es una entidad aislada o una isla; su identidad se construye a través de la cultura, elemento intrínseco del ser humano. Podemos considerar que el ser humano es sobre todo un sujeto relacional y, como decía Mounier, “*un adentro que necesita de un afuera*” (MOUNIER, E., 1936). Es esencial conocer la cultura y la sociedad para comprender al ser humano. Pero, ¿qué entendemos por cultura? Podemos encontrar múltiples definiciones de cultura. Por ejemplo, George Simmel la definía como “*la cultivación de los individuos a través de la inferencia de formas externas que son objetivadas a lo largo de la historia*” (LEVINE, D., 1971). En cambio, Hannah Arendt tenía una concepción de la cultura muy ligada a la política, que concierne la vida pública y la forma de ver el mundo en el futuro y las cosas que en ella tendría que haber (ARENDT, H., 1972). Un concepto griego que podría ayudarnos a explicar la idea de la cultura es el concepto de *politeia*. Podemos definir el concepto de *politeia* como el alma de una nación, aquello que permite que una sociedad funcione más allá de las leyes y la represión (LURI, G., 2019). Esta idea de *politeia* es cercana al concepto de cultura más corriente, es decir, cultura como un instrumento a través del cual varias sociedades encuentran soluciones a sus problemas cotidianos, como por ejemplo la presentación entre desconocidos o la forma de ingerir alimentos. En relación con lo dicho hasta ahora, podemos observar que estos conceptos culturales están muy ligados a la idea de comunidad, nación, villa. En 2007, el Observatorio de la Diversidad y de los Derechos Culturales de la Universidad Friburgo presentó un documento titulado Declaración de Friburgo sobre los

derechos culturales junto con la Organización Internacional de la Francofonía y la UNESCO. Este texto ,que fue elaborado por unas cincuenta personalidades reconocidas en el campo de los derechos humanos, puede darnos varias pistas sobre el enfoque cultural con su definición concreta del término cultura: *“el término “cultura” abarca los valores, las creencias, las convicciones, los idiomas, los saberes y las artes, las tradiciones, instituciones y modos de vida por medio de los cuales una persona o un grupo expresa su humanidad y los significados que da a su existencia y a su desarrollo”* (Declaración de Friburgo, 2007). El profesor Meyer-Bisch, uno de los redactores de la Declaración de Friburgo, definía la cultura constatando que la cultura no reside en “bienes” culturales, sino que reside principalmente en la capacidad de un sujeto de darse “proyecto de sentido” (LA GARANDERIE, 1997).

Vamos a retener el vínculo entre cultura y expresión de la humanidad previsto en la Declaración de Friburgo. Es difícil comprender, especialmente en un contexto en el cual los estados-naciones están cada vez más fragmentados y muestran más pluralidad, que la idea de enfoque cultural se limite exclusivamente al Estado o a la nación. En este sentido, es importante centrarse en las comunidades culturales que son definidas en la Declaración de Friburgo como *“un grupo de personas que comparten las referencias constitutivas de una identidad cultural común, que desean preservar y desarrollar”* (Declaración de Friburgo, 2007). En los Estados actuales caracterizados por el pluralismo religioso, lingüístico y cultural, el enfoque cultural debe

servir para proteger los derechos de los miembros de las distintas comunidades, y no para proteger al Estado.

Desde un punto de vista teórico, varios pensadores han considerado que la comunidad y la cultura son elementos esenciales para la dignidad de los seres humanos, y consecuentemente precisan de una protección jurídica. En este sentido, es importante pensar la cultura y su protección mediante un enfoque de derechos humanos a través de la comunidad, puesto que ya la Declaración Universal de Derechos Humanos prevé esta realidad: *“toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten”* (Art. 27.1 DUDH, 1948).

La profesora de educación comparada y pedagogía de los derechos humanos de la Universidad de Bérgamo, Stefania Gandolfi, da una definición muy esclarecedora de los derechos culturales cuando dice: *“los derechos culturales son los derechos que autorizan a cada persona, sola o en común, a desarrollar las capacidades de identificación, de comunicación y de creación, mediante el acceso a saberes: como todos los otros derechos humanos, se deben garantizar a todas las personas, incluidas las más desfavorecidas, el derecho, la libertad y la responsabilidad de participar de un vínculo social digno. Su especificidad es precisar que los valores de estos vínculos se basan en la importancia de saberes apropiados y compartidos”*⁸ (GANDOLFI, 2019).

⁸Traducción propia «les droits culturels sont les droits qui autorisent cha-

Una vez considerada esta perspectiva del hombre que nos obliga a pasar por los derechos culturales ¿cómo debemos considerar el derecho a la educación y que implicaciones tiene?

El Informe Delors de 1994, documento de la UNESCO que se hizo en su momento para repensar el derecho a la educación, insistía precisamente sobre el derecho a la educación como el “derecho a ser humano”: *“la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida”* (DELORS, 1996). Solamente una visión completa del ser humano nos permitirá una buena formulación del derecho a la educación. Una gran parte de los documentos internacionales han tenido en cuenta esta visión integral del ser humano, y en concreto del niño. Un buen ejemplo de esto es la Convención sobre los Derechos del Niño, que considera una visión integral del ser humano y del niño, especialmente en sus artículos 17, 27, 29 y 32. Este documento comprende al niño en su plenitud, como

que personne, seule ou en commun, à développer les capacités d'identification, de communication et de création, en accédant aux savoirs : comme tous les autres droits de l'homme ; ils garantissent à toutes les personnes y compris les plus démunies, le droit, la liberté et la responsabilité de participer à un lien social digne. Leur spécificité est de préciser que la valeur de ces liens repose sur l'importance de savoir appropriés et partagés (GANDOLFI, 2019)»

algo dotado de capacidades de orden físico (incluyendo su desarrollo físico y corporal), mental (capacidades cognitivas y afectivas), social, moral y espiritual. Un niño, un ser humano, es un ser natural biológicamente compuesto de elementos químicos existentes en la naturaleza (68% agua, 18% carbono, calcio, potasio, hierro...), con capacidades cognitivas de nivel superior que le distinguen del resto de seres existentes, con capacidades afectivas (el corazón es el motor de todo proceso de desarrollo que caracteriza el ser humano), sociales (la sociabilidad y el enriquecimiento recíproco y de la madurez psicológica por el conocimiento de un mismo y de los que nos rodean), educativas (condición sine qua non para que el ser humano acceda a unos conocimientos y acceda al nivel de potencial del que es capaz), moral (la efectiva adquisición y la puesta en práctica de las nociones de respeto, de tolerancia, de responsabilidad...)⁹ y espirituales (la posibilidad y la libertad de dar sentido a su vida y de practicar su propia religión). En el niño, todas las capacidades existen en potencia y deben actualizarse en vistas a maximizar su potencial. En el marco que nos interesa, nos damos cuenta de que la educación debe superar la pura instrucción con el objetivo de proporcionar una educación integral al niño. Este enfoque de la educación ya fue tomado en cuenta en los debates relativos a la DUDH de 1948. Los redactores estaban de acuerdo sobre el hecho que la educación tenía como objetivo una visión integral del desarrollo humano que incluía

⁹ Especialmente los artículos 29 (párrafos: b – c – d – e) y 30 de la Convención sobre los derechos ^{del} niño.

aspectos físicos, emocionales, espirituales intelectuales y sociales (ARAJARVI, 1992).

Como ya hemos concluido, la educación es mucho más que la simple instrucción. De hecho, podemos decir que es la iniciación a la humanidad, y es por esto que el enfoque cultural es tan importante. La educación, más allá de la transmisión de conocimientos y de valores, es el derecho al acceso a la humanización. Kant afirma que “*el hombre llega a ser hombre exclusivamente por la educación; es lo que la educación hace de él*” (KANT, E., 1910). La educación debe ser el instrumento que permite al niño conocer las normas culturales y el imaginario colectivo de su entorno inmediato, hacérselas suyas para poder formar parte de la comunidad y pensarlas críticamente. Arendt piensa la educación en términos parecidos: “*Así, el niño, objeto de la educación, se presenta frente a la educación bajo un doble aspecto: es nuevo en un mundo que le es extraño, y está en proceso de convertirse en un nuevo ser humano*”¹⁰ (ARENDT, H., 1972). Entonces, los derechos culturales y el derecho a la educación implican que el hombre sea en primer lugar una persona. Vale la pena recordar que a pesar que estos derechos emanen del ser humano, esto no significa que no haya que respetar la diferencia, ni que una concepción solitaria de este ser humano sea pertinente. En este sentido, los redactores de la DUDH de 1948 señalaron el carácter relacional del sujeto de estos derechos humanos. En efecto, la noción autonomista e individualista fue rechazada por

¹⁰ Traducción propia

estos. En este sentido, uno de los redactores más importantes e influyentes de la Declaración, el filósofo libanés Charles Malik, propuso la inclusión de la palabra persona en vez de individuo por indicar que el ser humano no es Robinson Crusoe (GLENDON, 2002, P. 42). Asimismo, Beaufort, el representante de los Países Bajos, indicó que solamente es en la comunidad donde el individuo puede encontrar el marco necesario para el libre y pleno desarrollo de su personalidad (VERDOODT, 1964, p. 268).

La educación es esencial para que el hombre busque y sepa quién es, de donde viene, como interaccionar con su contexto inmediato y con el diferente, y para que pueda decidir quién quiere ser. La educación es ante todo un derecho cultural, ya que la persona es memoria y proyecto en construcción que se desarrolla en un contexto cultural. Todo proceso educativo se cultiva necesariamente en un campo cultural. Cultivar significa no recibir pasivamente. La cultura ofrece la libertad de trabajarla y de hacerle frente (NORDMANN, 2003); ¿cómo podemos pensar críticamente una cultura o una religión sin un conocimiento profundo de la misma?

Cuando hablamos de derecho a la educación estamos en el campo de los derechos a “ser” alguien y no solamente de los derechos a poseer bienes culturales. Pero ¿qué entendemos por “ser”? La Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural subraya en su artículo 8 que los recursos culturales no son como otros recursos porque “son portadores de identidad, de valores y sentido”. Podemos identificar aquí tres elementos que pueden servirnos para profundizar la educación como derecho cultural: la identidad, los valores y el sentido. Dicho esto, vamos a

profundizar estos elementos en dos etapas. En primer lugar, la importancia de la educación en relación a la identidad, y seguidamente en relación al sentido y los valores. Vamos a analizar el sentido y los valores conjuntamente puesto que sin valores es difícil encontrar sentido, ya que son los valores lo que nos permiten jerarquizar realidades y conflictos que nos permite luego encontrar sentido. Ciertamente, la identidad y el sentido son también realidades ligadas, pero haremos esta conexión más adelante.

Empecemos por la identidad. La educación es uno de los medios esenciales de la construcción de la identidad. Podemos definir la identidad cultural como el “*conjunto de referencias culturales por el cual una persona, individual o colectivamente, se define, se constituye, comunica y entiende*” (Declaración de Friburgo, 2007, art.2). Patrice Meyer-Bisch subraya la importancia de la identidad cuando dice que la identidad no es un repliegue, sino el rostro que toda persona, sola o en común, se reconoce y ofrece en el encuentro con el otro. Sin reconocimiento de este rostro, se pierden todas las libertades (MEYER-BISCH, 1998). La identidad cultural reviste una doble dimensión, particular y colectiva. Pero estas dos dimensiones no se yuxtaponen, no hay una parte nítidamente individual y otra colectiva. La identidad es “*la interfaz entre caracteres personales y comunitarios*”¹¹ (MEYER-BISCH, 1998), (NORDMANN, 2003). Es en este sentido que podemos entender la educación como este derecho a ser que hemos observado antes en el Informe Delors.

¹¹ Traducción propia

Sin educación, el ser humano no podría desarrollar su potencial para convertirse en alguien con una identidad propia. Podemos afirmar que una negación de la educación en este sentido, supone una negación de la humanidad. Una visión utilitarista y de mercado, que se limita a preparar futuros trabajadores, limita la *curiositas* y los elementos que permiten construirse una identidad. Esta visión limita la identificación del ser humano a un simple puesto de trabajo (ORDINE, N. 2013).

En relación al sentido y a los valores podemos afirmar que la educación es un instrumento de auto-dotación de sentido, podríamos decir que el derecho a la educación es, a fin de cuentas, un derecho al sentido. Es indispensable para permitir al ser humano a convertirse en lo que quiere o debe ser, a buscar su propio sentido. Como afirma el filósofo español Gregorio Luri, el beneficiario de la educación es un ciudadano específico en una cultura dada, que no solamente cree en ciertos valores, sino que además hace de esta creencia (a menudo no-racionalizada) un motivo de legítimo orgullo y legitimación personal. Ser un hombre es ser miembro de una comunidad específica y sentirse inclinado a su preservación. Según Luri, cuando la educación busca crear ciudadanos del mundo a partir de la nada en vez de ciudadanos del mundo activos insertos en una comunidad específica, fracasa (LURI, G., 2008).

Siguiendo con el análisis de derechos culturales en relación a la protección del sentido y de los valores, podemos profundizar al punto de decir que en el corazón de los derechos culturales podemos encontrar la libertad de conciencia; libertad y conexión que ya hemos explorado breve-

mente en el capítulo anterior. La libertad de conciencia está íntimamente ligada a los valores y a nuestro sentido, ya que protege nuestros valores y nuestra jerarquía de valores ante distintas imposiciones. En este sentido, podemos observar dos ejemplos interesantes en el transcurso del desarrollo y elaboración de la DUDH. Durante estos debates, el delegado del Líbano, Karim Azkoul, argumentó que la libertad de conciencia es una libertad interior y un derecho a poder determinar tu propio destino (MORSINK, 1999). René Cassin, uno de los redactores más influyente de la DUDH, insistía que la libertad de conciencia era “el fundamento de todos los otros derechos” (KANGER, 1984, p. 120) y que “lo contrario de la libertad de pensamiento interior es la obligación de profesar una creencia que no tenemos” (VERDOODT, 1964, p. 181). Esta libertad de posición interior debe estar en el corazón del derecho a la educación para desarrollar una universalidad sin uniformidad. Hablar de educación como un concepto que no toma en serio la libertad de conciencia y el enfoque cultural en toda su profundidad, puede convertirse en un concepto parcialmente vacío.

Tras analizar la importancia de la identidad y la importancia del sentido y los valores en el momento de pensar la educación de los derechos culturales, vamos a ver cómo se unen estas dos realidades. Por un lado, nuestros valores y nuestro sentido nos permiten disponer de criterios y sistemas de jerarquización de distintas realidades, que nos permiten llevar una vida según lo que valoramos. Por otro lado, nuestra identidad nos sirve para escoger nuestras pertenencias. Debemos subrayar que a menudo escogemos nuestra pertenencia a grupos de personas que

comparten los mismos valores y siguen un proyecto similar de vida buena. La vida junto a personas con la que compartimos un proyecto es más fácil, y es normal que nos creamos nuestra identidad junto a personas con las que compartimos valores y sentido de la vida.

¿Cómo podríamos imaginar un sistema que tome en cuenta el enfoque cultural?

Parece difícil, por no decir imposible, conciliar la educación entendida como derecho cultural con la neutralidad. Giner de los Ríos, quien fue uno de los principales representantes de la ilustración en España, ya se opuso a la neutralidad en la escuela al decir que *“la escuela privada o pública debe ser, no ya campo neutral, sino maestra universal de la paz, de mutuo respeto, más aún, de amor y despertar doquiera este espíritu humano desde los primeros albores de la vida”* (FERNANDEZ, A. 2014).

La escuela es una *estructura de sentido* esencial, que debe responder a los “por qué” de las cosas y no limitarse al “cómo”. La escuela no puede contentarse con ser un lugar de conocimientos puramente instrumentales, debe permitir también estructurar la personalidad del alumno, forjar su identidad y aprender la libertad. En las sociedades plurales, la escuela se encuentra frente al desafío de la neutralidad. La naturaleza de la escuela difiere particularmente de otras instituciones como las empresas, o incluso de aquellas que tengan funciones públicas. En este sentido, las instituciones escolares no son sometidas a las reglas de producción comunes de las empresas, ni ajustada a una política de empleo común (CERTEAU, M., 1993). Además, en razón de su papel de forjadoras de identida-

des y de formadoras de una sociedad plural, ellas deben pensarse de forma distinta a las instituciones que tienen una función pública, como los hospitales. A todo esto, hay que añadir que ciertas instituciones que transmiten sentido, como los partidos, las iglesias o los movimientos juveniles, se encuentran actualmente en crisis, lo que implica que una gran parte de esta responsabilidad recae en los hombros de nuestras escuelas (CERTEAU, 1993).

En este contexto, la escuela puede (o debe) tomar posición sobre algunas cuestiones a riesgo de herir algunas concepciones de la vida buena (o proyectos vitales de sentido), o de abstenerse. No podemos pensar que la educación, en concreto en lo relativo a la construcción del sentido, se dé de forma bancaria, dando a todos los niños el mismo contenido, sino que hay que tomar en cuenta el niño como un ser humano pensante ligado a las realidades de su comunidad (FREIRE, 1965).

En el mismo sentido, Georges Clémenceau, presidente de la III República Francesa, decía “*en la enseñanza, es necesario que el profesor diga algo. Es necesario que tome partido. Es necesario que diga si aprueba o culpabiliza. Cuando llegue a la historia de Tiberíades y cuando tenga que explicar el drama de Judea, ¿qué opinión tendrá?*”¹² (CLEMENCEAU, G. 1903). Es difícil imaginar una escuela neutra que permita a los niños provenientes de distintos contextos

¹² Traducción propia «Dans cet enseignement, il faudrait bien que le professeur en chaire dise quelque chose. Il faudra bien qu'il prenne parti. Il faudrait bien qu'il dise s'il approuve où s'il blâme. Quand il arrivera à l'histoire de Tibère et quand il faudra raconter certain drame de Judée, quelle opinion aura-t-il?»

sociales y culturales construirse su propia identidad. Pues la escuela es, ante todo, un lugar de formación ética, y la ética no conjuga bien con la neutralidad. En este contexto, el Estado no tiene el derecho a imponer una doctrina educativa, sino ofrecer una escuela no-dogmática para aquellos que la deseen y controlar que las escuelas privadas con carácter propio respeten los principios constitucionales y las normas fundamentales del país (MOUNIER, E., 1936). Como decía el jurista francés G. Burdeau, la libertad de pensamiento no puede garantizarse sin la libertad de escoger el maestro.

Hay que tener en cuenta que esta búsqueda de sentido debe hacerse dentro de un marco de una sociedad pluralista. Es necesario integrar en la educación una enseñanza teórica y práctica que respete la diferencia y la diversidad. Lo que podríamos denominar una educación al respeto y a la tolerancia. Ciertamente, para ser capaz de comprender el diferente, sin asimilarlo ni rechazarlo, es necesaria una educación universal sobre los valores que, a pesar de las diferencias, son comunes a la condición humana ya que ciertamente existen valores transculturales, compartidos por distintas culturas, aunque a menudo articulados de forma distinta (GLENDON, 1998). Estos valores representados por los derechos humanos deben estar arraigados en las distintas culturas para conseguir que la educación sea un todo coherente.

Esta realidad es especialmente importante en contextos plurales. Una sociedad plural no implica una sociedad fracturada. Como decía Isaiah Berlin, todos los seres humanos deben tener algunos valores en común ya que, si no, no serían humanos, y deben tener también valores diferentes ya que, si no, no serían distintos. Esto explica por qué el

pluralismo, al contrario que el relativismo, tiene valores objetivos y es parte de la humanidad (BERLIN, I., 1999). Tal y como decía el intelectual dominicano ginebrino, el cardenal Georges Cottier, *“es importante de ser claros sobre la significación del pluralismo (...) el pluralismo es un concepto de orden político. El pluralismo es un concepto de expresión política. Esto significa que la autoridad política no es competente para decidir, en lugar de la persona, sobre las preguntas decisivas que comprometen su destino espiritual”*¹³ (COTTIER, G., 1985).

Los redactores de la Declaración Universal de Derechos Humanos fueron conscientes de esta realidad humana y eran conscientes de que todo el proyecto de derechos humanos era solamente posible si la universalidad de los principios enunciados dejaba cierto espacio legítimo a la diversidad. Richard McKeon, miembro del comité filosófico de la UNESCO que estudió los fundamentos de derechos humanos anteriores a la Declaración Universal de Derechos Humanos, decía *“un acuerdo en la promulgación de estos derechos, lejos de significar un acuerdo general sobre una filosofía de base única, ofrece un marco dentro del cual filosofías divergente y distintas teoría religiosas, económicas, sociales y políticas puedan ser, existir y desarrolladas”*¹⁴ (GOODALE, 2018, p. 82).

Tras haber observado cómo un sistema educativo respetuoso con el enfoque cultural podría ser concebido —pluralismo educativo, programa común...—, vamos a profun-

¹³ Traducción propia «Il importe d'être au clair sur la signification du pluralisme. (...) le pluralisme est un concept d'ordre politique. Il signifie que l'autorité politique n'a pas compétence pour trancher, en lieu et place de la personne, sur les questions décisives qui engagent la destinée spirituelle de celle-ci.»

¹⁴ Traducción propia

dizar sobre qué tipo de obligaciones debería tener el Estado, en especial en relación al enfoque libertad del derecho a la educación. Para reflexionar sobre este tema me parece interesante señalar que al derecho a la educación le corresponden los tres tipos de derechos (libertad, social y cultural), pero es la dimensión cultural la principal justificación que permite pensar las dos anteriores conjuntamente. Como dice Meyer-Bisch, la educación “*puede tener unas lógicas tanto civiles como sociales, pero es en tanto que derecho cultural, que se puede hacer el vínculo con todos los derechos humanos*” (MEYER-BISCH, 1998). En este contexto, Meyer-Bisch indica que el derecho a la educación se entiende por una dialéctica entre dos procesos opuestos, tan importantes el uno como el otro: el empoderamiento personal y la socialización, que permite al alumno aprender a integrarse en un medio social. Meyer Bisch indica que estas dos realidades son igual de importantes, “*una socialización del individuo es democrática en la medida en que esta opere en el contexto de la actividad de este, reconociendo los derechos, las obligaciones y las posibilidades de creación. Sin esta, la socialización es una reducción de los estándares colectivos*”¹⁵ (MEYER-BISCH, 1998). Hannah Arendt se pronuncia sobre la tensión entre estos procesos cuando dice que “*la línea que separa los niños de los adultos debería significar que no podemos ni educar a los adultos, ni tratar a los niños como personas adultas. No*

¹⁵ Traducción propia «*une socialisation de l'individu n'est démocratique que dans la mesure où elle s'opère par le déploiement de l'activité de celui-ci, reconnaissant des droits, des obligations, des possibilités de création. Sans cela la socialisation est une réduction à un standard collectif*»

*obstante, no deberíamos permitir que esta línea se convierta en un muro que separe los niños de la comunidad de los adultos, como si no vivieran en el mismo mundo y como si la infancia fuera una fase autónoma en la vida de un hombre, y como si la infancia fuera un estado humano autónomo, el cual tuviera sus propias leyes”*¹⁶ (ARENDT, H., 1972).

Dado que la identidad —la existencia propiamente humana— depende de la educación, conviene prever una prestación estatal para hacerla posible. Esta prestación debe respetar las libertades de los distintos actores (padres, sociedad civil, estudiantes y profesores) con el objetivo de permitir una libre construcción de la identidad. En tanto que derecho cultural, la educación se presenta en primer lugar como un instrumento que permite a cada uno darle sentido a su vida, la educación como espacio para “aprender a ser”. El filósofo alemán de la escuela de Frankfurt, Jurgen Habermas, afirma que para garantizar los derechos culturales, el Estado debe garantizar a todos los ciudadanos un acceso igual a los distintos contextos culturales, a las relaciones interpersonales y a las tradiciones en la medida que estas sean necesarias para el desarrollo y el fortalecimiento de la identidad personal (HABERMAS, J., 2003). La Declaración de Friburgo sobre los derechos culturales afirma en su artículo 6 que la educación contribuye al libre desarrollo de la identidad cultural, en este sentido, la libertad de enseñanza juega un papel importante. El artículo 6 c) de la misma Declaración reconoce “*la libertad de los padres de asegurar la educación moral y religiosa de sus hijos, de acuerdo con sus propias con-*

¹⁶ Traducción propia

vicciones, siempre que se respeten la libertad de pensamiento, conciencia y religión reconocidas al niño, en la medida de la evolución de sus facultades”; y en el punto d) continúa “la libertad de crear, dirigir y de acceder a instituciones educativas distintas de las públicas, siempre que éstas respeten en conformidad con las normas y principios internacionales fundamentales en materia de educación y las reglas mínimas prescritas por el Estado en materia de educación reconocidas internacionalmente y prescritas en el marco nacional” (Declaración de Friburgo, 2007). Es interesante observar como el grupo de intelectuales de la Declaración de Friburgo, en un esfuerzo honesto para ver las consecuencias lógicas de adoptar en serio un enfoque cultural en las políticas educativas, concluyeron sobre la importancia de la financiación pública de escuelas no-gubernamentales. Curioso sería el escenario en el que el Estado garantice estas libertades imprescindibles para una realización completa del derecho a la educación, pero que solo pudieran ser ejercidos por aquellas comunidades o familias lo suficientemente pudientes. Como hemos visto anteriormente, las autoridades gubernamentales no pueden escudarse detrás de la falta de obligaciones positivas para el ejercicio de este tipo de libertades.

El enfoque cultural en la tradición jurídica

La comunidad internacional ha considerado desde hace tiempo la educación como un derecho cultural. Es interesante observar que desde la creación de los instrumentos internacionales de protección de derechos humanos, la vi-

sión de la educación ha ido mucho más allá de una visión puramente instrumental.

Los redactores de la DUDH tenían una visión holística del ser humano que comprendía la dignidad de forma global y relacional. En este sentido, es interesante observar que la Declaración de 1948 ya preveía que “toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad” (DUDH, 1948). Asimismo, en documentos más jurídicos y vinculantes como el PIDESC, en su artículo 6.a, también se reconocía el derecho a participar en la vida cultural. El vínculo entre los derechos culturales y el derecho a la educación es incontestable; en este sentido el CDESC subraya que *“el derecho de toda persona a participar en la vida cultural está también intrínsecamente vinculado al derecho a la educación (arts. 13 y 14), por medio de la cual los individuos y las comunidades transmiten sus valores, religión, costumbres, lenguas y otras referencias culturales, y que contribuye a propiciar un ambiente de comprensión mutua y respeto de los valores culturales”* (CDESC, 2009).

Si nos centramos en los artículos de instrumentos internacionales relativos al derecho a la educación, también podemos observar una consideración holística del ser humano compatible con el enfoque cultural. La DUDH, en los puntos 1 y 2 del artículo 26, proclama el derecho a la educación para todos afirmando que la educación tiene por finalidad el pleno desarrollo de la personalidad. El PIDESC también se prevé lo siguiente *“convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad”* (PIDESC, 1976). Igualmente, en estos dos documentos se respetan

los derechos de los padres: “*los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos* (art. 26.3 DUDH) y “*los Estados (...) se comprometen a respetar la libertad de los padres (...) de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas (...)*” (PIDESC, 1976). Expresiones similares existen en documentos internacionales regionales como el artículo 12 de la Convención Americana de los Derechos Humanos, el artículo 13 del Protocolo de San Salvador o el artículo 14 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea.

Teniendo en cuenta que el objetivo del derecho a la educación es el pleno desarrollo de la personalidad humana, podemos observar en este reconocimiento el derecho a construirse una identidad. Además, en el derecho de los padres a escoger la educación de sus hijos podemos observar, por un lado, el reconocimiento de ciertos derechos a la comunidad para evitar los abusos del Estado y, por otro lado, el facilitar una educación de los hijos compatible con los valores de la comunidad. Faure y Delors —informes constitutivos del derecho a la educación de la UNESCO— prevén que la educación es ante todo “aprender a ser” (UNESCO, 1996 y UNESCO, 1972). Esto implica un cambio de paradigma en relación a las escuelas ya que, como indicaba la Relatora Especial sobre el derecho a la educación Katarina Tomasevski, “*la normativa internacional en materia de derechos humanos exige que el anterior requisito de que el niño se adapte al tipo de educación disponible se sustituya por el de la adaptación de la educación al interés superior de cada niño*” (TOMASEVSKI, 2004, par. 54).

Es en instrumentos de derechos humanos como la Carta Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos donde podemos observar el vínculo directo entre el derecho a la educación y los derechos culturales al incluir estos dos derechos en el mismo artículo. El artículo 17 de la misma es especialmente interesante ya que habla de obligaciones positivas del Estado. Así dicta el artículo 17:

1. *Todo individuo tendrá derecho a la educación.*
2. *Todo individuo podrá participar libremente en la vida cultural de su comunidad.*
3. *La promoción y protección de la moral y de los valores tradicionales reconocidos por la comunidad serán deberes del Estado* (Carta Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos, 1981).

La cuestión de la identidad en la educación ha sido tomada en consideración en el artículo 5 de la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, visto anteriormente, cuando estipula que *“toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respeten plenamente su identidad cultural”* (UNESCO, 2001). La formulación de esta Declaración representa la realización o el cierre de la reflexión sobre el derecho a la educación a nivel internacional. Podemos distinguir este reconocimiento del derecho en tres etapas:

- a. Reconocimiento como derecho social y económico, derecho-prestación (acceso a la educación).

- b. Reconocimiento como derecho civil y político (libertad de escoger la educación y de creación de establecimientos).
- c. Reconocimiento como derecho cultural (derecho a la identidad).

Contenido esencial del derecho	Naturaleza del derecho	Obligación del estado
Acceso sin discriminación a una plaza escolar	Derecho social y económico	Creación y organización de un sistema educativo
Libertad de escoger y crear establecimientos educativos	Derechos civiles y políticos	Sistema educativo respetuoso con las libertades fundamentales
Tener una identidad	Derecho cultural	Adaptación de las necesidades de aprendizaje. Educación aceptable y adaptable

En este sentido es interesante tomar en cuenta el artículo 5 del instrumento más antiguo relativo exclusivamente al derecho a la educación ya visto anteriormente, la Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, de 1960, que tenía una dimensión cultural de fondo cuando estipulaba:

“b. En que debe respetarse la libertad de los padres o, en su caso, de los tutores legales, 1.º de elegir para sus hijos establecimientos de enseñanza que no sean los mantenidos por los poderes públicos, pero que respeten las normas mínimas que puedan fijar o aprobar las autoridades competentes, y 2.º de

dar a sus hijos, según las modalidades de aplicación que determine la legislación de cada Estado, la educación religiosa y moral conforme a sus propias convicciones; en que, además, no debe obligarse a ningún individuo o grupo a recibir una instrucción religiosa incompatible con sus convicciones;

“c. En que debe reconocerse a los miembros de las minorías nacionales el derecho a ejercer las actividades docentes que les sean propias, entre ellas la de establecer y mantener escuelas y, según la política de cada Estado en materia de educación, emplear y enseñar su propio idioma” (UNESCO, 1960).

El derecho a la educación es un derecho diferente a otros. Como lo indica el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la educación es un “*empowerment right*”. La educación es a la vez un derecho fundamental en sí mismo y un medio indispensable para el ejercicio de otros derechos inherentes a la persona humana (CDESC, 1999, Observación N.º 13). Podemos observar en el derecho a la educación, como en los derechos culturales, un enfoque social y económico, y un enfoque civil y político. Por un lado, podemos constatar la obligación del Estado de asegurar una educación gratuita para todos (enfoque prestación); y por otro lado, podemos observar el reconocimiento de los padres a escoger la educación que quieren por sus hijos (enfoque libertad). Relativo a los derechos culturales, el CDESC en su Observación General N.º. 21 prevé que “*el derecho a participar en la vida cultural puede calificarse de libertad. Para realizarlo, es necesario que el Estado parte se abstenga de hacer algo (no injerencia en el ejercicio de las prácticas culturales y en el acceso a los bienes culturales), por una parte, y que tome medidas positivas (ase-*

gurarse de que existan las condiciones previas para participar en la vida cultural, promoverla y facilitarla y dar acceso a los bienes culturales y preservarlos), por la otra” (CDESC, 2009, Observación N° 21). En cuanto tomamos en serio el enfoque cultural observamos en plenitud la fusión de las tres etapas del derecho a la educación. Esta fusión nos debería permitir observar situaciones en que el Estado tiene obligaciones positivas con el objetivo de garantizar el derecho de los padres a escoger la escuela de sus hijos para garantizar un enfoque cultural del derecho a la educación.

Asimismo, es importante profundizar sobre la noción de aceptabilidad en estos derechos para entender la fusión que acabamos de evocar. Esta noción la podemos observar en las Observaciones Generales realizados por el CDESC s relativos tanto al derecho a la educación, como a los derechos culturales. En la Observación General N.º 13 relativo al derecho a la educación advierte: *“Aceptabilidad. La forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser aceptables (por ejemplo, pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad) para los estudiantes y, cuando proceda, los padres”* (CDESC, 1999, Observación N.º 13). En la Observación General N.º 21 advierte que *“la aceptabilidad implica que las leyes, políticas, estrategias, programas y medidas adoptadas por el Estado parte para el disfrute de los derechos culturales deben formularse y aplicarse de tal forma que sean aceptables para las personas y las comunidades de que se trate. A este respecto, se deben celebrar consultas con esas personas y comunidades para que las medidas destinadas a proteger la diversidad cultural les sean aceptables”*

(CDESC, 2009, Observación N° 21). En el campo de la educación, en esta misma Observación General, el Comité advierte que *“la educación debe ser apropiada desde el punto de vista cultural, incluir la enseñanza de los derechos humanos y permitir que los niños desarrollen su personalidad e identidad cultural y que aprendan y entiendan los valores y las prácticas culturales de las comunidades a que pertenecen, así como los de otras comunidades y sociedades”* (CDESC, 2009, Observación N° 21). Analizando estas dos observaciones del CDESC, es fácil observar la importancia que el enfoque cultural tiene para el pleno desarrollo del derecho a la educación. Es evidente que no podemos hacer efectivo el derecho a la educación sin derecho a la propia cultura y viceversa. Esta obligación general prevé ciertas obligaciones fundamentales por el Estado en relación a la educación, y especialmente la obligación de permitir la libertad de escoger y crear establecimientos educativos (CDESC, 2009, Observación N° 21). La relatora especial Koumbou Bolly ha hecho referencia también al papel activo del Estado cuando indica que una educación inclusiva *“no puede realizarse sin el respeto a la diversidad, ya sea cultural, religiosa o lingüística. El pluralismo cultural debe ser previsto en las políticas educativas nacionales y en su aplicación con el objetivo de garantizar el respeto de los derechos de los grupos nacionales minoritarios”*¹⁷ (BOLLY, 2017).

El enfoque cultural del derecho a la educación concierne a toda la humanidad; no obstante, debido a la situación y los desafíos actuales, tiene una importancia particular cuando

¹⁷ Traducción propia

hablamos de minorías y pueblos autóctonos. En este sentido, es interesante observar lo que prevé la Declaración sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas: *“los Estados deberán adoptar, cuando sea apropiado, medidas en la esfera de la educación, a fin de promover el conocimiento de la historia, las tradiciones, el idioma y la cultura de las minorías que existen en su territorio. Las personas pertenecientes a minorías deberán tener oportunidades adecuadas de adquirir conocimientos sobre la sociedad en su conjunto”* (ONU, 1992, art.4). En este sentido, los poderes públicos tienen una obligación positiva de promover el pluralismo y la diversidad ya que *“la identidad que es esencialmente de orden cultural, exige del Estado y de la sociedad en su conjunto ir más allá de la tolerancia, una actitud favorable al pluralismo cultural (...) (los Estados) deberían instaurar un clima propicio al desarrollo de esta identidad”*¹⁸ (EIDE, 2001). A veces, hay supuestos en que este pluralismo puede parecer contrario a la igualdad. Sobre este caso, es interesante recordar lo que dice la Observación General N.º 18 del Comité de los Derechos Humanos: *“el goce en condiciones de igualdad de los derechos y libertades no significa identidad de trato en toda circunstancia”*, y que *“no toda diferenciación de trato constituirá una discriminación, si los criterios para tal diferenciación son razonables y objetivos y lo que se persigue es lograr un propósito legítimo”* (CDH, 1989, Observación 18).

¹⁸ Traducción propia «L'identité, qui est essentiellement d'ordre culturel, exige de l'État et de la société dans son ensemble au-delà de la simple tolérance, une attitude favorable au pluralisme culturel (...) (les États) doivent instaurer un climat propice au développement de cette identité.»

Es importante insistir en que este enfoque concierne a todos los ciudadanos. El derecho a participar de los derechos culturales no se limita solamente a las minorías o a los pueblos indígenas, sino que es para todo el mundo (CDESC, 2009, Observación N°21). Además, un enfoque cultural del derecho a la educación garantiza también que otros derechos no se limiten necesariamente a minorías o pueblos indígenas. En este sentido, el enfoque cultural también es esencial para garantizar la libertad religiosa. A este respecto, el Comité de Derechos Humanos afirma que la libertad religiosa “*está relacionada con la garantía de la libertad de enseñar una religión o creencias*” (CDH, 1993, Observación N°22).

Si tomamos en cuenta el enfoque de derechos culturales desarrollado hasta el momento, puede ser más fácil comprender elementos de la Jurisprudencia de la Corte Europea de Derechos Humanos relativos al derecho a la educación. No vamos a afirmar aquí que la Corte tome en cuenta el enfoque cultural pero sí que, si consideramos este enfoque, comprenderemos mejor la defensa que la Corte hace del pluralismo. En efecto, la Corte ha insistido sobre el hecho de que el acceso a la educación y la libertad de enseñanza deben ser interpretados conjuntamente, del mismo modo que en el artículo 2 del Protocolo Adicional al Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales¹⁹. Además, la jurisper-

¹⁹ Artículo 2. Derecho a la instrucción. A nadie se le puede negar el derecho a la instrucción. El Estado, en el ejercicio de las funciones que asuma en el campo de la educación y de la enseñanza, respetará el derecho de los padres

dencia indica que la libertad de pensamiento y de conciencia depende en gran parte del enfoque libertad de educación. La Corte advierte: “*Por su parte, «las disposiciones del Convenio y del Protocolo deben ser consideradas como un todo» (sentencia antes citada de 23 de julio de 1968, ibídem, página 30, párrafo 1). Por tanto, las dos frases del artículo 2 han de ser leídas a la luz, no solamente la una de la otra, sino también en particular de los artículos 8 , 9 y 10 del Convenio, que proclaman el derecho de toda persona, incluidos los padres y los hijos, «al respeto de su vida privada y familiar», a «la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión» y a «la libertad de recibir o comunicar informaciones o ideas».*” (CEDH, *Kjeldsen, Busk, Madsen y Pedersen v. Danemark*, 1976). La Corte hace referencia de nuevo al artículo 2 del Protocolo Adicional de la Convención, remarcando que la salvaguarda del pluralismo educativo es esencial para la preservación de la sociedad democrática (TEDH, *Folgerø y otros c. Noruega*, 2007, par. 84).

Se constata pues que la corte sitúa el derecho a la educación en un contexto muy concreto que es fundamentalmente cultural: el de la sociedad democrática y pluralista. La jurisprudencia muestra la importancia del respeto del pluralismo ideológico y de las minorías. La mayoría no puede imponer un modelo educativo, ni un modelo único de sociedad: “*la democracia no es solo una cuestión de la supremacía constante de la opinión mayoritaria, sino que carga con un equilibrio que asegura a las minorías un justo trata-*

a asegurar esta educación y esta enseñanza conforme a sus convicciones religiosas y filosóficas.

miento y evitando todo abuso de la posición dominante”²⁰ (TEDH, *Valsamis vs. Grecia*, 1996). En este sentido, la Corte Europea va mucho más allá cuando hace referencia a las tensiones resultantes del pluralismo, cuando dice que “*el papel de las autoridades en estas circunstancias no consiste en eliminar la causa de las tensiones suprimiendo el pluralismo, sino velar a que los grupos concurrentes se toleren los unos a los otros*”²¹ (TEDH, *Sérif vs. Grecia*, 1999, par. 53).

Un enfoque que tampoco podemos considerar como un enfoque cultural, pero que es compatible, es el utilizado por la Corte Suprema de Estados Unidos cuando afirma que “*la teoría fundamental de libertad sobre las que se basa el gobierno de esta Unión excluye un poder general del Estado de “estandarizar” a los niños (...) El niño no es una mera criatura del Estado, aquellos que le educan y orientan su futuro tienen el derecho, y la importante obligación, de permitirle expresarse y de prepararle para sus obligaciones adicionales*” (SCOTUS, *Pierce v. Society of the Sisters of the Holy Names of Jesus and Mary*, 1925).²²

²⁰ Traducción propia «la démocratie ne se ramène pas à la suprématie constante de l’opinion d’une majorité ; elle commande un équilibre qui assure aux minorités un juste traitement et qui évite tout abus d’une position dominante»

²¹ Traducción propia «le rôle des autorités en pareilles circonstances ne consiste pas à éliminer la cause des tensions en supprimant le pluralisme, mais à veiller à ce que les groupes concurrents se tolèrent les uns les autres»

²² Traducción propia “*The fundamental theory of liberty upon which all governments in this Union repose excludes any general power of the State to standardize its children (...) The child is not the mere creature of the State; those who nurture him and direct his destiny have the right, coupled with the high duty, to recognize and prepare him for additional obligations*”

Para mostrar que este enfoque no se limita a países occidentales, sería interesante igualmente considerar la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos relativa a los derechos culturales y las obligaciones del Estado en relación a estos derechos. La Corte Interamericana de Derechos Humanos también ha tomado consciencia de la importancia del enfoque cultural del derecho a la educación. En relación a los pueblos indígenas, la Corte ha advertido que el Estado debe propiciar dicho derecho con una perspectiva etno-educativa. Lo anterior implica adoptar medidas positivas para que la educación sea culturalmente aceptable desde una perspectiva étnica diferenciada (Corte IDH, *Caso Comunidad Indígena Yakye Axa vs. Paraguay*, 2005; *Caso Comunidad Indígena Sawhoyamaxa vs. Paraguay*, 2006; *Caso Comunidad Indígena Xákmok Kásek vs. Paraguay*, 2010). Además, la misma Corte advirtió que el Estado tienen la obligación de promover y proteger el derecho de los niños de los pueblos indígenas a vivir según su propia cultura, religión y lengua diferenciada (Corte IDH, *Caso Comunidad Indígena Yakye Axa vs. Paraguay*, 2005; *Caso Comunidad Indígena Sawhoyamaxa vs. Paraguay*, 2006; *Caso Comunidad Indígena Xákmok Kásek vs. Paraguay*, 2010).

El enfoque cultural del derecho a la educación: paremos la discusión, pasemos a la acción

Tanto desde un punto de vista teórico como desde un punto de vista de legislación internacional y jurispuden-

cia comparada, observamos el reconocimiento de la educación como algo que sobrepasa una visión simplemente instrumental y que considera la educación también por su importancia para crear nuestra propia identidad. Tal vez, lo que falta a nivel internacional no es un reconocimiento más explícito de esta dimensión, ni del papel que deben jugar los distintos actores no gubernamentales, puesto que esto ya ha quedado bastante claro. En cambio, sí que podemos constatar una falta de elementos suficientes a través de los cuales el papel de la sociedad civil es reconocido como importante por la constitución de la identidad. Hay que clarificar las formas a través de las cuales el Estado canaliza la participación y la interacción de la sociedad civil en los sistemas educativos. Asimismo, hay que dejar de negar las obligaciones positivas de las autoridades gubernamentales en la puesta a disposición del enfoque cultural del derecho a la educación. Por ejemplo, no parece que los padres faltos de recursos y pertenecientes a grupos que no pertenecen a la cultura *mainstream* tengan derecho de acceso a una educación que sea culturalmente aceptable. El enfoque cultural del derecho a la educación es reconocido por distintas tradiciones geográficas y en distintas tradiciones jurídicas. La pregunta hoy no es sobre la pertinencia o no de este enfoque, sino sobre si estamos listos para una realización completa del derecho a la educación.

III

**El papel de la sociedad civil y su reconocimiento
por parte del Estado como un socio de pleno derecho**

En este capítulo vamos a explorar el importante lugar que ocupa la sociedad civil para una realización integral del derecho a la educación y en particular del enfoque desde la libertad del derecho a la educación. En los capítulos anteriores hemos observado que desde un enfoque de derechos humanos debemos tomar en cuenta el enfoque libertad del derecho a la educación, y consecuentemente, dejar un espacio para las escuelas no-gubernamentales. Asimismo, hemos observado que una visión holística implica tomar en serio el enfoque cultural del derecho a la educación y, por ende, asegurar la participación de los distintos grupos y comunidades. La sociedad civil juega un papel clave para el disfrute de los derechos culturales y del EBDH, además la comunidad internacional le ha ofrecido una plaza muy importante en el momento de diseñar políticas educativas. Después del año 2000, el rol creciente de la sociedad civil y las políticas basadas en la participación de todos empieza a aparecer recurrentemente en las conferencias mundiales de la educación. Este papel ha sido reforzado en el plan Educación 2030, el cual llama a la sociedad civil a una gestión compartida del sistema educativo (UNESCO, 2015). El reparto de responsabilidades en educación entre sociedad civil y Estado es el fundamento de la concepción

de la visión de la educación como bien común, y no solo como bien público (UNESCO, 2015).

Podemos constatar que hablamos a menudo de la sociedad civil. Pero, ¿de qué hablamos cuando hacemos referencia a la sociedad civil? En la tradición política, la sociedad civil es un concepto que juega un papel muy importante en la concepción del funcionamiento de las sociedades democráticas modernas. Podemos definir la sociedad civil como un conjunto de asociaciones, formadas por ciudadanos, distintas de las organizaciones con fines lucrativos y las organizaciones estatales. Múltiples actores han considerado la sociedad civil como un pilar de la democracia. Sin pretender ser exhaustivos, podemos recordar las reflexiones de Alexis de Tocqueville a principios del siglo XIX, durante su viaje a Estados Unidos para estudiar la joven democracia americana. El filósofo francés destacó la importancia de la sociedad civil, entendida como el conjunto de asociaciones voluntarias y autónomas que canalizan gran parte de la participación ciudadana en el espacio público, considerándola uno de los pilares fundamentales de la democracia estadounidense. Para Tocqueville, la sociedad civil constituye el instrumento más eficaz para contrarrestar la soledad del ciudadano frente al poder del Estado (de TOCQUEVILLE, 1969, pp. 123-127). Asimismo, autores más modernos, como el politólogo de la Universidad de Harvard, Putnam, han reafirmado la importancia de la existencia de la sociedad civil como espacios no-estatales y con fines no lucrativos como claves para reforzar la democracia (PUTNAM, 2000).

La sociedad civil, en la discusión internacional, sigue entendiéndose con términos muy parecidos a los utiliza-

dos ya por Tocqueville a inicios del siglo XIX. Veamos varios ejemplos. El Comité de expertos de la administración pública del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas las describe de la siguiente forma *“las organizaciones de la sociedad civil comprenden entidades dinámicas como las organizaciones no gubernamentales, las asociaciones profesionales, las asociaciones del sector privado y los sindicatos. Se incluyen igualmente las familias, las iglesias, las asociaciones de barrio, los clubes y las cooperativas. En efecto, la potencia y la vitalidad de la sociedad civil son tributarias de la existencia de estas organizaciones”*²³ (Comité de Expertos de la Administración Pública – Consejo Económico y Social, 2006). Podemos encontrar una definición similar en la que da el Banco Mundial, el cual define la sociedad civil como *“una amplia gama de organizaciones no gubernamentales y sin ánimo de lucro que animan la vida pública, y defienden los intereses y valores de sus miembros u otros, en función de consideraciones de tipo ético, cultural, político, científico, religioso y filosófico”* (BANCO MUNDIAL, 2019)²⁴. Desde un punto de vista educativo, una de las definiciones que mejor representa el concepto de sociedad

²³ Traducción propia «Les organisations de la société civile comprennent des entités dynamiques comme les organisations non gouvernementales, les associations professionnelles, les associations du secteur privé et les syndicats. Y figurent également les familles, les églises, les associations de quartier, les clubs et les coopératives. En fait, la puissance et la vitalité de la société civile sont tributaires de l'existence de telles organisations.»

²⁴ Traducción propia «le large éventail d'organisations non gouvernementales et à but non lucratif qui animent la vie publique, et défendent les intérêts et les valeurs de leurs membres ou autres, en fonction de considérations d'ordre éthique, culturel, politique, scientifique, religieux ou philanthropique»

civil es el utilizado por la UNESCO, como el de aquellas organizaciones no gubernamentales y sin ánimo de lucro implicadas en educación. En este grupo se pueden incluir la red de campañas, asociaciones de profesores, organizaciones religiosas, asociaciones comunitarias, red de investigación, asociaciones de padres, organizaciones profesionales, asociaciones de estudiantes, institutos de investigación, movimientos sociales y otros (UNESCO, 2016). Podemos observar una distinción clara entre la sociedad civil y la empresa, la primera teniendo una vocación pública y no lucrativa, y en el caso de la empresa teniendo un fin, más bien, lucrativo. Esta distinción exige un tratamiento diferente por parte de las instituciones públicas.

En una sociedad democrática debemos esperar también la participación de la sociedad civil en el momento de pensar políticas educativas. Es verdad que a lo largo de la historia encontramos ejemplos en los que las autoridades gubernamentales han concebido la educación como un instrumento para reforzar alianzas con nuevos regímenes, como el programa educativo jacobino concebido durante la revolución francesa (GLENN, 2019); o la uniformización de la educación para controlar la llegada masiva de migrantes, como en Estados con los ciudadanos que no eran WASP²⁵ (BERNER, 2018). Pero también, ha existido y existirá en el contexto educativo una larga tradición de cooperación de la sociedad civil. Aún a día de hoy podemos observar que en todas las regiones del mundo, y en

²⁵ WASP son las siglas de White Anglo-Saxon Protestant, en español Protestante Anglosajón y blanco.

los distintos niveles existe una pluralidad de actores no-gubernamentales en educación, muchos de ellos liderados por iniciativas provenientes de la sociedad civil, en especial entidades de inspiración religiosa (WODON, 2021).

No obstante, es cierto que la escuela no-gubernamental ha sido a veces juzgada de partidista (en razón de su, en ocasiones, componente religioso) (KODELJA & BASSLER, 2014) o considerada simplemente como subsidiaria. La desconfianza del Estado más allá de la sociedad civil refleja a menudo una disfunción del sistema social, pero también la utilización de la escuela como instrumento de control social o de construcción de la identidad colectiva. Asimismo, el sistema educativo ha sido a menudo un instrumento utilizado por objetivos sociales como la igualdad y la cohesión social, negando los objetivos señalados por los instrumentos internacionales de los derechos humanos, que son los siguientes: *“la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales (...) la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre»* (art. 13.1 del PIDESC, 1976). No son pocos los autores que han señalado que olvidar este primer objetivo de la educación y utilizar las escuelas como principal actor de y como objetivo principal la transformación social —por nobles que sean los objetivos— distorsiona el objetivo fundamental de la educación y a menudo ignora otras formas más eficaces de solucionar el problema (TATE, 2017).

Asimismo, la sociedad civil es llamada hoy al rescate del Estado por varios motivos (dar más participación a los pa-

dres, dar un enfoque cultural allí donde el Estado sea incapaz y llegar a los sitios donde el Estado no llega). La colaboración con los poderes públicos debe ser redefinida con el objetivo de volver a examinar los papeles respectivos relativos, en especial, a la financiación y a la prestación del servicio educativo. En este sentido, la óptica dicotómica público-privado utilizada hasta el momento para pensar las políticas parece insuficiente para pensar las políticas educativas.

Para empezar, podríamos preguntándonos sobre la definición de público. Este concepto no tiene una definición nítida y consensuada²⁶. Conforme al profesor de derecho público Pierre Delvolvé, existen tres dimensiones para distinguir una institución pública de una privada. La primera dimensión es orgánica y depende del sector de la actividad, la segunda dimensión es funcional y concierne la naturaleza de la organización y sus funciones, finalmente, la tercera dimensión es personal y concierne la naturaleza del derecho aplicable (DELVOLVÉ, 2006). Un ejemplo de la confusión existente se ve claramente en el debate sobre las *charters schools* en los Estados Unidos. Por un lado, hay autores que consideran dichas escuelas como privadas, mientras otras estiman estas escuelas como una entidad pública debido a que una entidad estatal le permite su existencia gracias a un contrato público (BRANDL, 2006). A nivel jurisprudencial hay varias causas abiertas pendientes. En este mismo senti-

²⁶ Por una visión de conjunto del concepto público y la división entre público y privada ver GEUSS, Raymond; *Public Goods, Private Goods*, Princeton University Press, Princeton, 2001; DEWEY, John; *The public and its problems*, George Allen & Unwin, London, 1927; LEFORT, Claude; *Democracy and political theory*, Polity Press, Cambridge, 1988.

do, la participación de múltiples asociaciones de la sociedad civil (asociaciones de padres, sociedad civil, comunidades, empresas, sindicatos, fundaciones...), la diversificación de recursos financieros, el deterioro de las capacidades de varios Estados soberanos para la determinación de políticas públicas y el incremento de organizaciones sin ánimo de lucro nos hacen incapaces de distinguir nítidamente lo público de lo privado (UNESCO, 2015). Por ejemplo, autores como la profesora Ribolzi subrayan que *“debemos de considerar pública toda escuela que ofrezca un servicio público y que coopere al bien común, en un contexto donde el Estado controle la calidad de la educación. Respondemos mejor a las necesidades educativas si los usuarios tienen la posibilidad de participar la elaboración de objetivos”* (RIBOLZI, 2016, p.16). Debido a estas tensiones alrededor de la idea principal de la educación como bien público, es interesante profundizar sobre esta cuestión a través de un documento reciente de la UNESCO. Este documento, de título “Replantear la educación ¿hacia un bien común universal?” considera la educación no solo como un bien público, sino como un bien común. La educación requiere un enfoque de bienes comunes que son *“constituidos por bienes que los seres humanos comparten intrínsecamente en común y que se comunican entre sí, como los valores, las virtudes cívicas y el sentido de la justicia”* (UNESCO, 2015) ¿Cómo definir entonces una escuela pública? ¿Debemos considerar como públicas las escuelas que ofrecen un servicio público y que cooperan al bien común o solamente las gestionadas por el Estado?

Conscientes que el paradigma de un debate público-privado no es siempre el ideal para pensar las políticas educa-

tivas, la UNESCO ha propuesto, mediante el documento “Replantear la educación”, un nuevo paradigma: ¿De qué hablamos cuando hacemos referencia a la educación pública? ¿La gestionada por el gobierno? ¿La que se realiza con fondos públicos? El paradigma del bien común sobrepasa la teoría de los bienes públicos considerados directamente ligados a las políticas del Estado, ya que los bienes comunes son definidos por una destinación común para la realización de derechos fundamental, con independencia de su naturaleza jurídica (público, civil o privado) (RIZZI, 2016).

La concepción del derecho a la educación como bien común conjuga muy bien con la educación como derecho cultural que hemos visto en el capítulo anterior. Autores como el profesor Felice Rizzi, de la Universidad de Bérghamo, advierten que el derecho a la educación como bien común no consiste simplemente en la búsqueda de un común denominador, sino de la implementación de una planificación de diversidades culturales en una sociedad con políticas educativas inclusivas que tomen en consideración las distintas concepciones del hombre a distintos niveles. La educación como bien común debería ser una forma de aprendizaje colectivo en la cual cada uno pudiera realizar su proyecto personal y de comunidad, considerando la solidaridad y la igualdad hacia el resto. En este sentido, el papel del Estado debería ser de animador, promotor de la equidad y de salvaguarda de la calidad (RIZZI, 2016).

Sobre la base de esta idea de educación como bien común, la noción de sociedad civil es crucial. La figura de la sociedad civil adquiere importancia cuando pensamos en la educación como bien común, ya que el pluralismo de

esta, así como su vocación pública, permite al conjunto de las diversidades culturales participar de la concepción de las políticas educativas. Con el objetivo de permitir la existencia de un pluralismo educativo real y la construcción de lo común, la sociedad civil o las sociedades civiles, como organizaciones no estáticas y sin ánimo de lucro, deberían ser organizaciones mediante las cuales las diversidades culturales puedan hacer expresar su voz, participar en la construcción de políticas públicas y ocupar la plaza pública. En este contexto, ellas deben poder canalizar la diversidad de las escuelas inclusivas que existan en las distintas comunidades.

Esta participación civil de la que aquí hablamos no es inusual, de hecho, podríamos poner dos ejemplos concretos. En primer lugar, la constitución de los Países Bajos reconoce explícitamente desde hace más de cien años el pluralismo educativo, permitiendo a las escuelas con un carácter propio formar de forma positiva ciudadanos sin interferir con las distintas concepciones de la vida buena existentes en las comunidades neerlandesas. Los Países Bajos son un buen ejemplo que muestra la compatibilidad entre una educación pluralista y el aprendizaje de valores comunes (ZOONTJENS & GLENN, 2012). Otro buen ejemplo son los Estados Unidos, en donde estos últimos años hemos podido observar un crecimiento de experiencias similares con buenos resultados en el momento de enseñar normas cívicas americanas comunes a las pequeñas comunidades culturales, como la musulmana, sin desarraigarlas (GLENN, 2019).

Es importante señalar que existen grupos de presión contrarios a este pluralismo educativo que vinculan de manera directa la existencia de segregación social con el

pluralismo educativo. No obstante, según un informe realizado por la OCDE (2012), la presencia de escuelas de gestión privada en un país no está relacionada *per se* con la estratificación socioeconómica dentro del sistema educativo, esto es, la existencia de escuelas privadas no determina si un sistema educativo está más o menos dividido por nivel socioeconómico. Por otro lado, el mismo informe evidencia que lo que sí se relaciona de manera negativa o inversa con la estratificación socioeconómica es el nivel de financiación pública destinado a las escuelas privadas: cuanto mayor es la proporción de financiación pública asignada a las escuelas de gestión privada, más pequeña es la brecha socioeconómica entre las escuelas de gestión pública y las de gestión privada.

A todo ello, no podemos pretender que la escuela resuelva la totalidad de los problemas sociales. Asimismo, tal y como prevé el Informe PISA 2018, la segregación social es un problema que afecta tanto a las escuelas gubernamentales como a las no gubernamentales (SCHLEICHER, 2019) por lo que sería injusto culpar solo a las escuelas promovidas por la sociedad civil. Pensar las soluciones de los problemas educativos es complejo, y no podemos considerar las soluciones en ningún caso como una varita mágica. Es decir, no podemos esperar que el dejar de reconocer y apoyar una libertad suponga la desaparición de la noche al día de todos los problemas de la segregación social.

Hay igualmente algunas críticas que defienden que la existencia de escuelas promovidas por la sociedad civil, pueden fomentar una posible radicalización de los alumnos de dichas escuelas; en particular las promovidas por

entidades musulmanas. No obstante, como indican los investigadores americanos Patrick Wolf y Danish Shakeel, no existe una base empírica que permita establecer un vínculo entre las escuelas musulmanas de Estados Unidos y el terrorismo (SHAKEEL & WOLF, 2017).

El papel clave de la sociedad civil ha sido siempre importante en la concepción de las políticas educativas. Singh y Daudet en un documento de la UNESCO, con fecha de 2001, habían subrayado que *“en todas las etapas de decisión en materia de educación, los gobiernos deben establecer instancias que no sean simplemente encargadas de respaldar decisiones ya tomadas por el Estado, sino al contrario, por un diálogo sistemático entre los ciudadanos y las organizaciones de la sociedad civil, contribuyendo a la planificación, a la ejecución y al seguimiento de actividades educativas”* (DAUDET, Y. & SINGH, K, 2001, p.34). En este sentido, es interesante reforzar estos puntos recordando dos factores claves previstos en el último informe PISA por la mejora de los resultados académicos: el diálogo y apoyo mutuo entre los padres y la escuela, y la existencia de un clima escolar positivo (SCHLEICHER, 2019). Es innegable que el papel de la sociedad civil puede ser un buen canalizador para construir estos dos factores.

Hoy, cuando hablamos de políticas educativas, es indispensable hacer referencia a Educación 2030 que viene a desarrollar el Objetivo 4 de los Objetivos de desarrollo sostenible *“Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. La consecución de una educación de calidad es la base para mejorar la vida de las personas y el*

desarrollo sostenible” (ONU, 2015). Este documento consagra un papel muy importante a la sociedad civil tal y como podemos observar en el capítulo titulado “Visión, lógica y principios” de Educación 2030. Es en este sentido que el Marco de Acción Educación 2030 de la UNESCO afirma que la educación es una causa común que implica que la formulación y la implementación de las políticas públicas sean un proceso inclusivo. La sociedad civil, los profesores, el sector privado, las comunidades, las familias, los jóvenes y los niños tienen todos unos papeles importantes que jugar en el ejercicio del derecho a una educación de calidad. Al Estado se le otorga un papel esencial en la definición y el respeto de las normas. Las organizaciones de la sociedad también juegan un papel esencial. *“Las organizaciones de la sociedad civil, incluyendo representantes, coaliciones amplias y redes desempeñan roles esenciales. Necesitan estar comprometidas e involucradas en todas las etapas, desde la planificación hasta el monitoreo y la evaluación, con su participación institucionalizada y garantizada”* (UNESCO, 2016).

El documento sigue diciendo que las organizaciones de la sociedad civil pueden:

- *“promover la movilización social y aumentar la concienciación pública, activando las voces de los ciudadanos (particularmente las de aquellos que enfrentan discriminación) para ser oídas en el desarrollo de políticas;*
- “desarrollar enfoques innovadores y complementarios que ayuden a avanzar el derecho a la educación, en especial para los grupos más excluidos; y

- *“documentar y compartir evidencia de la práctica, de las evaluaciones de los ciudadanos y de la investigación para informar en un diálogo de política estructurado, donde los gobiernos siguen siendo responsables por el cumplimiento, haciendo un seguimiento a los avances, encargándose de la defensa pública basada en evidencias, analizando el gasto y asegurando la transparencia en el presupuesto y gobernanza de la educación”* (UNESCO, 2016).

Podemos afirmar que la comunidad internacional consagra un papel muy importante a la sociedad civil y exige que su participación sea institucionalizada y garantizada en todos los procesos. La participación de la sociedad civil se espera en las siguientes etapas: planificación educativa, elaboración de políticas, implementación y evaluación de estas últimas.

Esto implica que todas las partes interesadas se concentran sobre el nuevo paradigma supera la dicotomía público-privada y que sobrepasa la concepción de bien público:

1. El bien común supera el papel estructurante del bien público y reafirma las dimensiones colectivas de la educación como un esfuerzo compartido.
2. El bien común acentúa los procesos de participación. Es imposible comprender la educación como un bien común si no hay procesos de inclusión, ni una responsabilidad compartida.

Más allá de la clásica discusión “público-privada”, este nuevo paradigma se concentra en la participación y la responsabilidad de actores provenientes de la sociedad civil, en todos los dominios, no solamente en la cuestión escolar.

En 1916, ante unos Estados Unidos cada vez más heterogéneos, el teórico estadounidense John Dewey escribió *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. En este libro, Dewey señalaba que la escuela debía ser un microcosmos de la democracia, en el que todos los estudiantes se enfrentaran a los principios innegociables de una sociedad democrática en un entorno supuestamente neutral. Bajo este paradigma los niños eran concebidos como individuos, sin considerar ni sus comunidades, ni sus identidades, pues lo relevante era crear una democracia de individuos. En este marco, no se consideraba necesario ni existía espacio para el pluralismo educativo ni para la intervención de la sociedad civil (Dewey, 1916). Esta obra tuvo una gran influencia en la configuración de la educación estadounidense y, de manera más amplia, en la educación mundial. No obstante, la supuesta neutralidad se demostró finalmente como imposible, y los resultados esperados nunca se alcanzaron.

Años más tarde, en un mundo aún más heterogéneo, surgió otra obra que ha ido adquiriendo creciente relevancia en las discusiones liberales. William A. Galston, en *Liberal Pluralism*, reivindicó de nuevo el papel de la sociedad civil y advirtió sobre la incapacidad del Estado de ser completamente neutral. Desde esta perspectiva, Galston señalaba que el Estado no debía imponer ninguna concepción de la persona, ni siquiera de carácter cívico, a través de la educación. Este marco consideraba que los individuos existían y florecían en comunidades y familias, y que la sociedad civil era el medio a través del cual los individuos en una democracia ocupaban el espacio público.

En este sentido, el Estado debía reservar espacio para la acción de las familias, garantizando que ello no contraviniera unas normas cívicas mínimas. El canal principal para este pluralismo, como veíamos, sería, evidentemente, la sociedad civil (Galston, 2002). Hoy, a tenor de lo que vemos en los textos internacionales, parece que la óptica que se ha impuesto es la de Galston.

Podríamos así remarcar tres principios:

1. El Estado no debe intervenir en la elección pedagógica de los establecimientos, sino velar por la implementación de un marco de equidad y de responsabilidad general.
2. Los padres y los profesores son considerados como actores responsables del sistema. Esta “confianza” en el ciudadano es un fundamento de la democracia.
3. Los poderes públicos deberán actuar de tal manera que los establecimientos escolares puedan, de forma autónoma, ofrecer una prestación pedagógica coherente. Estos deben velar por la transparencia y veracidad de la información dada por los proveedores de educación e implementar un sistema de financiación no discriminatorio permitiendo la elección entre diversos establecimientos educativos.

EPÍLOGO

El mundo cambia, pero desde que el hombre campa por este mundo, el hombre educa. Somos la única especie que realizamos esta actividad y parece que no va a cambiar. El hombre educa porque ama este mundo, porque es un ser relacional, porque experimenta que su propia vida está integrada en una realidad más amplia que la trasciende y porque tenemos la necesidad de transmitir. Arendt diría: *“La educación es el lugar en que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir su responsabilidad y, por la misma razón, salvarlo de esa ruina que, de no ser por este renovarse, de no ser por la llegada de lo nuevo y lo joven, sería inevitable. Y la educación también está donde decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no expulsarles de nuestro mundo y dejarles a merced de sus propios recursos, para no arrebatarles su oportunidad de emprender algo nuevo, algo que no hemos previsto, sino prepararlos con antelación para la tarea de renovar un mundo común”* (ARENDT. H., 1972).

A lo largo de la conversación común en la cual ha participado la humanidad, se ha comprendido que la educación juega un papel clave en el desarrollo holístico del ser humano. Los griegos concebían al niño como un hombre en potencia, que se convierte en hombre en acto sólo vía el acto de la edu-

cación. El mismo Alfred repetía a menudo que negar el derecho a la educación es negar el acceso a la humanidad. Con la inclusión del derecho a la educación en el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, la comunidad internacional certificó el derecho a la educación como una actividad humana ligada a la idea de dignidad.

En 2021, la UNESCO publicó el documento “*Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*”. Este documento tenía como objetivo hacer balance sobre el estado de realización del derecho a la educación en el mundo y sus perspectivas a futuro. Dicho informe presentaba un escenario optimista, con tendencias positivas e incluso la invitación a cambiar el paradigma de las conversaciones a mejor (UNESCO, 2021).

El mundo ha cambiado mucho desde 2021. Hemos pasado una pandemia, tenemos más conflictos armados en el mundo, nos encontramos ya en plena revolución IA. Para decirlo de forma cautelosa, podemos decir que el espíritu optimista que se respiraba en el informe de 2021 ha mutado en inquietud.

En este marco, nos podemos preguntar, ¿siguen vigentes las tesis defendidas por Alfred Fernandez en aquel documento de 2018 y posteriormente desarrolladas por sus amigos?

Antes de entrar al análisis de la pregunta, hay que señalar que el derecho a la educación es un derecho cuanto menos curioso. Señalemos tres elementos que diferencian este derecho de otros. En primer lugar, es un derecho que, tal y como nos señala de forma explícita la Declaración Universal, no puede ser concebido de forma patrimonial, ya que al subrayar que es un derecho obligatorio, no puede dis-

ponerse libremente de él. En segundo lugar, es un derecho cuyo beneficiario no suele tener las facultades para ejercer este derecho si no es vía la responsabilidad de un tercero —normalmente los padres. Finalmente, es un derecho, en parte debido a la segunda característica, en el cual se hace explícito en su reconocimiento internacional que tiene una dimensión de prestación y una dimensión de libertad.

Desde este marco podemos calibrar la vigencia de las tesis de Alfred Fernandez. Su tesis principal partía de la base de que la libertad de enseñanza era una parte esencial del derecho a la educación. Desde esta premisa, y sólo desde esta premisa, se podía tener un enfoque de derechos humanos en el desarrollo de políticas educativas, un enfoque cultural del derecho a la educación y asegurar un enfoque de bien común que implique a la sociedad civil en el ejercicio del derecho a la educación.

Analicemos la vigencia de estas tres tesis en el mundo cambiante actual.

➔ Enfoque de derechos humanos:

Contaba Hitler que “*cuando un oponente declara: ‘No me uniré a vuestro movimiento’, yo le digo: ‘Vuestros hijos ya nos pertenecen... ¿Qué sois vosotros? Vosotros desapareceréis, pero vuestros hijos ya están en el nuevo campamento. Dentro de poco, ellos no conocerán más que esta nueva comunidad* (SHIRER, W.L., 1960).

Sin un enfoque de derechos humanos, la educación se desliga completamente de la noción de dignidad y se convierte en una herramienta política. Tal y como hemos podido observar, un enfoque holístico del derecho a la educación

obliga a que, sin obviar la dimensión prestación del derecho a la educación, este no se desligue de la noción libertad.

Esto implica que los padres son los primeros responsables de la educación y que las autoridades públicas son las garantes de que esta educación se desarrolle dentro de un marco de derechos humanos. Oímos a menudo el proverbio africano “para educar a un niño hace falta toda la tribu”. El niño pertenece a la tribu en cuanto que es hijo de sus padres, por lo que sería curioso cuanto menos un marco en que estos no pudieran participar más que en la actividad de llevar a sus hijos a las puertas del colegio.

Podemos celebrar que en estos últimos años hemos visto explícitamente la UNESCO en informes internos recordando que los sistemas educativos deben proteger el pluralismo educativo, clave para respetar la libertad de los padres y los derechos de las minorías (UNESCO, 2024).

En momentos de tensión social puede existir la tendencia a utilizar la educación como una herramienta política obviando el enfoque de derechos humanos. Los redactores de la Declaración eran conscientes de este peligro, en parte porque algunos lo vivieron de primera mano, por lo que explicitaron la dimensión libertad. En momentos como los actuales, si queremos verdaderamente confiar en nuestros ciudadanos no podemos sacrificar la libertad de enseñanza en aras a proteger otros bienes sociales.

La libertad de enseñanza, como otras libertades, no puede ser una merced real, si no un pilar innegociable de nuestras democracias. En un reciente informe la UNESCO señalaba que en un contexto cambiante en vez de un marco de control centralizado se debe construir marcos

regulatorios cambiantes desde la base de un marco de participación de todos los actores implicados, incluyendo padres y escuelas no gubernamentales (UNESCO, 2024). No siempre ocurre así. La prueba de algodón de un sistema de derechos son los momentos de tensión. Hoy, ante un mundo cambiante, los gobiernos pueden tener la tentación de asumir más control. No obstante, si en momentos de cambio sacrificamos nuestras libertades, ¿qué tipo de democracia tenemos?

➔ Enfoque cultural del derecho a la educación:

La educación fue, es y debe seguir siendo una misión humanista. Sin un enfoque cultural del derecho a la educación esta tiende a considerarse desde una perspectiva más reduccionista, ya sea mercantilista o de herramienta social. Uno de los riesgos de hoy en día es asumir la educación desde una perspectiva individualista, no considerando la dimensión cultural o social del hombre. El enfoque cultural obliga a la educación a no olvidarse de aquello que es más íntimo en el hombre. Es probable que tuviera gran influencia en Alfred Fernandez el discurso de su querido Juan Pablo II en la sede de la UNESCO en París en 1980, en el que decía: “*La vida humana es cultura en el sentido de que el hombre, a través de ella, se distingue y se diferencia de todo lo demás que existe en el mundo visible: el hombre no puede prescindir de la cultura*” (JUAN PABLO II, 1980).

La dimensión cultural juega un papel muy importante en el fortalecimiento de nuestras democracias, ya que no participamos en ellas como individuos sino como parte de una comunidad. Decía Arendt, reflexionando sobre

los totalitarismos, que “*el arraigo y la pertenecía son bienes más necesarios de los que nos puede parecer, por esto supongo que la autora de Totalitarismo decía que lo que antecede al control del hombre en un estado totalitario es su soledad y aislamiento*”(ARENDT, H., 1951).

El enfoque cultural del derecho a la educación ha sido una de las más importantes aportaciones a futuro del trabajo de Alfred Fernandez, clave en el trabajo de OIDEL posterior a su fallecimiento.

OIDEL ha proseguido la reflexión de este tema con la organización dos coloquios, celebrados en la Universidad de París 1 Panthéon-Sorbonne de la mano de la UNESCO y que han derivado en dos publicaciones (OIDEL, 2019 y OIDEL, 2024). En dichos coloquios participaron personalidades como Enrico Letta - Primer Ministro de Italia-, Kishore Singh - Relator Especial de la ONU sobre el derecho a la educación entre 2004 y 2010-, Georges Haddad —expresidente de la Universidad de París 1 Panthéon-Sorbonne— o Sobhi Tawil —Director de la División de Futuro del Aprendizaje e Innovación.

Desde el fallecimiento de Alfred ha habido múltiples y relevantes documentos internacionales haciendo eco de esta dimensión. Destacar sobre todo el informe “Derecho a la educación: las dimensiones culturales del derecho a la educación o el derecho a la educación como derecho cultural” de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Koumbou Boly Barry (KOUIMBOU, 2021). Es importante subrayar que tanto el informe de la Boly Barry, como informes de la actual relatora, Farida Shaheed (SHAHEED, 2023), han señalado el papel central de la

libertad de enseñanza para la realización de esta dimensión del derecho a la educación. En la séptima sesión del Foro sobre Cuestiones de las Minorías (2024) también se destacó esta dimensión y apareció en el posterior informe de recomendaciones (LEVRAT, 2025). Es igualmente destacable que en estos tres informes se ha señalado la importancia de las obligaciones positivas para garantizar un pluralismo educativo imprescindible para garantizar un enfoque cultural del derecho a la educación para todos.

El informe *“Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación”* señala el peligro de ignorar la dimensión cultural del derecho a la educación: *“históricamente, la educación también ha servido para violar los derechos culturales y religiosos de los niños, por ejemplo, a través de la asimilación de los pueblos indígenas y las minorías étnicas en las sociedades mayoritarias, o como vehículo de adoctrinamiento religioso o de obliteración de la identidad religiosa o cultural de los niños pertenecientes a las minorías, en contradicción con sus derechos fundamentales”* (UNESCO, 2021).

Un enfoque de derechos humanos obliga a considerar esta dimensión más que nunca. Por un lado, el mundo actual es cada vez más plural, no sólo globalmente, sino también en el interior de los países mismos. Por otro lado, la tentación homogeneizadora no aminora. Como hemos visto, la neutralidad no puede ser la solución. El poeta británico – estadounidense T.S. Eliot señalaba que las discusiones educativas resultan casi siempre un problema religioso, puesto que la educación debe responder preguntas como “el sentido de la vida”, “el sentido del hombre” o “vivir una vida buena” (ELIOT, 1952). En este sentido, cualquier decisión

educativa implica tomar decisiones sobre recursos culturales y valores, excluyendo en no pocas veces otros.

El enfoque cultural del derecho a la educación ha permitido en estos últimos años oxigenar la discusión sobre la libertad de enseñanza aportando un marco nuevo que la liga con el primer objetivo del derecho a la educación: el pleno desarrollo de la persona. Hoy, en discusiones internacionales es complicado disociar la libertad de enseñanza del derecho a la educación pues, especialmente para minorías culturales, sin libertad de enseñanza es irrealizable un enfoque cultural del derecho a la educación.

➔ Papel de la sociedad civil y la educación como bien común:

Gran parte de la preocupación y reflexión de Alfred era superar la dicotomía público-privada en las políticas educativas. Cualquier escuela tiene una función pública, pues de que un niño reciba una educación relevante y de calidad se va a beneficiar el conjunto de la sociedad. ¿Acaso no salen médicos o representantes públicos de escuelas no gubernamentales?

Desde la redacción de este texto la conversación internacional ha tendido a priorizar más un enfoque de bien común. Un ejemplo relevante es el informe de la UNESCO “Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2021/2: los actores no estatales en la educación: ¿quién elige? ¿quién pierde?” que entre los mensajes clave señalaba que *“no hay ningún aspecto de la educación en el que no intervengan actores no estatales y que los Gobiernos deben considerar que todos los establecimientos de enseñan-*

za, los alumnos y los docentes forman parte de un sistema único”(UNESCO, 2022).. Igualmente, a nivel académico debemos destacar que importantes autores, en especial Ashley Berner, han señalado la relevancia de la sociedad civil para garantizar el ejercicio de la libertad de enseñanza en sociedades plurales y democráticas con libros como “Educational Pluralism and Democracy” (BERNER, 2024).

Para una gobernanza de las políticas educativas participativas se requiere de una sociedad civil fuerte y escuchada. La sociedad civil sigue siendo la plataforma clave para mediar entre las distintas sensibilidades de los alumnos y familias en el campo educativo. Sin una consideración seria de estas instituciones, la gobernanza educativa entre las autoridades públicas y los menores será vertical.

En un mundo complejo, plural y cambiante, la libertad de enseñanza sigue siendo clave para calibrar la confianza que las autoridades públicas tienen de la sociedad civil, ¿cómo si no van a poder ofrecer una educación culturalmente relevante aquellos grupos no mayoritarios?

Conclusiones

Algún ministro de Educación le contó a Alfred Fernandez que, cuando se reunían, solían bromear entre ellos diciendo que los habían nombrado para ese cargo para quemarlos. El ministro de Educación tiene la capacidad de enfadar a muchos funcionarios públicos sin gestionar prácticamente ningún presupuesto, y cualquier reforma educativa tarda, de media, entre cinco y siete años en no-

tarse, por lo que cualquier futuro ministro puede acabar apropiándose la.

Las políticas educativas son complejas porque nos obligan a cada generación decidir que recursos salvamos y transmitimos a la siguiente generación para que renueve este mundo. La libertad de enseñanza es complicada para el político porque le obliga a soltar amarras y a confiar en el ciudadano. En resumen, la educación es un terreno fértil para luchas pantanosas.

Para Alfred Fernandez el enfoque de derechos humanos era la forma de afrontar esta cuestión y el único marco desde el que valía la pena discutirla y encontrar respuestas. Nunca dijo que fuera fácil. Pero, al menos, el enfoque de derechos humanos implica tomarnos en serio el enfoque humanista de este derecho, nos obliga a una gobernanza e implementación participativa y enmarca al receptor de este derecho como un ser merecedor de dignidad; el ser humano.

Hoy, las tesis de Alfred Fernandez siguen siendo válidas e inspiradoras de nuestro trabajo. Decíamos al principio del libro que la libertad de enseñanza era una de las libertades más incomprensidas. Alfred aligeró la carga de la incomprensión abriendo espacios para el diálogo con personas que no la comprendían, abriendo argumentario que permitía construir puentes y facilitando marcos en los que trabajar a futuro. En nombre de todos aquellos que seguimos trabajando en este campo ¡muchas gracias!

AGRADECIMIENTOS

Como decíamos al inicio de esta publicación, el objetivo de Alfred era trabajar y desarrollar este libro con sus amigos a partir de un esquema y unas breves ideas elaboradas por el mismo. Le hubiera hecho una gran ilusión ver a tanta gente a la que quería participando y colaborando de forma coral para pulir, desarrollar y rematar lo que él inicio.

Queremos terminar esta publicación dando las gracias a todos aquellos que han hecho posible la obra que tenéis en vuestras manos. En primer lugar, a Claire de Lavernette, quien fue su persona de máxima confianza en OIDEL y que mimó el texto en francés como si fuera suyo. En segundo lugar, a todos sus amigos, que fueron compañeros en su andadura intelectual y que aportaron su granito de arena completando el texto con contribuciones que pensaron que serían gratas a Alfred. Cabe destacar entre ellos a Jorge Ferreira, infatigable amigo de batallas de Alfred en la Ginebra Internacional; Georges Haddad, presidente de la Universidad de la Sorbona, a quien Alfred y OIDEL deben tanto; los profesores de la Universidad de Bérgamo, Felize Rizzi y Stefania Gandolfi, quienes hicieron que Alfred se sintiera en Bérgamo como en casa; Luisa Ribolzi, quien ya descansa en el cielo con Alfred y que nunca tuvo un no como respuesta; Charles Glenn, profesor de la

Universidad de Boston y vicepresidente de OIDEI, quien abrió a Alfred al mundo americano; Ana María Vega, directora de la Cátedra UNESCO de la Universidad de La Rioja, quien permitió a Alfred, en sus últimos años, no dejar de hacer lo que más amaba: enseñar; y Kishore Singh, ex Relator Especial de Naciones Unidas sobre el derecho a la educación, el funcionario con el que Alfred disfrutó más trabajando mano a mano. Finalmente, mencionamos a Albert Odero, gran amigo y compañero de fatigas de Alfred, quien conversó con él como pocos y nos permitió en no pocas ocasiones adentrarnos en su pensamiento durante la elaboración de este texto.

Sería injusto no mencionar al personal de OIDEI, incluyendo a los becarios de OIDEI que han ayudado a revisar, mejorar y traducir el texto que tenéis en sus manos. Un agradecimiento especial al anterior presidente y anterior secretario general de OIDEI, Diego Barroso y Ángel Sánchez respectivamente, que revisaron y aportaron mucho tiempo para mejorar este texto. Agradecer también a Eva Pérez, Claudia Neury e Isabel Márquez de Prado, el equipo con quien Alfred disfrutó trabajando los últimos años de su vida. No podemos olvidar a la actual presidenta, Teresa Martínez, y actual secretario general, Josep Manuel Prats, sin su insistencia y su energía esta obra nunca hubiera sido publicada. Asimismo, dentro del actual equipo de OIDEI agradecemos a Josyane Zingg por sus revisiones y contribuciones. Como ya decíamos al inicio de este párrafo, OIDEI no sería lo que es sin los becarios y becarias que vienen a apoyar nuestro trabajo. Muchos en algún momento han aportado en la elaboración de este

documento, pero nos vemos obligados a mencionar explícitamente a Maria Chiara Giovannozzi y Mariona Nafria.

Terminamos este apartado agradeciendo a Pedro López Algora, quien siempre tiene tiempo para corregir, mejorar y pulir las distintas publicaciones de OIDEL, y a Juan Chavarri, secretario general de CECE Madrid, por realizar una última lectura en profundidad antes de la publicación de este texto.

BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, H. (1951). *The origins of totalitarianism*. Harcourt, Brace & Company.
- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture* (trad. Patrick Lévy). Gallimard.
- Arajärvi, P. (1992). Article 26. En A. Eide (Ed.), *Universal Declaration of Human Rights: Commentary*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Banco Mundial. (2019). *Civil society organizations (CSOs): definition*. En *World Bank, Civil Society Overview*. Banco Mundial.
- Barry, B. (2019). *Droit à l'éducation: mise en œuvre du droit à l'éducation et de l'objectif de développement durable 4 face à l'importance croissante des acteurs privés dans le domaine de l'éducation*. Consejo de Derechos Humanos.
- Berlin, I. (1999). « Mi andadura intelectual ». En P. Badillo O'Farrell & E. Bocrdo Crespo.
- Berner, A. (2016). *Pluralism and American Public Education: No One Way to School*. Springer.
- Berner, A. R.** (2024). *Educational pluralism and democracy: How to handle indoctrination, promote exposure, and rebuild America's schools*. Harvard Education Press.
- Boly Barry, K.** (2021). *Derecho a la educación: las dimensiones culturales del derecho a la educación o el derecho a la educación como derecho cultural* (Informe A/HRC/47/32).
- Brandl, J. (2006). Choice, Religion, Community, and Educational Quality. En R. Enlow & L. Ealy (Eds.), *Liberty and Learning* (pp. 25-33). Washington: Cato Institute.

- Certeau, M. de. (1993). *La culture au pluriel*. Seuil.
- Carta Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos (Carta de Banjul). (1981). Organización para la Unidad Africana.
- Clemenceau, G. (1903). *Discours pour la liberté*. Cahiers de la Quinzième.
- Comité de Derechos Humanos. (1989). *Observación general N° 18: No discriminación* (37º período de sesiones). Naciones Unidas.
- Comité de Derechos Humanos. (1993). *Observación general N° 22: El derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión (artículo 18)*. Naciones Unidas.
- Comité de Expertos de la Administración Pública – Consejo Económico y Social. (2006). *Définition des concepts et terminologies de base de la gouvernance et de l'administration publique* (p. 10). Naciones Unidas.
- Comité DESC. (1999). *Observation générale no. 13 sur le droit à l'éducation* (E/C.12/1999/10). Naciones Unidas.
- Coomans, F. (2007). Content and scope of the right to education as a human right and obstacles in its realization. En Y. Donders & V. Volodin (Eds.), *Human Rights in Education, Science and Culture. Legal Developments and Challenges*. París: UNESCO.
- Corte Europea de Derechos Humanos, Kjeldsen, Busk, Madsen y Pedersen v. Denmark. (1976). *Arrêt no 5095/71; 5920/72; 5926/72*.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2005). *Caso Comunidad Indígena Yakye Axa vs. Paraguay (Fondo, Reparaciones y Costas)*. Sentencia de 17 de junio de 2005.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2006). *Caso Comunidad Indígena Sawhoyamaya vs. Paraguay (Fondo, Reparaciones y Costas)*. Sentencia de 29 de marzo de 2006.
- Cottier, G. (1985). *Questions de la modernité*. FAC Éditions.
- Daudet, Y., & Singh, K. (2001). *The Right to Education: An analysis of UNESCO's standard-setting instruments* (Education Policies and Strategies 2). París: UNESCO.

- Declaración de Friburgo sobre los derechos culturales. (2007). UNESCO.
- Declaración Universal de Derechos Humanos. (1948). Naciones Unidas.
- Delvolvé, P. (2006). *The Privatization of the Civil Service*. Pouvoirs, p. 107–120.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- De Tocqueville, A. (1969). *La democracia en América*. Madrid: Ediciones Guadarrama.
- Eide, A. (2001). *Texte final du Commentaire sur la Déclaration sur les droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques* (Doc. E/CN.4/Sub.2/AC.5/2001/2). Naciones Unidas.
- Eliot, T. S. (1952). *Modern education and the classics*. En T. S. Eliot, *Modern education and the classics*. London: Faber & Faber.
- Evans, C. (2008). Religious education in public schools: An international human rights perspective. *Human Rights Law Review*, 8(3), 449–473.
- Fernandez, A. (2000). Hacia una cultura de derechos humanos. En A. Fernandez, *Hacia una cultura de los derechos humanos - Un manual alternativo de los derechos fundamentales y del derecho a la educación* (pp. 3–8). Genève: UDHR.
- Fernandez, A. (2014). *Le dû à tout homme*. Dictus Publishing.
- Freire, P. (1965). *Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Galston, W. A. (2002). *Liberal Pluralism: The implications of value pluralism for political theory and practice*. Cambridge University Press.
- Gandolfi, S. (2003). *Le droit à l'éducation: condition préalable de l'éducation pour tous*. L'Éducation en débats: analyse comparée, Vol. I.
- Gandolfi, S. (2019). Approche basée sur les droits de l'homme en développement (ABDH). En Ass. pour la Promotion de l'Éducation Non Formelle, Association Vittorino Chizzolini, & Obs. de la Diversité et

- des Droits Culturels, *Le droit à l'éducation, un droit culturel au principe des droits de l'homme* (pp. 15–30). Les Éditions Oeil Collection.
- Glenn, C. L. (2019). Contrasting Remedies to Social Tensions over Schooling. *The Review of Faith & International Affairs*, 17(2), 59–75.
- Glendon, M. (1998). *Knowing the Universal Declaration of Human Rights*. *Notre Dame Law Review*, 73(5), 1153–1190.
- Glendon, M., & Kaplan, S. (2009, febrero). *Renewing Human Rights*. First Things.
- Habermas, J. (2003). *De la tolerancia religiosa a los derechos culturales*. Claves de la Razón Práctica, n.º 192.
- HCDH. (2006). *Questions fréquentes au sujet d'une approche de la coopération pour le développement fondée sur les droits de l'homme*. New York et Genève.
- HCHD. (2004). *Le droit de l'homme et la lutte contre la pauvreté: Un cadre conceptuel*. New York et Genève.
- Hervada, J. (2019, 2 de febrero). *Derecho natural, democracia y cultura*. Unión Católica de Periodistas e Informadores de España.
- Juan Pablo II. (1980, 2 de junio). *Discurso del Santo Padre Juan Pablo II a la UNESCO*. Vaticano.
- Kanger, H. (1984). *Human rights in the U.N. Declaration* (Acta Universitatis Upsaliensis, No. 97). Uppsala University.
- Kant, E. (1910). *Traité de pédagogie*. Félix Alcan.
- Kodelja, Z., & Bassler, T. (2004). *Religion and Schooling in Open Society: A Framework for Informed Dialogue*. Ljubljana: Open Society Institute.
- La Garanderie, A. (1997). *Critique de la raison pédagogique*. Paris: Nathan.
- Levine, D. (1971). *Simmel: On individuality and social forms*. Chicago University Press.
- Levrat, N. (2025). *Informe del Relator Especial sobre cuestiones de las minorías* (A/HRC/58/69). Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas.

- Luri, G. (2019). *La imaginación conservadora: una defensa apasionada de las ideas que han hecho del mundo un lugar mejor*. Ariel.
- Mehedi, M. (1999). *Le contenu du droit à l'éducation*. Genève: Naciones Unidas, ECOSOC.
- Meyer-Bisch, P. (1998). *Journée de débat Général - Droit à l'éducation. Logiques du droit à l'éducation au sein des droits culturels* (p. 2). Genève: Comité des droits économiques, sociaux et culturels.
- Meyer-Bisch, P., Gandolfi, S., & Balliu, G. (Eds.). (2019). *L'interdépendance des droits de l'homme au principe de toute gouvernance démocratique*. Globethics.
- Morsink, J. (1999). *The Universal Declaration of Human Rights: Origins, Drafting, and Intent*. University of Pennsylvania Press.
- Mounier, E. (1936). *Manifeste au service du personnalisme*. Éditions Fernand Aubier.
- Naciones Unidas. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*.
- Naciones Unidas. (1993). Declaración y Programa de Acción de Viena (A/CONF.157/23).
- Naciones Unidas. (1992). *Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas*. Asamblea General.
- National Conference of State Legislatures. (2025). *Funding election administration*. https://www.ncsl.org/elections-and-campaigns/funding-election-administration?utm_source=chatgpt.com
- Nations Unis. (2004). *Rapport de la Rapporteuse Spéciale sur le Droit à l'Education, Katarina Tomasevski* (E/CN.4/2004/45).
- Nations Unis. (2017). *Rapport de la Rapporteuse Spéciale sur le Droit à l'Education, K. Bolly* (A/72/496).
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon and Schuster.
- OECD. (2012). *Public and private schools: How management and funding relate to their socio-economic profile*. OECD Publishing.

- OIDEL. (2018). *Indice de Liberté d'Enseignement – Corrélations avec des indicateurs choisis 2018*. <https://www.oidel.org/fei-correlations/>
- OIDEL. (2019). *L'éducation : un droit culturel. Repenser l'éducation au XXI^e siècle. Procès verbaux du colloque international, Université de Paris 1 Panthéon Sorbonne, 9 mai 2019*. <https://www.oidel.org/wp-content/uploads/2019/09/colloque.pdf>
- OIDEL. (2024). *Repenser nos futurs ensemble: Identité, diversité et droit à l'éducation*. https://www.oidel.org/wp-content/uploads/2024/01/E-Book_Repenser-def-1.pdf
- Ordine, N. (Ed.). (2013). *La utilidad de lo inútil* (p. 81). Barcelona, España.
- Países Bajos. (1983). *Constitución del Reino de los Países Bajos, Art. 23*.
- Parlamento Europeo. (2018). *Resolución del Parlamento Europeo, de 12 de junio de 2018, sobre la modernización de la educación en la Unión (2017/2224(INI)), par. 76*.
- Popper, K. (1962/1979). *La société ouverte et ses ennemis, Tome 1* (Trad. J. Bernard & P. Monod). Éditions Seuil.
- Ribolzi, L. (2016). Le faux dilemme entre le public et le privé. *Éducation 2030: Le rôle de la société civile*. Disponible en http://www.oidel.org/wp-content/uploads/2016/12/Education-2030_final_new_version.pdf
- Richard, P. (2015). *Faire vivre le droit à l'éducation*. Lyon: Chronique Sociale.
- Rizzi, F. (2016). L'éducation comme bien commun. *Éducation 2030: Le rôle de la société civile*. Disponible en http://www.oidel.org/wp-content/uploads/2016/12/Education-2030_final_new_version.pdf
- Robert, J. (1994). *Droits de l'homme et libertés fondamentales* (5^{ème} éd.). Montcrestien, Paris.
- Robinson, N. (1958). *The Universal Declaration of Human Rights: Its Origins, significance, application and interpretation*. Institute of Jewish Affairs.

- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018: Insights and Interpretations*. OECD Publishing.
- Sen, A. (1997). *Bienestar, justicia y mercado*. Barcelona: Paidós.
- Sen, A. (2003). *La liberté individuelle: une responsabilité sociale, L'économie est une science morale*. Paris: La Découverte/Poche.
- Secretaría de las Naciones Unidas. (2001). *Compilation of rules of procedure adopted by human rights treaty bodies* (HRI/GEN/3). Naciones Unidas.
- Shaheed, F. (2023). *Afianzar el derecho a la educación: avances y obstáculos críticos* (Informe A/HRC/53/27). <https://docs.un.org/es/A/HRC/53/27>
- Shakeel, M. D., & Wolf, P. (2017). *Does private Islamic schooling promote terrorism? An analysis of the educational background of successful American homegrown terrorists* (EDRE Working Paper No. 2017-20). University of Arkansas; University of Buckingham.
- Shirer, W. L. (1960). *The rise and fall of the Third Reich: A history of Nazi Germany*. Simon & Schuster.
- Singh, K. (2015a). Préface. En P. Richard, *Faire vivre le droit à l'éducation* (pp. 7–9). Lyon: Chronique Sociale.
- Singh, K. (2015b). *Report of the Special Rapporteur on the right to education: Public Private Partnerships and the right to education*. Genève – New York: Asamblea General, Naciones Unidas.
- Supreme Court of the United States. (1925). *Pierce v. Society of the Sisters of the Holy Names of Jesus and Mary*, 268 U.S. 510.
- Tate, N. (2017) *The Conservative Case for Education: Against the Current*. London: Routledge.
- Tomasevski, K. (2000). *Rapport intérimaire sur le droit à l'éducation, conformément à la résolution 1999/25 de la Commission des droits de l'homme*. Commission des Droits de l'Homme – Naciones Unidas.
- Tribunal Constitucional de España. (2018). *Sentencia 31/2018, de 10 de abril*.

- Tribunal Europeo de Derechos Humanos. (1996). *Caso Valsamis c. Grecia* (Demanda núm. 21787/93). Sentencia de 18 de diciembre de 1996.
- Tribunal Europeo de Derechos Humanos. (1999). *Caso Sérif c. Grecia* (Demanda núm. 38178/97). Sentencia de 14 de diciembre de 1999.
- Tribunal Europeo de Derechos Humanos. (2007). *Folgerø and Others v. Norway* (Application no. 15472/02). Sentencia del 29 de junio de 2007 (Gran Sala).
- UNESCO. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*.
- UNESCO. (1960). *Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza*.
- UNESCO (1972) *Learning to be*. Paris.
- UNESCO. (1996). *L'Éducation: un trésor est caché dedans*. Comisión internacional sobre la educación para el XXI siglo, Paris.
- UNESCO. (2001). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (2015a). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*.
- UNESCO. (2015b). *Déclaration d'Incheon: Education 2030: vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous*.
- UNESCO. (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*.
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>
- UNESCO. (2022). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2021/2: Los actores no estatales en la educación: ¿Quién elige? ¿Quién pierde?* París: UNESCO.
- UNESCO & Global Schools Forum. (2024). *Regulating non-state actors in education: Findings from a collaborative research project*.

- UNESCO. https://www.globalschoolsforum.org/wp-content/uploads/unesco-gsf_regulating_nsas_in_education_002-1.pdf
- Waldron, J. (1993). *Two sides of the coin: Liberal rights*. Cambridge University Press.
- Wodon, Q. (2021). *Measuring education pluralism globally. The Review of Faith & International Affairs*, 19(2), 102–109. <https://doi.org/10.1080/15570274.2021.1917155>
- Zoontjens, P. J. J., & Glenn, C. L. (2012). The Netherlands. En C. L. Glenn & J. De Groof (Eds.), *Balancing freedom, autonomy and accountability in education: Volume 2* (pp. 333–362). Tilburg: Wolf Legal Publishers.

