

# La educación, un derecho y una responsabilidad para mejorar el mundo

Ana María  
Vega Gutiérrez

---

LECCIÓN INAUGURAL  
CURSO ACADÉMICO 2021-2022



UNIVERSIDAD  
DE LA RIOJA



La educación, un derecho y  
una responsabilidad  
para mejorar el mundo



**Prof.<sup>a</sup> Dra. Dña. Ana María Vega Gutiérrez**

Catedrática de Derecho eclesiástico del Estado

Directora de la Cátedra UNESCO Ciudadanía democrática y libertad cultural

# La educación, un derecho y una responsabilidad para mejorar el mundo

Lección Inaugural del Curso Académico 2021-2022

Universidad de La Rioja  
Servicio de Publicaciones  
2021

Nombres: Vega Gutiérrez, Ana María, autora.

Título: La educación, un derecho y una responsabilidad para mejorar el mundo.

Lección Inaugural del Curso Académico 2021-2022 / Ana María Vega Gutiérrez.

Descripción: Primera edición. | Logroño : Universidad de La Rioja, Servicio de Publicaciones, 2021.

Identificadores: ISBN 978-84-09-33532-9 (rústica) | ISBN 978-84-09-33533-6 (pdf)

Temas: Educación. | Derecho a la educación.

Clasificación: CDU 37.01 | CDU 342.733 | Thema 1.0 JNAM | Thema 1.0 LBBR

© 2021

Ana María Vega Gutiérrez

Universidad de La Rioja. Servicio de Publicaciones

ISBN: 978-84-09-33532-9 (rústica)

ISBN 978-84-09-33533-6 (pdf)

Depósito Legal: LR 662-2021

Diseño de colección: Servicio de Relaciones Institucionales y Comunicación de la UR

Imprime: ABZ Impresores

Esta obra se difunde bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Unported. Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden solicitarse a los titulares del copyright.



# Tabla de contenido

1. Introducción	9
2. Revisar paradigmas para afrontar los desafíos de una sociedad postcovid interconectada, desigual, compleja y ambigua	15
2.1. Una economía que multiplica la desigualdad y reclama nuevas competencias	19
2.2. Una democracia secuestrada por las <i>big-tech</i> y por la censura de lo «políticamente correcto»	24
2.3. Una cultura cada vez más digitalizada, que exige enseñar a pensar	37
3. Recuperar la visión humanista que inspira la finalidad del derecho a la educación	44
4. La sustitución de la lógica del Estado-nación por la lógica de los derechos humanos en la construcción del derecho a la educación en los estados democráticos	56
5. El derecho a la educación, icono de la indivisibilidad y la interdependencia de todos los derechos humanos	64
6. Educar con sentido: los fines del derecho a la educación	71
6.1. La primacía de la persona en el quehacer educativo	75
6.2. La educación en la Agenda 2030 para el Desarrollo	84
7. Un enfoque de la educación basado en derechos	96
7.1. Delimitación conceptual	96
7.2. Condiciones necesarias para la efectividad del derecho a la educación	102
7.2.1. Disponibilidad de una oferta educativa de calidad, también durante las crisis	105
7.2.2. Accesibilidad a la educación para «no dejar a nadie atrás»	108
a) Prohibición de la discriminación: el impacto de la crisis de los refugiados en el sistema educativo	109
b) Accesibilidad material y económica	127
7.2.3. La aceptabilidad, una condición de una educación inclusiva que respeta la diversidad	137
7.2.4. Adaptabilidad para garantizar una educación intercultural de calidad	146
7.3. La aplicación del enfoque de derechos humanos a la Educación Superior	151
8. Otra Universidad es posible: ser protagonistas responsables del cambio	156
Referencias bibliográficas	167





# 1. Introducción

En el año 2015, la Directora de la UNESCO, Irina Bokova, invitaba a la comunidad internacional, y a la sociedad en general, a cuestionarse

«¿Qué educación necesitamos para el siglo XXI? ¿Cuál es la finalidad de la educación en el contexto actual de transformación social? ¿Cómo debería organizarse el aprendizaje?»<sup>1</sup>.

Esos interrogantes apremian a la construcción de una nueva hoja de ruta, a un replanteamiento de la educación, para afrontar las profundas y rápidas transformaciones experimentadas por las sociedades de todo el mundo, agudizadas todavía más por las consecuencias de la pandemia. Aunque puedan tener características específicas en las diferentes partes del mundo, siguen siendo cambios globales en un sistema global e interconectado que sigue patrones similares. Algunas de estas transformaciones podrían tener un efecto devastador en nuestras sociedades y en nuestro planeta, y llegar a ser irreversibles si no se toman medidas claras con urgencia. En cualquier caso, tienen implicaciones cruciales para la educación, en general, y para las Instituciones de Educación Superior (IES) y su papel en la sociedad, en particular. Esos

---

1. UNESCO, *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?*, UNESCO, París, p. 3. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697> (consultado el 25 de abril de 2021).

cambios nos obligan a plantearnos a qué tipo de sociedades y de personas aspiramos y, consecuentemente, qué se debe enseñar y aprender en las IES. La educación nunca es aséptica. Siempre se educa según unos principios, del signo que sean, que expresan lo que cada uno considera bueno, aquello que hay que preservar y promover en la sociedad, más allá de destrezas y competencias.

Esto significa, según la UNESCO, «centrarse en los entornos de aprendizaje y en nuevos enfoques del aprendizaje que propicien una mayor justicia, la equidad social y la solidaridad mundial. La educación debe servir para aprender a vivir en un planeta bajo presión. Debe consistir en la adquisición de competencias básicas en materia de cultura, sobre la base del respeto y la igual dignidad, contribuyendo a forjar las dimensiones sociales, económicas y medioambientales del desarrollo sostenible»<sup>2</sup>. Se trata, en definitiva, de recuperar una visión humanista tanto de la educación como del conocimiento según la cual ambos son concebidos como «un bien común esencial»<sup>3</sup>.

No basta, con ser mucho, una educación transformadora de las vidas de las personas, las comunidades y las sociedades, como proclama la *Declaración de Incheon para la Educación 2030*<sup>4</sup>, al reconocer el importante papel que desempeña la educación como motor principal del desarrollo. El hecho de que el mundo tenga el mayor número de personas «edu-  
.....

2. Ibid.

3. Ibid.

4. La Declaración fue aprobada el 21 de mayo de 2015 en el Foro Mundial sobre la Educación de ese año, celebrado en Incheon (República de Corea). La Declaración de Incheon representa el compromiso de la comunidad educativa en favor de la Educación 2030 y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. La Declaración reposa en los derechos y aplica un enfoque humanista de la educación y el desarrollo. En ella se reafirma que la educación es un bien público, un derecho humano fundamental y la base para garantizar la realización de otros derechos. Es esencial para la paz, la tolerancia, la realización humana y el desarrollo sostenible. Y reconoce que la educación es clave para lograr el pleno empleo y la erradicación de la pobreza. Vid. *Educación 2030. Declaración de Incheon: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*, 2015, par. 5. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf> (consultado el 25 de abril de 2021).

cadass» en toda la historia y, sin embargo, sea el más cercano al colapso ecológico es un crudo recordatorio de que «mantener el mismo tipo de educación no hará sino agravar nuestros problemas»<sup>5</sup>. El cosmos en el que vivimos es «una trama de relaciones» en el que todo está interconectado, los seres humanos vivimos integrados en ecosistemas y no somos sólo seres sociales, somos también seres ecológicos. La toma de conciencia de esta interdependencia nos obliga a pensar en un solo mundo, en un proyecto común. Nos impele a reconfigurar el papel de la educación para reaprender de modo radical cual ha de ser nuestro lugar y nuestro modo de obrar en el mundo<sup>6</sup>.

Necesitamos, por tanto, una *educación impregnada de sentido* que aspire, de fondo y de forma, al desarrollo armónico e integral de todas las dimensiones de la persona (conceptual, procedimental y actitudinal). Una educación que aporte sentido a las personas, un «por qué» y un «para qué» de sus aprendizajes, les ofrezca alternativas ilusionantes y les permitan desempeñar un papel en una civilización que va hacia alguna parte. No falsas ilusiones, sino algo que mejore a la sociedad y que perdure, como hacían los constructores de las catedrales.

La materia prima de toda batalla cultural son las ideas, pero quienes la protagonizan son personas de carne y hueso con un bagaje existencial muy rico. «Una persona competente» no sólo debe aspirar a realizar bien su trabajo, sino que también lo hace demostrando su actitud y sus valores de modo coherente<sup>7</sup>. Los valores, como convicciones profundas o vitales

5. ORR, D., *Hope is an Imperative: The Essential David Orr*, Island Press, Washington, DC, 2011, p. 238. Vid. También KOMATSU, H., RAPPLEYE, J. Y SILOVA, I., *Will education post-2015 move us toward environmental sustainability: Solution or problem?* en WULFF, A., (ed), *Granding Goal Four*, Brill Sense, Leiden, 2020, pp. 297-321.

6. Cfr. Common Worlds Research Collective, *Learning to become with the world: Education for future survival*, en “Education research and foresight working paper”, WP-28/3 UNESCO, Paris, 2020, p. 2. Disponible en : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374923/PDF/374923eng.pdf.multi>.

7. Cfr. NAVARIDAS, F. Y JIMÉNEZ, M.A., *La Universidad como Institución de Educación Superior orientada a la realización de los Derechos Humanos*, en VEGA GUTIÉRREZ, A.M. (Coord.), *Derechos humanos del siglo XXI. 50º aniversario de los Pactos Internacionales de Derechos Humanos*, Thomson Reuter, Cizur Menor,

de las personas, determinan la manera de ser y orientan nuestras acciones, juicios o comportamientos<sup>8</sup>. Por el contrario, se alzan voces denunciando que «el sistema educativo liberal occidental predica la diversidad y la libertad, pero no muestra a los estudiantes cómo vivirlas. Produce en masa personas que carecen de las herramientas para apreciar la dignidad de los seres humanos en toda su rica variedad. (...) Los estándares del individualismo autónomo impregnan el plan de estudios, los objetivos y los métodos de enseñanza de las universidades contemporáneas. Centran la atención en los propios deseos, calificaciones y logros profesionales por encima de todo y de todos los demás. Cualquier obstáculo en el camino del “éxito” debe eliminarse. En este mundo individualista, prevalece la ley del fuerte y todos están solos»<sup>9</sup>.

Para hacer frente a este sombrío panorama, la sociedad necesita con urgencia recuperar el servicio a la sabiduría que la comunidad universitaria proporciona. Este servicio se extiende también a los aspectos prácticos de orientar la investigación y la actividad a la promoción de la dignidad humana y a la ardua tarea de construir una civilización justa y pacífica. Los profesores universitarios, en particular, estamos llamados a redescubrir nuestra vocación primordial de formar a las generaciones futuras, no sólo con la enseñanza, sino también con la autenticidad de nuestra vida.

Barcelona será la sede, en 2022, de la Tercera Conferencia Mundial sobre Educación Superior (WHEC2022, por sus siglas en inglés). Su objetivo principal consiste en «definir y preparar una hoja de ruta para una nueva era de la educación superior»<sup>10</sup>. Se centrará tanto en los

---

2017, p. 41.

8. Cfr. VILLA, A. Y VILLA, O., *El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social de las universidades*, en «Educar», 40 (2007), p. 19.

9. GARCÍA ESCOBAR, G., *How (Not) to Promote Human Dignity through Higher Education*, en «Public Discourse», 16 de junio de 2021. Disponible en: <https://www.thepublicdiscourse.com/2021/06/76365/> (consultado 15 de julio de 2021). La traducción es nuestra.

10. Vid. información detallada del evento en <https://es.unesco.org/news/conferencia-mundial-educacion-superior-2022-unesco> (consultado 15 de mayo de 2021).

sistemas de educación superior (normas, políticas, estructuras, partes interesadas) como en las instituciones (universidades, entidades especializadas, redes). Aspira a producir una coalición amplia y revitalizada de la comunidad mundial de educación superior en apoyo a la Agenda de Desarrollo 2030. La UNESCO considera que el proceso de construcción colectiva es la mayor riqueza de esta conferencia, pues pretende convertirse en una conversación mundial alimentada por narrativas diversas sobre la educación superior.

La Cátedra UNESCO *Ciudadanía democrática y libertad cultural* que represento no puede ni quiere eludir la oportunidad de contribuir a este imprescindible debate: es nuestra responsabilidad<sup>11</sup>. Agradezco al Rector Magnífico, D. Juan Carlos Ayala Calvo, y al Consejo de Gobierno de la Universidad el haberme brindado la ocasión de compartir con ustedes estas reflexiones en uno de los actos académicos más honorables de la institución universitaria. Hacerlo, además, en el curso académico en el que se cumple el 30.º aniversario de la creación de la Universidad de La Rioja, es un honor que asumo con la emoción de haber sido parte de este proyecto desde su gestación<sup>12</sup>.

Permítanme convertir este momento en un merecido homenaje a un gran amigo y maestro, fallecido hace tres años, Alfred Fernandez, fundador y director del Collège Henry Dunant con sede en Ginebra. Fue un apasionado investigador y promotor de la defensa y difusión de los derechos humanos y, en particular, del derecho a la educación. Todos los miembros de la Cátedra UNESCO y numerosos alumnos de nuestra

.....  
11. Las cátedras UNESCO son precisamente centros de excelencia e innovación diseñados para fortalecer las capacidades de las instituciones de enseñanza superior y de investigación a través del intercambio de conocimientos y el trabajo colaborativo. Actúan como centros de estudios y constructores de puentes entre la academia, la sociedad civil, las comunidades locales, la investigación y los responsables de la formulación de políticas. También contribuyen al fortalecimiento de la cooperación Norte-Sur, Sur-Sur y Norte-Sur-Sur.

12. Vid. Ley 17/1992, de 15 de junio, de creación de la Universidad de La Rioja (BOE n.º 147, 19 junio 1992 y n.º 158, 14 de Julio 1992).

Universidad aprendimos de él valiosas e imborrables lecciones de ciencia y de vida que son las que inspiran mi intervención. En un intento de síntesis, esas lecciones remiten a una misma idea de fondo: una educación a la altura de la dignidad humana o contribuye cívicamente a la construcción de la propia sociedad de un modo más humano —es decir, a mejorar el mundo—, o no es verdadera educación.

## 2. Revisar paradigmas para afrontar los desafíos de una sociedad postcovid interconectada, desigual, compleja y ambigua

Lejos de toda ingenuidad angelical, esa ambiciosa meta reta a cada persona, y de modo muy especial a los docentes, a responsabilizarnos de la realidad que nos corresponde hoy y ahora, con sus luces y sus sombras. No se trata sólo de asumir un compromiso ético en el quehacer educativo, sino de su propia esencia. Suscribo con L'Ecuyer que «la realidad es el punto de partida del aprendizaje, porque nuestra naturaleza está “hecha” para que entendamos el mundo en clave de realidad. Por este motivo, hay que pensar en qué tipo de experiencias reales estamos proponiendo a nuestros niños, a nuestros jóvenes»<sup>13</sup>.

Educación consiste esencialmente en ayudar a entender, en enseñar a pensar en su doble dimensión especulativa y práctica, para tomar después decisiones razonadas y razonables. Hoy lo importante no es *saber*, pues tenemos acceso a una ingente cantidad de información; lo que necesitamos es *comprender* con profundidad aquello que los esfuerzos de la inteligencia humana consiguen con las diferentes ciencias, para estar en condiciones de *orientarse* en la vida —en la esfera ética— como una persona auténtica. Educar, por tanto, es esencialmente ayudar a entender, a hacerse cargo de la realidad —de la propia realidad y del contexto—, para justificarla y explicarla. Por ello, el verdadero quehacer educativo se

---

13. L'ECUYER, C., *Educación en la realidad*, Plataforma Editorial, Barcelona, 3.ª ed., 2015, p. 24.

dirige, en primer lugar, a la inteligencia: se enseña a *pensar*, e interpela a la libertad: se enseña a *asumir esa libertad* –a tomar decisiones– con autenticidad para que cada uno elabore su propio proyecto existencial y se implique en primera persona en los desafíos cívicos que le corresponde vivir. Por eso, considero esencial volver a prestar atención a la realidad con las potencialidades y los límites que ella impone, que a su vez son la posibilidad de un desarrollo humano y social más sano y fecundo.

Estas consideraciones son especialmente pertinentes en la coyuntura actual, pues el siglo XXI presenta desafíos inéditos para la sociedad en conjunto y para la educación, en particular. La globalización, el cambio climático, las pandemias, la desigualdad, la crisis de la democracia liberal, el auge de la extrema derecha, el desempleo juvenil, los cambios tecnológicos, la digitalización, los nuevos proveedores de educación y la concentración del conocimiento son solo algunos de los temas actuales de preocupación<sup>14</sup>. Pero no basta con identificarlas; el verdadero desafío es advertir cuáles son las raíces más profundas de los desajustes que están provocando y que, a mi parecer, tienen que ver con la orientación, los fines, el sentido y el contexto social del crecimiento tecnológico y económico.

Esas transformaciones apelan a un *paradigma tecnocrático*, donde la razón técnica es colocada sobre la realidad, en una especie de sueño prometeico de dominio sobre el mundo que acaba condicionando la vida de las personas y el funcionamiento de la sociedad. Lo que hoy es una evidencia es que las lógicas con las que funciona ese paradigma están provocando no sólo una degradación ambiental sino también humana y social. Este sombrío escenario nos confirma que el avance de la ciencia y de la técnica no equivale, por sí mismo, al avance de la humanidad y de la historia. La ciencia y la tecnología no son neutrales, sino que están

.....  
14. Cfr. Global University Network for Innovation (GUNI), *World Report Special Issue: New Visions for Higher Education towards 2030*, Barcelona, 2021, p. 8. Disponible en: [http://www.guninetwork.org/files/concept\\_note\\_guni\\_2021\\_new\\_visions\\_for\\_he\\_2030\\_def.pdf](http://www.guninetwork.org/files/concept_note_guni_2021_new_visions_for_he_2030_def.pdf). (consultado en julio de 2021).



diseñadas con una carga valorativa específica en función de los fines que persigan: servir al ciudadano o al consumidor o aprovecharse de él.

Sin duda, nuestros desafíos generacionales están estrechamente vinculados a las *transiciones ecológica y digital*, ahora más importantes incluso que antes de que se iniciara la crisis de la pandemia<sup>15</sup>. Ambas transiciones están provocando numerosos cambios en los lugares de trabajo, en la esfera personal y en la sociedad. Según Jeffrey Sachs, uno de los tres economistas más influyentes según *The Economist*, la humanidad siempre ha estado globalizada, aunque el fenómeno haya estado matizado por las diferentes etapas. La actual, que él denomina *era digital*, está profundamente marcada por desarrollos tecnológicos que impulsan rápidos cambios al tiempo que propician la interconexión instantánea y permanente. En su opinión, esta era digital presenta tres rasgos: la desigualdad, la crisis medioambiental mundial y las tensiones provocadas por los cambios geopolíticos<sup>16</sup>. Para gestionar los retos que plantea la edad de la globalización en la que nos encontramos, Sachs propone apoyarse en cinco conceptos: el desarrollo sostenible (una gobernanza que englobe objetivos económicos, sociales y medioambientales), la socialdemocracia (entendida como un enfoque inclusivo y participativo de la vida política y económica), la subsidiariedad (los problemas han de resolverse en el nivel de gobernanza más eficaz), la reforma de la Organización de las Naciones Unidas (que reequilibre el Consejo de Seguridad con la incorporación de nuevos países, en correspondencia con el desplazamiento del centro de gravedad mundial) y la búsqueda de consenso para un proyecto común (que implique, desde una «ética en acción», a todas las comunidades sin distinciones de religión, cultura, raza o etnia). Su propuesta puede orientar decisiones y

15. En esta doble transición se apoya el nuevo instrumento de recuperación, denominado «Next Generation EU», aprobado por la Comisión europea: vid. Comunicación de la Comisión al Parlamento europeo, al Consejo, al Consejo europeo, al Comité económico y social europeo y al Comité de regiones, *El momento de Europa: reparar los daños y preparar el futuro para la próxima generación*, Bruselas, 27 de mayo de 2020, COM(2020) 456 Final, p. 2.

16. Cfr. SACHS, J. D., *Las edades de la globalización*, Deusto, Barcelona, 2021.

definir prioridades no sólo en el ámbito político y socioeconómico, sino también en el científico y en el académico.

Sin duda, las tecnologías están desempeñando un papel cada vez más importante en varias áreas de la vida, lo cual exige que las personas actualicen sus competencias personales a lo largo de su vida<sup>17</sup>. Producen nuevos modelos de trabajo y rápidos cambios en las formas de empleo; los puestos temporales son más frecuentes y, además, los empresarios buscan cada vez más trabajadores con competencias como la flexibilidad y la disposición al aprendizaje permanente. Los cambios demográficos –debidos al envejecimiento de la pirámide de población en muchos países de la UE– ponen de manifiesto la necesidad de renovar los esfuerzos para fomentar el bienestar personal y garantizar una vida más larga, pero también más satisfactoria. Para hacer frente a situaciones vitales complejas, los individuos necesitan enfrentarse a la incertidumbre, alimentar su capacidad de recuperación, desarrollarse a nivel personal, establecer relaciones interpersonales satisfactorias y aprender a aprender. La educación formal, no formal e informal puede contribuir a la adquisición de estas competencias.

La pandemia provocada por el COVID-19 ha generado incertidumbres sin precedentes para la vida de muchas personas y está provocando niveles desconocidos de alarma e inseguridad. Las sociedades y economías de todo el mundo se están viendo afectadas hasta el punto de que los individuos se ven abocados a actitudes de prevención radicalmente diferentes, cambiando sus estilos de vida, limitando sus interacciones sociales y sensibilizándose en la dimensión colectiva e incluso global de la salud humana. La crisis sanitaria está poniendo en tela de juicio las competencias personales y sociales que cada uno de nosotros haya podido adquirir a lo largo de su vida. Ha hecho patente la falta de preparación para hacer

.....  
17. Cfr. SALA, A., PUNIE, Y., GARKOV, V. Y CABRERA GIRALDEZ, M., *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020, p. 11. doi:10.2760/302967. La descripción del contexto está tomada de este documento.

frente a una crisis de esta magnitud. Pero, además, como apunta Koumbou Boly Barry, Relatora Especial del Derecho a la educación, «los errores cometidos en el pasado en la construcción de unos sistemas educativos sólidos y resilientes han tenido efectos drásticos en los más vulnerables y marginados, una situación a la que ninguna medida provisional adoptada a apresuradamente podría haber respondido plenamente»<sup>18</sup>. Por tanto, no podemos ni queremos volver a la normalidad, porque esa normalidad en la que estábamos inmersos era precisamente el problema. Para afrontar esta situación perturbadora, necesitamos adaptarnos urgentemente a nuevas formas de aprender, trabajar, relacionarnos con los demás y hacer frente a los peligros de la información deshonesto o distorsionada<sup>19</sup>.

## 2.1. Una economía que multiplica la desigualdad y reclama nuevas competencias

Ciertamente, la pandemia ha exacerbado los problemas existentes, los ha hecho más visibles y ha generado nuevos desafíos<sup>20</sup>. Ha sido suficiente

18. BOLY BARRY, K., *Derecho a la educación: preocupaciones, desafíos y oportunidades en relación con los efectos de la crisis de la enfermedad por coronavirus en el derecho a la educación*, Informe de la Relatora Especial del Derecho a la educación presentado al Consejo de Derechos Humanos, en 44º periodo de sesiones, 30 de junio de 2020 (UN Doc. A/HRC/44/39, par. 20).

19. Cfr. SALA, A., PUNIE, Y., GARKOV, V. Y CABRERA GIRALDEZ, M., *LifeComp...*, cit., p. 13.

20. «Esta crisis —advierte la Comisión Europea— no se parece a ninguna otra que hayamos afrontado antes. Es, por naturaleza, perturbadora y cambiante. Además, muchos de sus efectos y divisiones seguirán apareciendo de manera inesperada o imprevista. (...) Ha afectado a toda Europa, y, a consecuencia del parón económico, empleos, rentas y empresas saneadas se han visto arrastrados a situaciones de riesgo como en ninguna otra crisis anterior.

Si bien el virus es el mismo en todos los Estados miembros, las repercusiones y el potencial de recuperación se presentan muy diferentes. (...) Surge el riesgo, pues, de una recuperación desequilibrada, unas condiciones de competencia no equitativas y un aumento de las disparidades. Y ese riesgo pone de manifiesto la necesidad y el valor de una respuesta europea. (...) Ese es el motivo por el que el plan de recuperación de la UE debe orientarse hacia la construcción de una *Europa más sostenible, resiliente y justa para la próxima generación*». Comunicación de la Comisión al Parlamento europeo, al Consejo, al Consejo europeo, al Comité económico y social europeo y al Comité de regiones, *El momento de Europa: reparar los daños y preparar el futuro para la próxima generación*, cit., p. 2. La cursiva corresponde al original.

para mostrar las contradicciones del orden mundial global y evidenciar que la desigualdad estructural, social y económica, dentro de cada país y entre países y regiones, con sus corolarios de pobreza y exclusión, es uno de los principales retos a los que se enfrenta el planeta a comienzos del siglo XXI<sup>21</sup>, junto a la descarbonización del planeta y a la extensión de la inteligencia artificial a lo largo y a lo ancho del mundo.

La crisis de 2008 hizo popular el mensaje «*nosotros somos el 99%*», acuñado por los movimientos de indignados, con el que se quería subrayar la diferencia entre una minoría que controla la economía mundial y la mayoría de los ciudadanos que reciben unas «migajas» per cápita. Según los analistas, ese esquema conceptual ya no sirve para explicar el impacto de la actual crisis<sup>22</sup>. Ya no hablamos de «élites» frente «asalariados»; ahora los prejuicios y los beneficios se reparten en función de la actividad desempeñada (hostelería, turismo, compañías de transportes *versus* educación, sanidad, alimentación, informática). Por tanto, en esta crisis sobresalen las diferencias *sectoriales* y no sólo las diferencias *sociales*. La naturaleza del tipo de trabajo desarrollado es otro factor decisivo: la posibilidad de teletrabajar o no da un plus de estabilidad laboral y de seguridad ante la crisis sanitaria. En España, se calcula que entre el 20% y el 30% de los empleados puede trabajar desde casa. No obstante, esa capacidad de adaptación a la crisis mediante el teletrabajo está ligada en gran medida al nivel socioeconómico, por lo que se volvería al paradigma tradicional: las rentas altas son las que resisten mejor las crisis.

En el actual escenario, la gran cuestión es qué empleos sobrevivirán. Mientras que en los países de Europa continental se ha optado por hibernar y subsidiar masivamente a los sectores afectados, Estados Unidos ha optado por dejar caer a empresas sin futuro y favorecer la transforma-

.....  
21. Coinciden en este diagnóstico: BANERJEE, A.V. Y DUFLO, E., *Buena economía para tiempos difíciles*, Barcelona: Taurus, 2020 y PIKETTY, T., *Capital e ideología*, Barcelona: Deusto, 2019.

22. Vid. PAMPILLÓN OLMEDO, R. Y PAMPILLÓN ALBERT, R., *La nueva desigualdad que ha traído el covid*, en «Aceprensa», n.º 25/21, 31 de marzo 2021, p. 3.

ción de trabajadores y negocios para hacerlos más competitivos. Amit Sevak, presidente de Revature, una compañía tecnológica americana, lo resume certeramente: «necesitamos un *New Deal* de habilidades profesionales. En 1933, el presidente Roosevelt puso a millones de trabajadores, desempleados durante la Gran Depresión, a construir muchas de las carreteras y de los puentes que hoy utilizamos los americanos. Hoy se necesita formar a esos millones de parados en nuevas tecnologías y nuevas competencias»<sup>23</sup>. La Comisión europea, a través del Fondo de Recuperación, ha hecho suyo este planteamiento mediante nuevas políticas activas que permitan la transición de los trabajadores hacia los nuevos empleos en el actual contexto de digitalización, descarbonización y robotización que ya hemos mencionado<sup>24</sup>. Con esta estrategia, la Comisión asume el compromiso de «hacer todo lo necesario para asegurar que lo que comenzó como una pandemia sanitaria, y se convirtió después en una emergencia económica, no acabe siendo una crisis social devastadora»<sup>25</sup>.

A pesar de todo, pervive la dificultad de conciliar crecimiento y distribución de la renta. Por una parte, la crisis económica devolvió al Estado

.....  
23. Tomo la cita de PAMPILLÓN OLMEDO, R. Y PAMPILLÓN ALBERT, R, *La nueva desigualdad que ha traído el covid*, cit., p. 3.

24. Con esa finalidad, la Comisión ha aprobado un nuevo instrumento de recuperación de 750.000 millones de euros, denominado Next Generation EU. Los fondos procedentes de Next Generation EU se invertirán en tres pilares: el primero, se concentra en apoyar a los Estados miembros en sus inversiones y reformas para hacer frente a la crisis. El segundo pilar consiste en relanzar la economía de la UE incentivando la inversión privada. El tercer pilar consiste en extraer las enseñanzas de la crisis, e invertirá en la prevención, la preparación frente a situaciones de crisis, el suministro de medicamentos y equipos vitales y la mejora de los resultados sanitarios a largo plazo. Para afrontar este tercer pilar, la Comisión propone crear un nuevo programa EU4Health independiente, con un presupuesto de 9.400 millones de euros y se reforzarán otros programas clave, en particular rescEU y Horizonte Europa. Además de los tres pilares de gasto a través del Instrumento de Recuperación, la Comisión propone igualmente reforzar otros programas en el presupuesto de la UE. Destaco, en concreto, los de mayor incidencia en el ámbito educativo: el Mecanismo «Conectar Europa», Erasmus+, el Programa Europa Creativa, el programa Europa Digital y el Fondo de Asilo y Migración.

25. Comunicación de la Comisión al Parlamento europeo, al Consejo, al Consejo europeo, al Comité económico y social europeo y al Comité de regiones, *El momento de Europa: reparar los daños y prepara el futuro para la próxima generación*, cit., p. 2.

—y no al mercado— su papel de gran redistribuidor de la renta nacional<sup>26</sup>. Ello puede acentuar seriamente el riesgo de autoritarismo político, como advierte Lamo de Espinosa<sup>27</sup>. Y, por otro lado, da aliento a las corrientes populistas dispuestas a capitalizar la frustración generada por la actual crisis sanitaria y económica provocada por la pandemia, que está desembocando en inseguridad social, económica y laboral para muchas personas. Así, «una elevada proporción de ciudadanos de Estados Unidos creen que los inmigrantes no sólo se quedan con sus trabajos, sino que además son criminales y violadores que amenazan la supervivencia misma de los blancos. Sin embargo, los líderes populistas ofrecen poco más que racismo o fanatismo como programa de gobierno. Una confrontación que de seguir así va a provocar menos crecimiento económico, porque las evidencias sugieren que incluso los grandes episodios de inmigración casi no tienen efecto negativo en los salarios o en las perspectivas laborales de la población a la que llegan los inmigrantes», según confirman los premios Nobel de Economía (2019), Banerjee y Duflo<sup>28</sup>. En definitiva, el futuro de la igualdad económica y social sigue siendo una incógnita. Esa desigualdad en los ingresos, que aumenta a gran velocidad, socava además la cohesión social y se convierte en catalizador potencial de la inestabilidad política y los conflictos violentos<sup>29</sup>.

La crisis sanitaria nos ha confirmado que no basta la libertad del mercado para tener todo asegurado, y ha evidenciado que una parte de la humanidad parece sacrificable en beneficio de una selección que favorece a un sector humano digno de vivir sin límites. Basta un ejemplo de la vida cotidiana para ilustrarlo. En pleno mes de julio de 2021, los medios de co-

26. Siguiendo la tesis de Piketty, según la cual el capitalismo crea desigualdad porque tiende a concentrar los recursos en pocas manos, la izquierda, en USA, el Reino Unido y España, ha propuesto la subida de impuestos a las rentas altas para financiar programas sociales ambiciosos. vid. PIKETTY, T., *El capital en el siglo XXI*, Barcelona: Anagrama, 2015.

27. Cfr. LAMO DE ESPINOSA, E., *Panorama tras la tormenta. Una incertidumbre radical*, en «El notario del siglo XXI», Septiembre/Octubre, n.º 93, (2020), pp. 8-12.

28. BANERJEE, A.V. Y DUFLO, E., *Buena economía para tiempos difíciles*, cit., p. 129.

29. Cfr. UNESCO, *Replantear la educación...*, cit., p. 23.

municación celebraban con entusiasmo la carrera por el turismo espacial entre los multimillonarios del mundo cuyos recursos están sustituyendo la financiación pública de la conquista del espacio. Sin duda, se abre una nueva era que tendrá, a largo plazo, múltiples repercusiones políticas, sociales y económicas<sup>30</sup>. Al tiempo, en esa misma semana, la prensa confirmaba que Haití, sumido en una profunda crisis política y económica, recibía sus primeras vacunas contra el COVID-19.

Desgraciadamente, el aumento exponencial de informaciones propio de nuestro tiempo no significa de por sí un aumento de atención a los problemas. Más aún, con frecuencia, acaba provocando una cierta saturación que anestesia y, en cierta medida, relativiza la gravedad los problemas. Esta «globalización de la indiferencia»<sup>31</sup>, nos ha quitado la experiencia de compadecernos y comprometernos con los dramas de los demás, como si todo fuera una responsabilidad ajena que no nos incumbe. Algunos, incluso, se escudan culpando a las poblaciones empobrecidas de sus propios males, con indebidas generalizaciones, y pretenden encontrar la solución en una «educación» que los tranquilice y los convierta en seres domesticados e inofensivos. Este es uno de los graves efectos de un falso humanismo, combinado con un pensamiento relativista y nihilista que cree no deber nada a nadie, excepto a sí mismo, y pretende tener sólo derechos.

Pero, además, el auge de las redes y servicios digitales ha hecho surgir un modelo económico con una gran influencia en nuestras vidas y que en pocos años se ha hecho hegemónico, el *capitalismo de la vigilancia* lo denomina Zuboff<sup>32</sup>, profesora de sociología de la Universidad de Harvard. Desde hace algunos años, las *Big-Tech* (Google, Apple, Facebook, Amazon

.....  
30. Cfr. *La conquista del espacio del siglo XXI*, en «NUUES. Revista de promoción de la investigación», 26 de julio de 2021, Disponible en: <https://www.revistanuve.com/la-conquista-del-espacio-del-siglo-xxi>. (consultado en junio de 2021).

31. Cfr. PAPA FRANCISCO, Discurso en el Campo de deportes Arena, Lampedusa, (Italia), 8 de julio de 2013.

32. Cfr. ZUBOFF, S., *La era del capitalismo de la vigilancia*, Paidós, Barcelona, 2020.

y Microsoft) son las empresas del mundo con mayor capitalización bursátil. Para Zuboff, el verdadero problema no está en sus eventuales malas prácticas (monopolios que anulan la competencia, trabajos precarios y mal retribuidos, difusión de noticias falsas, obtención fraudulenta del consentimiento de los usuarios, etc.). El problema principal es que esta forma de organización económica explota no la plusvalía generada por el trabajo de los empleados, sino la obtenida de recopilar experiencias de las personas. Su tesis es que el individuo no es el producto sino el cadáver abandonado del que se obtiene su «excedente conductual»<sup>33</sup>. Y lo peor está por llegar: cuando los gigantes tecnológicos dejen de predecir el comportamiento y pasen a diseñarlo. Lo más preocupante es que la consolidación de este modelo de capitalismo ha sido favorecida por una inquietante transformación social. «Del secular y unánime rechazo ciudadano de las técnicas de modificación masiva de la conducta como amenazas inadmisibles para la autonomía individual y el orden democrático, se ha pasado a aceptar su aplicación generalizada con escasa oposición. Los ciudadanos parecen haber perdido la diferencia entre obtener un servicio personalizado y ver condicionada su conducta futura», concluye Bellver<sup>34</sup>. El ser humano pierde así cualquier atisbo de soberanía personal.

## **2.2. Una democracia secuestrada por las *big-tech* y por la censura de lo «políticamente correcto»**

La complejidad del momento que estamos viviendo no obedece sólo a los devastadores efectos de la crisis provocada por la pandemia, sino también —y sobre todo— a razones desgraciadamente menos coyunturales. Son muchas las voces que se alzan denunciando una crisis cultural y ética en la cual los valores se distorsionan con facilidad.

.....  
33. Ibid., pp. 93 y ss.

34. BELLVER CAPELLA, V., *El triunfo del capitalismo de la vigilancia*, en «Aceprensa», n.º 81/20, 4 de noviembre 2020, p. 3.



La nueva realidad social se define como una sociedad compleja, máximamente interconectada y de límites difusos, donde las identidades han cobrado un gran valor. Esas transformaciones se han acentuado en las últimas décadas, con un entorno internacional caracterizado por cambios rápidos, incertidumbre, inseguridad e interdependencia. Esta *sociedad líquida*, como la define Bauman, hace referencia a que experimentamos una gran efimeridad en comparación con las estructuras estables del pasado. Las categorías epistémicas desde las que fue pensada la democracia han quedado obsoletas ante el mundo global, interconectado y complejo en el que vivimos<sup>35</sup>. Las ciencias que tienen que ver con la vida (bioquímica, biología, ecología, etc.) y la neurociencia han puesto en circulación un nuevo marco epistémico al que la teoría política debe adaptarse.

Temporalmente, la democracia —«una democracia poselectoral» la denomina Innerarity— ha de abandonar su fijación con el presente para hacerse cargo del propio futuro y de las próximas generaciones (lo que incluye, pero no solo, el cuidado del planeta). Late debajo de esto la apertura a los nuevos electorados, que ya no son simplemente los que votan, sino los afectados —espacial o territorialmente— por nuestras decisiones.

Frente a esta realidad, debemos reconocer que los sistemas educativos diseñados para la segunda mitad del siglo XX no llegan a satisfacer las necesidades de las sociedades del conocimiento del siglo XXI. «Los desequilibrios ecológicos, las cuestiones éticas planteadas por las nuevas tecnologías digitales y biomédicas, las crisis económicas y políticas constituyen desafíos planetarios que requieren respuestas concertadas», enunciaba hace una década la entonces Directora General de la UNESCO, Irina Bokova<sup>36</sup>. Así mismo, persisten formas de injusticia nutridas por visiones antropológicas reductivas y por un modelo

35. Cfr. INNERARITY, D., *Una teoría de la democracia compleja. Gobernar en el siglo XXI*, Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2020.

36. BOKOVA, I., Editorial. *El Correo de la UNESCO*, Humanismo, una nueva idea, 64:4 (2011), p. 5. Disponible en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000213061\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000213061_spa). (consultado en julio de 2021).

económico que arrastra a una parte de la humanidad cuya dignidad es desconocida y despreciada.

El escritor Maurizio Maggiani daba una voz de alarma este verano al descubrir estupefacto que sus libros, como la mayoría de los que se producen en Italia, habían sido impresos en un centro en el que se habría explotado hasta lo indecible el trabajo de ciudadanos extranjeros. *¿Mercede la pena escribir historias llenas de belleza y sabiduría, la belleza útil, si luego necesitamos el trabajo de los esclavos para ofrecerlas al lector?*<sup>37</sup>, se cuestionaba, avergonzado de no haber reflexionado nunca sobre la evidencia de que su trabajo de novelista, tan noble, tan impregnado de privilegios, forma parte de una cadena de suministro, no diferente de cualquier otra, y por tanto susceptible de las mismas aberraciones. Pero no saber no es un derecho, es una condición de minoría de edad, como reconoce con valentía él mismo. Poniendo así el dedo en la llaga, al revelar las graves fallas que presenta una sociedad que se define culta pero carente de humanidad, instruida pero no educada a la altura de los desafíos que reclama el momento presente.

La anécdota nos demuestra que, en pleno siglo XXI, afloran el racismo y la esclavitud en todas sus formas. Reaparece la tentación de hacer una cultura de muros que garantice mi preservación y la de «los míos», donde la paz se construye sobre la base de una falsa seguridad sustentada por una mentalidad de miedo y desconfianza. De este modo, se expanden por doquier la soledad, los miedos y la inseguridad de tantas personas que se sienten abandonadas por el sistema. El aislamiento social, la desconfianza racial y en las instituciones y la polarización política se han convertido en desafíos existenciales. Los sentimientos de pertenencia a una misma humanidad se debilitan, y los afanes por construir juntos la justicia y la paz parecen una utopía de otras épocas.

.....  
37. MAGGIANI, M., *Santità, ci aiuti: vale la pena produrre bellezza grazie agli schiavi?*, en «Il Secolo XIX», 1 de agosto de 2021. Disponible en: <https://www.ilsecoloxix.it/cultura-e-spettacoli/2021/08/01/news/santita-ci-aiuti-vale-la-pena-produrre-bellezza-grazie-agli-schiavi-1.40558120> (último acceso: 15 de agosto de 2021)

Esta realidad se agudiza en las sociedades occidentales, donde el hiperindividualismo se ha convertido en un rasgo dominante de nuestra época<sup>38</sup>. La cultura occidental no tiene experiencia real de los bienes relacionales. Donati opina que tras la aparente liquidez superficial de nuestras vidas lo que ocurre es que hay estructuras de mala calidad, en las que cada uno protege su propio interés y deja de lado los vínculos con los otros<sup>39</sup>. Lo vemos en el caso de la Unión Europea, apunta el sociólogo, porque las naciones que la componen no dan prioridad a alcanzar bienes comunes que podrían compartir.

En sintonía con la mentalidad posmoderna, la vida sin vínculos se aprecia como el ideal, fruto de «una historia de emancipación», en la que sólo cuentan la propia felicidad y la autorrealización. Este individualismo extremo sólo se interesa por los derechos propios, pero ignora los deberes hacia los demás. Esto explica que impere una indiferencia cómoda, fría y globalizada y que, como reacción, se articulen respuestas de muy diverso signo para satisfacer la sed de conexión y sentido: desde nacionalismos populistas, pasando por los nuevos tribalismos, hasta comunitarismos que no combaten los derechos individuales sino el individualismo que margina aspectos básicos de la vida en común (y de la identidad personal) como los vínculos comunitarios, las virtudes y los compromisos, los deberes hacia los demás, las normas y las instituciones sociales<sup>40</sup>.

Esa erosión del tejido social va acompañada de una desconfianza creciente en las instituciones públicas y de la clase política, que parecen ignorar su servicio al bien común en aras de otros intereses particulares o corporativos; cuando no va acompañado, además, de conductas impunes que degradan la ética pública y que no logramos desterrar. En

.....  
38. Cfr. BROOKS, D., *The second Mountain: The Quest for a Moral Life*, New York: Random House, 2019.

39. Cfr. SOLANA, M<sup>a</sup>. I., *Un mundo de relaciones. Entrevista a Pierpaolo Donati*, en «Nuestro Tiempo», n.º 705, (2020), p. 45.

40. Cfr. WOOD, J.R. Jr., *The Communitarian Revival*, en “Quillete”, 10 de mayo de 2019. Disponible en: <https://quillette.com/2019/05/10/the-communitarian-revival/> (último acceso: junio 2021).

verdad, la calidad de la democracia lleva al menos una década en constante deterioro en muchas partes del mundo, y la pandemia no augura una inflexión en esta tendencia negativa.

La crisis también ha revelado una serie de vulnerabilidades en el Estado de Derecho, que van desde la presión sobre los sistemas de justicia hasta la capacidad desigual de los controles y contrapesos institucionales para funcionar de forma eficaz. Los medios de comunicación y la sociedad civil han debido enfrentarse a nuevos obstáculos para el desempeño de su papel en el debate democrático. «Una sociedad atomizada, incapaz de manifestarse o agregarse por el confinamiento, frente a un poder político muy reforzado por medidas de excepción, que puede (y debe) endeudarse muy por encima de lo aceptable, que maneja el poder casi sin contrapesos, y que monopoliza el ágora pública y habla en solitario y dispone de nuevos y sofisticados instrumentos de control a través de la inteligencia artificial y las TIC, es un notable riesgo para una sociedad abierta», advierte Lamo de Espinosa<sup>41</sup>.

La Comisión europea suscribe de algún modo ese diagnóstico cuando reconoce que «la crisis también ha puesto de manifiesto amenazas para nuestra democracia. Ha traído consigo una nueva “infodemia” de aquellos que quieren manipular el espacio público y difundir mensajes falsos, propaganda y discursos de odio. Durante la crisis de la COVID-19, la información sanitaria engañosa, los bulos peligrosos con afirmaciones falsas, las teorías de la conspiración y el fraude al consumidor también pusieron en peligro la salud pública»<sup>42</sup>.

La sustitución de una aproximación analógica a la realidad por la cuantitativa supone incrementar nuestro poder de intervención sobre ella —todo se puede convertir en dato—, pero a costa de perder en capaci-

41. LAMO DE ESPINOSA, E., *Panorama tras la tormenta...*, cit., p. 12.

42. Vid. Comunicación de la Comisión, *El momento de Europa: reparar los daños y preparar el futuro para la próxima generación*, cit., p. 18.

dad para comprenderla. Las tecnologías de la reputación y de búsqueda nos clasifican, evalúan y puntúan. Nos presentan ante los demás y ante nosotros mismos como el resultado de la información interpretada mediante algoritmos. A la postre, este modelo de digitalización de la realidad corre el riesgo de orientar al sueño ilustrado de organizar la sociedad de la forma más eficiente, bien para los intereses del capital o del gobierno autoritario<sup>43</sup>. Las empresas tecnológicas producen el mundo que quieren mostrarnos; conforme a lo mucho que saben de nosotros, nos presentan la realidad que más nos agradará. Comparto con Bellver que enfrentar este enorme desafío exige, de un lado, «la configuración de una arquitectura de la tecnología digital que, en lugar de servir a la eficiencia de los mercados y los Estados, se ponga al servicio de la libertad y la igualdad humanas, garantizando un acceso igualitario y completo a la información, propiciando la participación social libre y reflexiva, minimizando el acceso y la conservación de los datos personales y estableciendo una gestión pública de los mismos, concebidos como un bien común. De otro, proclamando unos nuevos “neuroderechos” que nos protejan frente a la manipulación de la mente: los derechos a la libertad cognitiva, la privacidad mental, la integridad mental y la continuidad psicológica»<sup>44</sup>.

Esos circuitos cerrados se están convirtiendo en formas de control tan sutiles como invasivas. Lesionan los derechos humanos (privacidad, libertad de expresión, vigilancia abusiva) y acaban manipulando las conciencias y los procesos democráticos. De hecho, los extremismos, los populismos, la polarización política, las noticias falsas y los «filtro burbuja» —microclimas intelectuales alimentados por los algoritmos— están siendo una rémora para las democracias<sup>45</sup>. Ciertamente, los sofisticados mecanismos de persuasión de las redes sociales no son neutros: están in-

.....  
43. Acerca de esta eficaz forma de gobierno *de facto*, vid. BALLESTEROS, A., *Digitocracy: Rulling and Being Ruled*, en «Philosophies», (2020), 5(2), 9.

44. BELLVER CAPELLA, V., *El triunfo del capitalismo de la vigilancia*, cit., p. 4.

45. Cfr. PARISIER, E., *El filtro burbuja*, Taurus: Barcelona, 2017. Original: *The Filter Bubble: What the Internet Is Hiding from You*, Penguin UK, 2011.

tencionalmente contruidos para vendernos al mejor postor. Los anunciantes no pagan sólo para que veamos sus anuncios: pagan para que compremos, cambiemos, votemos, etc. Los algoritmos nos muestran no las cosas que nos interesan sino lo que hará que nos interese lo que nos enseñan. Y esto conlleva algunos riesgos implícitos, como la polarización y la radicalización. El verdadero problema no es que lo que muestre sea un único lado de la historia; el problema es que muchas veces lo que se nos muestra es falso. Necesitamos recuperar la verdad en el discurso público. Nuestra sociedad no puede sobrevivir a una relatividad total donde creo lo que quiero. Lo que está en juego no es sólo la salud mental de nuestros jóvenes, sino la solidez de las instituciones democráticas<sup>46</sup>.

Nunca hemos sido tan conscientes de nuestra interconexión –social, económica y política– a nivel mundial, pero lo cierto es que todavía parecemos incapaces de articular alternativas para enfrentar las crisis globales de manera cooperativa. Nuestra hiperconexión no sólo no resuelve la fragmentación de nuestras sociedades, sino que la ha hecho más evidente. «En términos pedagógicos –suscribo con Estellés y Fischman–, la pandemia de COVID-19 pone de manifiesto un fracaso colectivo de los sistemas de educación cívica para promover la empatía y fomentar formas creativas y democráticas de compromiso y colaboración entre los ciudadanos y gobiernos de otras regiones del mundo»<sup>47</sup>. El incremento exponencial de esa interconexión, sin embargo, va acompañado casi en la misma proporción de intolerancia étnica, cultural y religiosa, que a menudo utiliza las mismas tecnologías de la comunicación para la movilización ideológica y política con el fin de fomentar cosmovisiones exclusivistas<sup>48</sup>.

.....  
46. La Comisión europea ha tomado nota de estos riesgos. Sin dejar de defender la libertad de expresión y de apoyar a los medios de comunicación, se compromete a abordar los retos de desinformación más inmediatos vinculados a la pandemia y usará también el Plan de Acción para la Democracia Europea para extraer enseñanzas y generar resiliencia de cara al futuro. Ibid., p. 18.

47. ESTELLÉS, M. Y FISCHMAN, G.E., *Imagining a Post-Covid-19 Global Citizenship Education*, en «Praxis Educativa, Ponta Grossa», vol. 15, (2020), p. 3, <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v15.15566.051>

48. Cfr. UNESCO, *Replantear la educación...*, cit., p. 24.

La fascinación es el nuevo opio del pueblo en la sociedad tecnológica que ha propiciado una especie de migración digital, un distanciamiento –un verdadero desarraigo– de los valores culturales. Los medios apenas se esfuerzan por mostrar las soluciones políticas diferentes frente a los problemas importantes, no los impactantes. Se traslada a la audiencia una realidad en blanco y negro, con contenidos efímeros polarizados por la dialéctica y la polémica, sin hallar un terreno común de entendimiento, motivado además por la ausencia de una buena gramática cultural que permita la exégesis y la interpretación. Acaban, así, borrándose los límites entre los hechos y las opiniones. Todo es presentado al mismo nivel, con lo que se mezclan informaciones relevantes y fiables con otras que quizá no son ni una cosa ni otra. No se tiene en cuenta ni la veracidad de las informaciones ni se fomenta –más bien al contrario– que las opiniones sean variadas y equilibradas. Esto es el *filtro burbuja* del que ya hablaba el activista Eli Pariser<sup>49</sup>. Cuanto más interactúe el usuario en la plataforma –y ésta vaya perfeccionando más su algoritmo–, los contenidos serán cada vez más afines a su ideología e intereses. Además, según diferentes estudios, las plataformas digitales facilitan la tendencia natural de las personas a agruparse con sus iguales. Más preocupante todavía es que algunos análisis recientes confirman que la mayoría de los ciudadanos de las economías maduras consumen más noticias falsas que verdaderas y esa es la predicción al menos hasta 2022; y lo hacen sobre todo mediante portales digitales que poseen mayor grado de interacción que los medios consolidados<sup>50</sup>. Estas *fake news* son «desinformaciones intencionadas con fines políticos y/o comerciales, con la particularidad de que se presentan como noticias reales»<sup>51</sup>.

.....  
49. Cfr. PARISER, E., *El filtro burbuja*, cit.

50. Vid. ALFONSO, I.B., *Posverdad, percepción de la realidad y opinión pública. Una aproximación desde la fenomenología*, en «Revista de estudios Políticos», 187 (2020), pp. 167-186 Y SAID-HUNG, E., MERINO-ARRIBAS Y MARTÍNEZ, J., *Evolución del debate académico en la Web of Science y Scopus sobre unfaking news (2014-2019)*, en «Estudios de mensaje periodístico», 27 (3), 2021, pp. 961-971.

51. SAID-HUNG, E., MERINO-ARRIBAS Y MARTÍNEZ, J., *Evolución del debate académico en la Web of Science y Scopus sobre unfaking news*, cit., p. 963. Los autores aportan una interesante clarificación acerca de las diferencias entre los contenidos desinformativos, bulos (*fake news*) y desinformación en pp. 962-963.

El efecto devastador de esa «comunicación efímera»<sup>52</sup> consiste en mantener a todos en estado de vulnerabilidad mediante una rutina mental prolongada, como ya describió McLuhan hace años<sup>53</sup>. No nos puede extrañar entonces el deslizamiento hacia lo irracional carente de matices en la opinión pública. Pero lo que está en juego no es la forma sino el fondo: la misma sustancia de las sociedades democráticas.

Así se evidenció en algunas campañas políticas basadas –por lo menos, en parte– en mentiras flagrantes. Los hechos alternativos que manejaban los votantes de Trump y los Brexiteers pretendían crear una realidad paralela. Si bien la mentira ha existido siempre y los políticos la han utilizado, la directora de *The Guardian*, Katharine Viner, señala que la novedad ahora consiste en que ha desaparecido la tensión: se reconoce que se ha mentado como si tal cosa y, además, el público lo acepta sin mayores problemas<sup>54</sup>. La mentira ya no se avergüenza de sí misma, sino que se exhibe con arrogancia y se difunde, arremetiendo contra personas y países. Ahora bien, ¿qué es lo que ha pasado para que se diera este cambio? *The Economist* explica que «la política posverdad es posible gracias a dos amenazas a la esfera pública: la pérdida de confianza en las instituciones que soportan su infraestructura [de la verdad social] y los profundos cambios en la forma en que el conocimiento sobre el mundo llega al público»<sup>55</sup>.

Por cuanto se refiere a la segunda amenaza, ciertamente conviene tener presente que el poder sin límites de las *big tech* las convierte no sólo en potentes herramientas tecnológicas sino también en instituciones

.....  
52. Cfr. DOVAL AVENDAÑO, M., *Comunicación efímera: De la cultura de la huella a la cultura del impacto*, Publicación independiente. Formato ebook, 2017.

53. Cfr. McLuhan, H.M., *The Mechanical Bride: Folklore of Industrial Man*, Vanguard Press, Nueva York, 1951.

54. Vid. VINER, K., *How technology disrupted the truth*, en «The Guardian», 12 de julio de 2016. Disponible en: [https://www.theguardian.com/media/2016/jul/12/how-technology-disrupted-the-truth#\\_blank](https://www.theguardian.com/media/2016/jul/12/how-technology-disrupted-the-truth#_blank)

55. Yes, I'd lie to you, en «The Economist», 10 de septiembre de 2016. Disponible en: [https://www.economist.com/briefing/2016/09/10/yes-id-lie-to-you#\\_blank](https://www.economist.com/briefing/2016/09/10/yes-id-lie-to-you#_blank). (consultado en julio de 2021).



políticas con una capacidad de controlar el discurso público de manera cuanto menos opaca. Este poder puede usarse para callar las voces de algunos y promover las de otros: la suspensión de las cuentas de Trump de Twitter, Facebook e Instagram por el «riesgo de incitación a la violencia», tras el asalto al Capitolio en enero de 2021, ha sido el más reciente y alarmante ejemplo. Necesitamos, por tanto, que se implementen procedimientos para que podamos pedir cuentas a las grandes tecnológicas, a fin de evitar que dicten las condiciones de la libertad de expresión para todos. La digitalización de nuestras sociedades, sin duda, conlleva unos riesgos que deben mitigarse. Por ello, hay que garantizar el carácter humano en la transición tecnológica, que ponga a las personas en el centro. La Carta de Derechos digitales, aprobada por el Gobierno español en julio de 2021, asume este reto al tratar de adaptar los derechos básicos de la Constitución a los entornos digitales de acuerdo con un enfoque humanista de la digitalización, pionero en Europa<sup>56</sup>.

La primera amenaza citada por *The Economist* nos afecta directamente como universitarios. Aunque no desaparecen, las instituciones que hacían posible una verdad compartida en una sociedad (la escuela, la universidad, los científicos y expertos, el sistema legal y los medios de comunicación) están a la baja y, simultáneamente, suben los nuevos *gatekeepers*: motores de búsqueda y redes sociales. Lo preocupante no es sólo que esas instituciones estén a la baja, sino que hoy, en las democracias liberales, los intelectuales y los artistas tienen más riesgo de ser censurados por sus colegas que por el Estado, como denuncia el periodista Jonathan Key<sup>57</sup>. La paradoja, según Key, es que este colectivo, que históricamente ha sido uno de los más perseguidos por el Estado, hoy se ha sumado a una forma de censura que llama de «colaboración masiva» (*crowdsourced censorship*) presa de lo que la mentalidad domi-

56. Disponible en: [https://www.lamoncloa.gob.es/presidente/actividades/Documents/2021/140721-Carta\\_Derechos\\_Digitales\\_RedEs.pdf](https://www.lamoncloa.gob.es/presidente/actividades/Documents/2021/140721-Carta_Derechos_Digitales_RedEs.pdf); consultado en agosto 2021.

57. JONATHAN KEY, J., *When Censorship Is Crowdsourced*, en «Quillette», 9 de septiembre de 2018. Disponible en: <https://quillette.com/2018/09/09/when-censorship-is-crowdsourced/> (última consulta: junio 2021).

nante considera «políticamente correcto» en el lenguaje y en las ideas. Una abdicación radical del pensamiento libre que comienza a invadir los campus universitarios<sup>58</sup>. Recuperar la convicción de que existe una verdad que debe ser buscada y reconocida es un antídoto contra la arbitrariedad de quienes pretenden imponer al resto sus opiniones, sus deseos o su voluntad de poder. Por el contrario, la ortodoxia del momento decide quiénes son los «integristas» a los que se debe temer, descalificar o excluir. Basta situarte en el lado contrario al de los etiquetados como «ultras» para quedar exonerado del deber intelectual de argumentar los propios puntos de vista. No hay término medio: o condenas sin paliativos o absuelves. Situarse en el bando de los razonables por principio –sin examinar si de verdad lo estamos haciendo– lleva a la superioridad moral, lo que bloquea de raíz el debate público. Estos marcos mentales pueden parecernos injustos o simplistas, pero sería un error ignorarlos. Como explica Bruno Mastroianni en la *Disputa feliz*<sup>59</sup>, atreverse a «salir de nuestro cómodo perímetro de opiniones» nos ayuda a «reformular nuestras convicciones para hacernos entender por el otro. Al reelaborar –añade–, revitalizamos la conversación y creamos oportunidades para que surjan ideas inesperadas». No basta, pues una libertad de expresión sin complejos, necesitamos además una libertad de expresión con voluntad de hacerse entender. Adela Cortina, en *La ética de la sociedad civil*, subraya que lo que de verdad decide si somos dogmáticos o no, es si somos capaces de apoyar nuestras convicciones en razones; si somos capaces de escuchar las razones de los demás; y si somos capaces de modificar nuestras posiciones en el caso de que el rival nos haya dado argumentos convincentes. Librar con éxito la batalla cultural no significa tanto derrotar al otro como superar una dinámica de confrontación que nos está impidiendo encontrarnos con los demás.

58. Vid. OLEKSIYENKO, A.V. & JACKSON, L., *Freedom of speech, freedom to teach, freedom to learn: The crisis of higher education in the post-truth era*, en «Educational Philosophy and Theory», (2020), DOI: 10.1080/00131857.2020.1773800 y PETERS, M. A., RIDER, S., HYVONEN, M. Y BESLEY, T. (Eds.), *Post-truth, fake news: Viral modernity & higher education*, Springer, 2019.

59. MASTROIANNI, B., *La disputa feliz. Cómo disentir sin pelearse en las redes sociales, en los medios y en público*, Ed. Rialp, Madrid, 2019.

Frente a este contexto de corrección política, donde la polarización ha fragmentado la opinión pública y algunos campus universitarios en múltiples burbujas comunicadas, los intelectuales y los comunicadores deben alentar a que cada cual examine la calidad de su propio modo de pensar y de debatir<sup>60</sup>. Considero un éxito lograr dos cosas: la primera, ser capaz de decir lo que quiero decir, desde una posición propositiva, libre, no encadenada al marco interpretativo que han fijado otros. La segunda: conseguir interesar a quienes piensan de forma diferentes, un requisito para ser escuchado. En fin, este afán de integridad intelectual –coincidiendo con Ovejero– reclama satisfacer ciertas autoexigencias epistémicas: permanecer alerta ante las complicaciones de la tribu; buscar fuentes fiables; discutir la mejor de las ideas contrarias; disposición a atender toda la información, especialmente la que no se ajusta al propio guion<sup>61</sup>. Estos y otros hábitos intelectuales, como el uso inteligente de las emociones en el debate, son los que debe aspirar a formar la educación universitaria. Aportar serenidad que ayude a entender el mundo.

La dictadura del relativismo que impone la lógica digital de las tecnologías de la información y de la comunicación combina al sujeto que conoce y al objeto conocido, nuestra mente y la realidad. Frente a esto, el realismo crítico que debería propiciar la educación propone que hay una realidad más allá de la mente del sujeto y que necesita reconocimiento y protección. Esto es así tanto para el mundo físico natural como para el mundo social, y si nos mostramos radicalmente relativistas destruiremos tanto uno como el otro.

No es mi propósito negar por principio todo lo que el progreso tecnológico aporta al desarrollo humano y social. Considero un error funesto afrontar los desafíos adoptando una actitud que se parapeta en la per-

.....  
60. La UNESCO afirma que «una visión renovada de la educación debe abarcar la formación de un pensamiento crítico y un juicio independiente, así como la capacidad de debatir». UNESCO, *Replantear la educación...*, cit., p. 33.

61. OVEJERO, F., *Defensa del activista*, en «El País», 3 de mayo de 2017.

manente descalificación de todo, una constante siembra de sospecha que hace cundir la suspicacia y la perplejidad. Al engaño del «todo está mal» es fácil responder con un «nadie puede arreglarlo», «¿qué puedo hacer yo?». De esta manera, se nutre el desencanto y la desesperanza, bloqueando toda iniciativa y el espíritu de solidaridad. «Hundir a un pueblo en el desaliento es el cierre de un círculo perverso perfecto —ha denunciado el Papa Francisco—: así obra la dictadura invisible de los verdaderos intereses ocultos, que se adueñaron de los recursos y de la capacidad de opinar y de pensar»<sup>62</sup>.

La cuestión que se plantea entonces —decisiva para enfocar con acierto la educación, pues la educación debe formar ciudadanos, no solo empleados<sup>63</sup>— es si la retirada de la ciudadanía —su falta de interés y motivación para votar, afiliarse y, en general para participar— puede interpretarse como la causa de la crisis de la democracia o más bien como su efecto. ¿Los ciudadanos se están retirando de la democracia o, en realidad, están siendo «expulsados» de ella? Para salir de la actual crisis, todos estamos llamados, individual y colectivamente, a asumir nuestra propia responsabilidad. Sin embargo, constatamos que hay personas y grupos sociales que no pueden participar en esta reconstrucción del bien común porque son ignorados o excluidos, muchos de ellos carecen de libertad para expresar sus opiniones y sus valores. Por eso, el camino para salir pasa por la solidaridad, que necesita ir acompañada de la subsidiariedad.

Son cada vez más quienes reclaman que el Estado facilite y no desplace a la sociedad civil; entre otras razones, por su incapacidad para resolver disfunciones estructurales —tales como la soledad o la pérdida de confianza en las instituciones— que lo hacen socialmente insostenible a largo plazo como fundamento sustantivo de la vida en común<sup>64</sup>. No tene-

62. PAPA FRANCISCO, *Carta Encíclica Fratelli Tutti sobre la fraternidad y la amistad social*, 2020, n. 75.

63. Vid. UNESCO, *Replantear la educación...*, cit., pp. 70 y ss.

64. Cfr. PÉREZ-ADÁN, J., *Adiós Estado, bienvenida comunidad*, Ediciones Internacionales Universitarias, Madrid, 2008.

mos que esperar todo de los que nos gobiernan; antes bien, deberíamos rentabilizar mejor el espacio de corresponsabilidad e impulsar y generar nuevos procesos y transformaciones, empezando por lo más concreto y local. Buscar a otros y hacernos cargo de la realidad que nos corresponde es ya construir y educar en ciudadanía. Necesitamos un sistema de protección que deje estar centrado en gestionar necesidades y se apoye en las relaciones humanas para potenciar las capacidades de quienes están en apuros, lo que Cottam denomina el «bienestar relacional»<sup>65</sup>. Ahora bien, ese tejido social no puede fabricarse, se forja desde cada rincón de la sociedad, a través de un millón de acciones de cuidado de una persona a otra. Y esas relaciones cristalizan en normas sociales, en el valor público del cuidado, durante tiempo denostado, pero ahora reclamado y apreciado por las teorías éticas y políticas, tanto como la justicia<sup>66</sup>.

En definitiva, la democracia es frágil, requiere cuidados; nos ofrece a todos la posibilidad de tomar conciencia de nuestra libre responsabilidad en el seno de la sociedad.

### **2.3. Una cultura cada vez más digitalizada, que exige enseñar a pensar**

La actual cultura, cada vez más digitalizada, está contribuyendo en cierta medida a este panorama, pues repercute profundamente en la noción de tiempo y espacio, la percepción de uno mismo y de los demás, el modo de comunicar, de aprender, de informarse, de entrar en relación con los demás. Ese entorno digital emerge como un contexto con gran potencialidad de participación sociopolítica y de ciudadanía activa, y puede faci-

---

65. Cfr. COTTAM, H., *Radical Help: How we can remake the relationships between us and revolutionise the welfare state*, London: Virago, 2018.

66. Cfr. CAMPS, V., *El valor del cuidado*, en CAUSAPIÉ, P., BALBATÍN, A. Y PORRAS, M. (DIRS.), *Libro blanco del envejecimiento activo*, Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, Madrid, 2011, pp. 633-639.

litar la circulación de información independiente capaz de tutelar a las personas más vulnerables evidenciando las violaciones de sus derechos. Pero el acceso a este espacio digital no es igual para todos, como tampoco lo son las capacidades y competencias necesarias para participar en la sociedad y, lo que es más importante, para acceder a la información y al conocimiento<sup>67</sup>. Como toda realidad humana, la transición tecnológica está atravesada por carencias y límites. Los avances tecnológicos traen consigo nuevas oportunidades para mejorar la condición humana, pero también existe el riesgo de exacerbar las brechas digitales<sup>68</sup>.

La dependencia excesiva de las herramientas de aprendizaje digital a distancia para garantizar la continuidad de la educación, potenciada con la pandemia, agravará las desigualdades en términos de recursos no sólo en los países del Sur<sup>69</sup>. Problemas como el acceso a ordenadores, la

67. Las cifras de Eurostat correspondientes a 2019 indicaron que el acceso a internet de banda ancha varía significativamente de un lugar a otro de la UE, desde el 74 % de los hogares en el cuartil de ingresos más bajos al 97 % en el cuartil de ingresos más altos. En cuanto a la preparación de los docentes, la Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje de la OCDE de 2018 mostraba que solo el 39 % de los educadores de la UE se sentían bien o muy bien preparados para el uso de las tecnologías digitales en su trabajo diario, con diferencias significativas entre Estados miembros.

68. Las cifras publicadas por la UNESCO hablan por sí solas: la mitad del total de alumnos (unos 826 millones de estudiantes) que se han quedado fuera de las aulas debido a la pandemia de COVID-19 no tiene acceso a una computadora en el hogar y el 43 % (706 millones) no tiene Internet en casa. Vid. <https://es.unesco.org/news/surgen-alarmanes-brechas-digitales-aprendizaje-distancia>. Las cifras que figuran en esta página web fueron recopiladas por el Equipo Especial Docente, una alianza internacional coordinada por la UNESCO, sobre la base de los datos del Instituto de Estadística de la UNESCO y la Unión Internacional de Telecomunicaciones. Tomo la cita del Informe de la Relatora especial del derecho a la educación (UN Doc. A/HRC/44/39, párr. 36).

Según este informe, «las disparidades son particularmente agudas en los países de ingreso bajo: en el África Subsahariana, el 89 % de los alumnos no tiene acceso a computadoras en casa y el 82 % no tiene acceso a Internet. Además, a pesar de que mediante los teléfonos móviles los estudiantes pueden acceder a la información, así como conectarse con sus profesores y sus compañeros, cerca de 56 millones de alumnos viven en lugares donde no llega la cobertura de las redes móviles (casi la mitad de ellos se encuentra en el África Subsahariana)» (Ibid., párr. 37).

69. Como constata la relatora especial del derecho a la educación, «en primer lugar, la mayoría de los sistemas educativos en contextos frágiles y afectados por conflictos no están diseñados para enseñar a través de Internet. En segundo lugar, la mayoría de las poblaciones marginadas no dispondrán de los medios económicos o físicos para prestar apoyo a sus hijos con la educación digital a distancia. Es necesario tener en cuenta, por ejemplo, los costos de descarga, de publicación y de transmisión de datos adicionales; la limitada probabilidad de que los hogares cuenten con los dispositivos informáticos (suficientes)

conectividad y las condiciones de vivienda, entre otros, llevan a la deserción estudiantil. Para muchos niños y jóvenes, el cierre de las escuelas ha sido devastador, ha tenido importantes repercusiones a largo plazo en su derecho a la educación y ha supuesto una pérdida de oportunidades que ha afectado a su futuro<sup>70</sup>.

Pero, además, el aprendizaje digital no es el único camino para seguir por todos, ni necesariamente el mejor. El intermediario entre la realidad y el aprendiz no puede ser sólo una pantalla. Siegel, profesor de biología y psiquiatría de UCLA, sostiene que la memoria explícita es necesaria para el desarrollo del sentido de identidad del niño, y que esa memoria se apoya en experiencias interpersonales. Cuando carece de ellas, el niño no tiene recursos para entender y situarse<sup>71</sup>. Nuestra memoria biográfica personal (y familiar y cultural) se desarrolla a partir de las experiencias interpersonales de sintonía, empatía y compasión

---

para el aprendizaje en línea; el sesgo de género que puede generarse a la hora de determinar quién accede a los equipos informáticos existentes en cada hogar; y la probabilidad de que, en una situación de crisis, la renta de los hogares disminuya a la vez que aumenta el recurso a los ahorros para hacer frente a los gastos básicos» (Ibid., párr. 34).

70. «Así ha sido, especialmente, para los niños socialmente vulnerables, cuyos padres no están en condiciones de asegurar una escolarización efectiva en el hogar y que no hablan el mismo idioma que se utiliza en la escuela, que viven en viviendas de mala calidad o inseguras, que sufren la exclusión digital, que están a cargo del cuidado de otras personas, que han sufrido precariedad económica y hambre como resultado del cierre de las escuelas y que no pudieron acceder al aprendizaje en línea o aprovecharlo. La pandemia de COVID-19 puede hacer que niños y jóvenes abandonen permanentemente la educación por diversas razones, como la incapacidad de los padres de pagar las matrículas escolares en el contexto posterior a la pandemia, la necesidad de apoyar económicamente a sus familias, la quiebra de su escuela o la incapacidad de esta de ofrecer las medidas de higiene y protección necesarias para garantizar un regreso seguro a corto plazo. Para muchos, el cierre de escuelas también ha supuesto suspender su acceso servicios sociales como las comidas y los servicios de apoyo psicosocial que les ofrecían en las escuelas. El confinamiento y la ruptura del vínculo con los servicios educativos ha aumentado el riesgo de violencia doméstica y alteraciones psicosociales, violencia sexual y de género, matrimonio infantil, trabajo infantil y trata, reclutamiento y utilización de niños en conflictos armados. Basándose en crisis anteriores como la del ébola, las primeras estimaciones apuntan a que, una vez que se reabran todas las escuelas, habrá 10 millones más de niñas sin escolarizar que antes de la pandemia» (Ibid., párr. 25).

71. El científico sostiene que «recordar el orden en que ocurren los acontecimientos en el mundo ayuda al niño a desarrollar un sentido de tiempo y secuencia (...), ese mapa cognitivo permite identificar un contexto y crear un sentido en cuatro dimensiones de su ser en el mundo, en el tiempo». Vid. SIEGEL, D.J., *Towards an Interpersonal Neurobiology of the Developing Mind: Attachment Relationships, Mindsight and Neural Integration*, en «*Infant Ment Health Journal*», 22 (2001), pp. 67-94. La traducción es nuestra.

que hemos vivido con las personas que nos rodean. Como reza el proverbio árabe, «quien no comprende una mirada, tampoco comprende una larga explicación». Por ello, junto a la labor de los maestros y de la comunidad de estudiantes, es necesario reconocer y fomentar el aprendizaje en las familias y en las comunidades<sup>72</sup>. Estas instituciones son fundamentales para formar nuestro carácter y nuestras capacidades, para darnos sentido y ayudarnos a afrontar los numerosos desafíos que afrontamos a lo largo de la vida<sup>73</sup>. Son un elemento esencial del aprendizaje social: aprender a ser y aprender a vivir juntos<sup>74</sup>. Las competencias sociales adquiridas *offline*, en el mundo real, son, pues, clave para el buen uso de las nuevas tecnologías<sup>75</sup>. Comparto con L’Ecuyer, que «discernir entre lo que pide un niño o un adolescente y lo que requiere su naturaleza es un trabajo que no puede realizar una herramienta digital, por muy buenos que sean el dispositivo y los algoritmos de sus aplicaciones, porque ese discernimiento requiere sensibilidad. Y la sensibilidad es profundamente humana, no digital»<sup>76</sup>. En conclusión,

72. Vid. UNESCO. Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. *Visión y marco de los Futuros de la educación*, febrero 2020. Disponible en: <https://en.unesco.org/futuresofeducation/sites/default/files/2020-03/Visi%C3%B3n%20y%20marco%20de%20los%20Futuros%20de%20la%20educaci%C3%B3n.pdf> (último acceso: junio 2021).

73. En opinión de la Relatora Especial del derecho a la educación, «la digitalización de la educación no debe reemplazar nunca a las clases presenciales impartidas por docentes. Si la educación a distancia se convirtiera en el nuevo paradigma educativo cuando acabe la pandemia, ello repercutiría en la esencia y el propósito del derecho a la educación. Mediante las clases presenciales, los profesores no solo transmiten contenido, sino que también se aseguran de que se ha entendido y se ha asimilado debidamente. Además, la educación es mucho más que la mera transmisión de conocimientos didácticos, pues tiene como objetivo desarrollar las habilidades socioemocionales, el espíritu crítico, la creatividad, el sentido de la ciudadanía y la comprensión mutua entre grupos que necesitan interactuar y mezclarse para convivir y construir una sociedad pacífica. La educación tiene también como objetivo conectar a los niños con la naturaleza y su entorno. Es un acto social, llevado a cabo por una comunidad de estudiantes, que requiere una interacción real y humana» (UN Doc. A/HRC/44/39, párr. 47).

74. UNESCO, *Replantear la educación...*, cit., p. 50.

75. Un estudio realizado en Europa en adolescentes de entre 14 y 17 años concluye que «los adolescentes con bajo desarrollo de habilidades *offline* pueden experimentar un alto grado de capacitación o fortalecimiento a través de internet y, por lo tanto, son más vulnerables al desarrollo de la “conducta disfuncional” en internet». Vid. EU NET ADB, Investigación sobre conductas adictivas a Internet entre adolescentes europeos, realizado entre 2011 y 2021. Disponible en: <http://www.injuve.es/sites/default/files/2013/03/publicaciones/FinalResearchInternet-ES.pdf>. (último acceso: julio 2021).

76. L’ECUYER, C., *Educación en la realidad*, cit., p. 109.



solo es verdaderamente humana una educación que proporciona suficientes oportunidades de experiencias interpersonales, sin que ello suponga renunciar a las nuevas tecnologías.

En este sentido, Woodie Flowers, profesor de ingeniería mecánica de la prestigiosa universidad MIT señala que «la educación y la formación técnica son dos cosas diferentes. Para mí, la formación técnica es un producto esencial, pero no escaso, que será seguramente subcontratado a sistemas digitales y, por lo tanto, mejorado en el proceso. La educación es algo más sutil y complejo y se realiza a través de la interacción entre un mentor y un aprendiz, entre un alumno que aprende y un experto»<sup>77</sup>. Necesitaremos, por tanto, considerar las oportunidades para explorar y concienciar sobre los principales desafíos y riesgos globales relacionados con la transformación digital para cerrar brechas, evitar sesgos y garantizar un enfoque de la digitalización inclusivo, justo, ético y centrado en las personas<sup>78</sup>.

El panorama descrito nos recuerda el papel crucial que ocupa la educación en las sociedades, en las comunidades y en la vida de cada individuo: es un baluarte contra la desigualdad y una palanca para llevar vidas dignas y significativas que ayuda a que cada uno elabore con libertad su propio proyecto existencial. Educar no es transferir información de un cerebro al otro. Educar significa conducir. El trabajo de un profesor es conducir todas las potencialidades que permanecen latentes en el interior de los estudiantes. No sólo las estrictamente profesionales, sino también las que conciernen a lo humano, esto es, las que apelan a lo sapiencial, a la ética. Esas capacidades nos permiten vivir sabiamente, pensar en profundidad y amar con generosidad. Esa verdadera sabiduría, producto de la reflexión, del diálogo y del encuentro generoso entre las personas, no se consigue con una mera acumulación de datos.

77. FLOWERS, W., *Teach Talk: A Contrarian View of MITx: What Are We Doing!?*, en «MIT Faculty Newsletter», vol. 24(3), 2012. Tomo la cita de L'ECUYER, C., *Educar en la realidad*, cit., p. 116.

78. Cfr. Global University Network for Innovation (GUNI), *New Visions for Higher Education towards 2030*, cit., p. 17.

Uno de los principales problemas educativos es que las generaciones actuales tienen mucha información, pero carecen de contexto y, por lo tanto, son incapaces de filtrar esa información según un criterio de relevancia. Están colapsados con datos fragmentados que les impiden captar lo esencial: el sentido. Y sin sentido, la atención se dispersa<sup>79</sup>. Y con ello tocamos una cuestión esencial en estos momentos, pues, desde hace una década, la atención se ha convertido en un asunto central en la educación, la comunicación interpersonal y pública, la política o la economía: de no percibir el problema, hemos pasado a estar sobrepasados por la culpa y la impotencia. En 2015, en su libro *The Happiness Industry: How the Government and Big Business Sold us Well-Being*, William Davis nos cuenta que en el Foro de Davos de 2014 ya se detectaba que la atención estaba siendo atacada por la tecnología y, con ese ataque, corría peligro la libertad. Vivimos, en verdad, en un asedio continuo a la capacidad de concentración y el riesgo que nos hackeen la mente, es decir, que tengan un acceso no autorizado a nuestra atención. Un efecto bien estudiado de los medios es el llamado *agenda-setting*: los medios son bastante eficaces en provocar interés en determinados temas y silenciar otros, de lo cual podemos deducir que la atención es también un asunto social, cultural y político. A eso, se ha añadido internet. Como ya vimos, la nueva economía de la atención no vende sólo atención sino el comportamiento, lo que Zuboff llama «excedente conductual» (*behavioral surplus*): se venden los datos del comportamiento de los usuarios para predecir qué harán.

Pero lo cierto es que no estamos ante un problema exclusivamente tecnológico. Eyal, diseñador de comportamiento para que los diseñadores de software puedan desarrollar productos que creen hábitos en el usuario, localiza el problema en la voluntad unida a la motivación, en la adquisición de hábitos (virtudes, aunque él no las llame así). Eyal recomienda: busca

79. Acerca del coste cognitivo de la multitarea, vid. BOWMAN, L.L., LEVINE, L.E., WAITTE, B.M. Y GREN-DON, M., *Can students really multitask? An experimental Study of instant Messaging while Reading*, en «Computers and Education», vol. 54 (4), (2010), pp. 927-931.

quién quieres ser y dedica a eso tu vida; ponlo en práctica cada día; si es posible, cada instante. Lo demás, será entretenido, pero te dejará vacío<sup>80</sup>. No hay manera de evitar que existan las distracciones, pero sí somos responsables de lo que hacemos con ellas. Y aquí, la educación, en el sentido amplio que venimos utilizando, puede jugar un papel imprescindible.

Discernir lo relevante de lo irrelevante no es una habilidad técnica, no consiste en *conocer* sino en *pensar*. Ese déficit de pensamiento incapacita para discernir entre lo verdadero y lo falso, lo bueno y lo malo, lo bello y lo feo. Nos impide reflexionar críticamente sobre nuestras propias acciones y sus consecuencias. Pensar es calibrar la realidad, lo que implica un proceso inevitable de búsqueda de *sentido*, y con ello mejora la motivación para perseguir activamente objetivos a largo plazo. Todo esto debería ser propio de una educación humanista verdadera<sup>81</sup>.

La pandemia ha demostrado cuán grande es la responsabilidad que tenemos hacia el futuro, y también cuán inadecuado es nuestro conocimiento para tomar decisiones sabias y anticipar las consecuencias. Muchos pensaban que cuanto más aprendiéramos sobre lo predeterminado, más control tendríamos... La crisis sanitaria nos ha hecho pisar tierra y nos aporta al menos dos lecciones que no deberíamos desaprovechar: la primera, es que necesitamos una dosis de humildad, en especial esa reducida parte de la humanidad que cree que la ciencia o la economía le permite poder controlar todo; y la segunda, es que podría ayudar a reconciliarnos con la incertidumbre radical en la que siempre vivimos. Deberíamos dejar de pedir a los expertos en salud y a los funcionarios que hagan proyecciones seguras que no están en condiciones de hacer, y dejar de decepcionarnos cuando las que les obligamos a realizar, resulten equivocadas.

.....  
80. Cfr. EYAL, N., *Indistractable: How to Control Your Attention and Choose Your Life*, BenBella Books, 2019.

81. Cfr. L'ECUYER, C., *Educación en la realidad*, cit., p. 202.

### 3. Recuperar la visión humanista que inspira la finalidad del derecho a la educación

La necesidad imperiosa de humanismo que hoy reclama la educación convoca, de por sí, a los distintos saberes, también al económico, hacia una mirada más integral e integradora. Hoy el análisis de los problemas económicos y ambientales es inseparable del análisis de los contextos humanos, familiares, laborales, urbanos, y de la relación de cada persona consigo misma, que genera un determinado modo de relacionarse con los demás y con el ambiente. Esta visión humanista tiene consecuencias a la hora de definir el contenido de la enseñanza y las pedagogías, exige un planteamiento abierto y flexible del aprendizaje, nuevos modelos de conocimiento y de transferencia de aptitudes y formas nuevas de reconocer, validar y evaluar el aprendizaje. Por consiguiente, el acceso a la educación, sin dejar de ser muy importante, ya no basta; necesitamos centrarnos además en la calidad de la educación y en la pertinencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, ambos conceptos –calidad y pertinencia– deben ser interpretados y aplicados desde la matriz humanista que inspira los textos internacionales de derechos humanos y que la UNESCO reclama, y no con la ideología neoliberal que da sentido a las políticas del mundo globalizado a partir de los años 90. Desde esa óptica empobrecedora, el discurso acerca de la calidad de las universidades se construye a partir del nexo

«conocimiento-crecimiento económico». Como consecuencia, «los proyectos de inspiración humanista para lograr la justicia social, la igualdad y la sostenibilidad son secuestrados por los planes de desarrollo económico y productividad»<sup>82</sup>. El mercado de la educación superior pasa entonces a estar movido por la búsqueda del prestigio y la obsesión por las clasificaciones mediante un sistema cada vez menos transparente y más burocrático; la generación de conocimiento y la formación del individuo han de satisfacer las demandas del mercado laboral y el criterio de eficiencia económica se convierte en pieza esencial de la definición de calidad.

Ello ha supuesto el paso de una concepción de la educación superior basada en el equilibrio entre el desarrollo social y público, a un sistema dominado por dinámicas mercantilistas y utilitaristas más preocupadas por la economía del conocimiento, el mercado global y la medición del rendimiento<sup>83</sup>. Los sistemas de educación superior siguen dando prioridad al suministro de mano de obra para el crecimiento económico por encima de la sostenibilidad ambiental<sup>84</sup>. En coherencia con este modelo, los profesores e investigadores universitarios se convierten en capital humano, los estudiantes en consumidores y la formación universitaria y el conocimiento en productos del mercado. Al mismo tiempo, se instala una extenuante e incluso cínica cultura de competición y de rendición de cuentas basada en el control, la medición y el diagnóstico de la investigación y de la docencia.

Como consecuencia de todo lo expuesto, han empezado a saltar las alarmas. Y, desde hace una década, se alzan voces críticas contra el sistema educativo de élite norteamericano –referente internacional de excelencia universitaria– y la meritocracia que lo sostiene, cuyos nefastos

82. Common Worlds Research Collective, *Collective, Learning to become with the world...*, cit., p. 3.

83. Cfr. GONZÁLEZ-PÉREZ, M.A.; MAC LABHRAIN, M. Y MCILRATH, L., *The Civic Purpuse and Avowed Mission of Higher Education Institutions - Diversity or Uniformity?*, en «International Journal of Diversity in Organizations, Communities & Nations», n.º 7 (2), 2007, pp. 187-198.

84. Cfr. Common Worlds Research Collective, *Collective, Learning to become with the world...*, cit., p. 2.

efectos se dejan sentir no sólo en la gente que pasa por él, sino también en lo que ese sistema está haciendo al país en su conjunto<sup>85</sup>. Crecer como élite implica aprender a valorarte en función de los éxitos que marcan tu progreso en y a través de la élite: los títulos, las notas, los trofeos. Se te alaba por eso; se te premia por eso. Todo ello compone no sólo tu destino, sino tu identidad, incluso tu valor. Son lo que tú eres, y lo que vales<sup>86</sup>. Ello puede explicar la enorme presión que sienten los estudiantes y el incremento notable de universitarios de Estados Unidos y Gran Bretaña que declaran sufrir ansiedad y depresión<sup>87</sup>. Esto empieza a ser un problema serio en las universidades, según comenta el psicólogo Peter Gray. «Los estudiantes –dice Gray– tienen miedo al fracaso y no se arriesgan. Necesitan estar seguros de las cosas. Para muchos de ellos, el fracaso es algo catastrófico e inaceptable. Las medidas externas del éxito son para ellos más importantes que el aprendizaje y el desarrollo autónomo»<sup>88</sup>. Ello obedece, en parte, a una crianza que no ha favorecido su maduración. En su opinión, «hemos criado una generación de jóvenes a los que no se les ha dado la oportunidad de aprender a resolver sus propios problemas. No han tenido la experiencia de meterse en dificultades y descubrir el modo de superarlas, la experiencia del fracaso y de superarlo, de ser increpados y saber responder sin la intervención de un adulto»<sup>89</sup>. Llegan a

85. Vid., entre otras, las demoledoras críticas de DERESIEWICZ, W., *El rebaño excelente. Cómo superar las carencias de la educación universitaria de élite*, Rialp, Madrid, 2019. Título original: *Excellent Sheep. The Miseducation of the american elite and the way to a meaningful life*, Simon & Schuster, 2014 y de SANDEL, M.J., *La tiranía del mérito ¿Qué ha sido del bien común?*, Penguin Random House, Barcelona, 2020. Título original: *The Tyranny of Merit: What's Become of the common Good?*,

Aunque hay que decir que los estragos de la meritocracia de las élites universitarias no son privativos de los Estados Unidos. El sistema es global y en muchos sentidos está interconectado. Los estándares de admisión de las universidades americanas se han expandido a Canadá, Reino Unido, Seúl, Mumbai o Shanghái.

86. Cfr. DERESIEWICZ, W., *El rebaño excelente...*, cit. pp. 28-29.

87. Vid. ARÉCHAGA, I., *La crisis de resiliencia en los campus*, en «Aceprensa», n.º 85/17, 22 de noviembre.

88. GRAY, P., *Declining Student Resilience: A Serious Problem for Colleges. College personnel everywhere are struggling with students' increased neediness*, en «Psychology Today», 22 de septiembre de 2015. Disponible en: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/freedom-learn/201509/declining-student-resilience-serious-problem-colleges>. (último acceso: junio 2021).

89. Ibid.

la universidad y son todavía incapaces de asumir responsabilidades o las rehúyen. Esta falta de resiliencia, dice el experto, está interfiriendo con la misión académica de la universidad. Los profesores tienden a bajar los estándares académicos, a no plantear excesivos retos a los estudiantes y a darles un empujoncito para que aprueben. Pero, además, la fiebre de la *titulitis* que late en la meritocracia lleva aparejada una concepción estrecha de la educación, entendida sólo en términos de utilidad inmediata, una propuesta que marcha, en las facultades más prestigiosas, bajo una sola bandera: la economía.

Lo más duro es que el proyecto meritocrático ha sido incluso el alma del discurso público estadounidense durante cuatro décadas: la cantinela repetida sostenía que quienes trabajaban sin descanso y se atenían a las normas podían subir tan alto como su talento los llevara. Pero para quienes a duras penas conseguían mantenerse a flote, la retórica del ascenso era más un escarnio que una promesa.

«En condiciones de desigualdad galopante y movilidad estancada —sentencia Sandel— reiterar el mensaje de que somos individualmente responsables de nuestro destino y merecemos lo que tenemos erosiona la solidaridad y desmoraliza a las personas a las que la globalización deja atrás. En segundo lugar, insistir en que un título universitario es la principal vía de acceso a un puesto de trabajo respetable y a una vida digna engendra un prejuicio credencialista que socava la dignidad del trabajo y degrada a quienes no han estudiado en la universidad. Y, en tercer lugar, poner el énfasis en que el mejor modo de resolver los problemas sociales y políticos es recurriendo a expertos caracterizados por su elevada formación y neutralidad de sus valores es una idea tecnocrática que corrompe la democracia y despoja de poder a los ciudadanos corrientes»<sup>90</sup>.

---

90. SANDEL, M.J., *La tiranía del mérito...*, cit., p. 96.

Hoy, la fe meritocrática aplicada a una nación (Estados Unidos «es grande porque es bueno» y «está en el lado correcto de la historia») hace aguas por todas partes. Uno de los muchos reflejos de la antipatía populista hacia las élites meritocráticas y la clase de los profesionales con un alto nivel formativo fue la elección de Trump, como también el sorprendente resultado del Brexit en Gran Bretaña. Deresiewicz defiende que «la meritocracia contemporánea, que preside en toda su gloria una era de declive nacional sin precedentes, es un reflejo exacto del sistema educativo responsable de haberla producido»<sup>91</sup>. A su parecer, «ha llegado la hora no ya de reformar ese sistema de arriba abajo, sino de empezar a diseñar un plan de evacuación que nos lleve a un tipo de liderazgo del todo distinto, y a otro tipo de sociedad también diferente»<sup>92</sup>.

Suscribo con él que la meritocracia es también una tecnocracia. «Puede resolver los problemas que le pongas por delante, pero no puede decirte si son los problemas en los que deberíamos estar trabajando. Ha sido entrenada para operar desde dentro del sistema, en ningún caso para imaginar que podemos crear uno mejor. Es ajena a cualquier creencia, valor o principio —las cosas que te enseñan a pensar en las humanidades—, porque los da tan por sabidos que deja de recordar que existen»<sup>93</sup>. Entonces, «¿extrañará a alguien que los Estados Unidos hayan perdido todo su sentido de propósito, cuando los líderes no tienen ni uno solo?», deplora Deresiewicz<sup>94</sup>.

Los hechos parecen darle la razón. Washington ha demostrado que ya no tiene capacidad de liderazgo global. Su declive material y político se ha hecho algo más evidente en diversos conflictos recientes (Irak, Libia, Nagorno-Karabaj, Siria y Afganistán). Todo lo cual parece confirmar el fin de ciclo de dominio de Estados Unidos<sup>95</sup>.

.....  
91. DERESIEWICZ, W., *El rebaño excelente...*, cit., p. 251.

92. Ibid.

93. Ibid., p. 255.

94. Ibid.

95. Coinciden en la valoración de ese declive del liderazgo americano: MANGAS MARTÍN, A., *Flores mar-*



Desarrollado en su origen como alternativa al sistema de bienestar europeo para mitigar la desigualdad, se acusa a la educación americana de élite de dos males relacionados: reproducir la desigualdad del sistema de clases y la polarización política tanto dentro como fuera de las aulas<sup>96</sup>. Para que los jóvenes tengan las mismas oportunidades de ir a la universidad, necesitan tener las mismas oportunidades antes de ese momento. Eso significa que todos han de tener lo suficiente. El *quid* está, pues, en evitar que la desigualdad sea hereditaria. A ello se suma otro fracaso nada irrelevante: haber construido «un sistema educativo que produce gente competente y de gran inteligencia de veintidós años que no tiene ni idea de qué hacer con sus vidas; personas sin sentido alguno de propósito y, lo que es peor, que no entienden de qué modo podrían encontrar uno. Seres humanos capaces de seguir un sendero determinado, pero carentes de imaginación –o del coraje o de la libertad interior necesaria– para inventarse uno propio», lamenta Deresiewicz<sup>97</sup>.

En definitiva, la Universidad corre el riesgo de mimetizar los planteamientos erráticos de la sociedad global: se atisba un sistema de educación superior cada vez más plegado a las demandas inmediatas del mercado, una universidad gerencialista y mercantilista que se aleja cada vez más de las demandas de la sociedad civil, perdiendo su función predictiva y la sabiduría para orientar en tiempos de incertidumbre y crisis. Los efectos económicos de la pandemia COVID-19 pueden agudizar todavía más estos rasgos negativos. No es descartable que se ejerza una presión cada

---

*chitas en Kabul*, en *El Mundo*, 20 de agosto de 2021 y LAMO DE ESPINOSA, E., *Civilización o barbarie*, en «*El Mundo*», 25 de agosto de 2021,

96. En 1985, el 46% de los estudiantes de las 250 universidades más selectas provenían del cuartil superior de la escala de ingresos. En el año 2000, era el 55%. En 2006 (aunque la muestra de referencia es algo menor), era el 77%. Sólo el 15% provenía de la mitad inferior ese año. Deresiewicz considera que «está exacerbando la desigualdad, retardando la movilidad social, perpetuando los privilegios y creando una élite que está tan aislada de la sociedad que se espera que dirija, como sus antecesores de la aristocracia WASP (sólo que con más arrogancia y más convencida de que merece las posiciones de privilegio)» (DERESIEWICZ, W., *El rebaño excelente...*, cit., p. 231). Vid. en el mismo sentido SANDEL, M.J., *La tiranía del mérito...*, cit, pp. 199-251.

97. DERESIEWICZ, W., *El rebaño excelente...*, cit., p. 39.

vez mayor sobre las universidades para que pongan en primer lugar la racionalidad económica y los objetivos económicos, dando prioridad a lo que se considera conocimiento económicamente útil.

Frente a este riesgo, reivindicamos un concepto de calidad –un cambio completo de paradigma educativo– basado en otras perspectivas más humanistas que pongan el acento en las personas, en la justicia social y en el desarrollo sostenible, pues la sostenibilidad humana y la planetaria son una misma cosa en un mundo cada vez más interdependiente. Un nuevo paradigma en el que, en vez de aprender *sobre* el mundo para actuar sobre él, aprendamos a transformarnos –a crecer como personas– *con* el mundo que nos rodea; en el que los enfoques interculturales y los derechos humanos con sus consiguientes responsabilidades se transformen en marcos de referencias alternativos.

Precisamos una educación superior que vincule el aprendizaje con la realidad y sus necesidades y contemple la empleabilidad no como una meta sino como una solución. La formación orientada únicamente a su funcionalidad laboral acaba por condicionar otras funciones universitarias y pone en riesgo algunos de los valores intelectuales, democráticos y sociales que hacen de ella un referente social. Obliga a que la universidad modifique la forma de articular su misión, abandone su papel tradicional de educar ciudadanos, formar personas cultas, y preparar a científicos, sin renunciar por ello a formar profesionales; y pase a orientar sus esfuerzos al aspecto profesionalizante. De este modo, la universidad corre el riesgo de convertirse en una institución pragmática, mercantilista, reproductora de las necesidades del mercado y del consumo. Disciplinas sin vínculo práctico y /o económico (filosofía, historia y las humanidades en general, etc.) puedan verse perjudicadas, incluso eliminadas, y con ellas su valiosa contribución a la construcción democrática de nuestras sociedades. Por otra parte, en un mercado laboral como el actual, la formación excesivamente instrumental focalizada en el presente inmediato

se desmorona ante un futuro cambiante e incierto, mientras que una formación creativa e integral, que permite la flexibilidad ante el cambio, parece más prometedora. Por ello, la educación superior no debe limitarse a proporcionar la mejor formación en cuestiones técnicas, que suelen cambiar a gran velocidad, resultan más bien instrumentales y son fácilmente suplantables por la tecnología. En cambio, otros aspectos son insustituibles, como la capacidad de aprendizaje, el orden mental, la innovación, la honradez o la empatía. El entorno laboral requiere profesionales cultos, versátiles y creativos, con conocimientos amplios e interés por aprender de modo continuo.

Se trata, en definitiva, de cambiar el modelo de desarrollo global y redefinir el progreso. El problema es que no disponemos todavía de la cultura necesaria para enfrentar esta crisis y hace falta construir liderazgos que marquen caminos. Esta enorme e impostergable tarea requiere, en el ámbito cultural, de la formación académica y de la investigación científica, el compromiso generoso y convergente que conduzca hacia ese cambio radical de paradigma, más aún —me atrevo a decir— hacia una valiente revolución cultural<sup>98</sup>. Las instituciones de educación superior, «infraestructuras cruciales de los debates críticos y democráticos»<sup>99</sup>, no pueden estar ausentes en esta titánica tarea.

La misión de la Universidad, desde su creación, ha girado siempre en torno a cuatro ejes: el desarrollo de las personas, la creación y la transmisión de conocimiento y el servicio a la sociedad. Hoy necesitamos recuperar esa misión en su integridad y superar algunos desequilibrios enquistados en la tarea universitaria. La visión humanista que propugna la UNESCO apela a la responsabilidad social de la educación superior<sup>100</sup>,

.....  
98. Papa Francisco, Carta Encíclica *Laudato si*, 24 de mayo de 2015n. 114.

99. SAITO, H., *The Transnational Frontiers of Japanese Education*, en CHI-KIN LEE, J. Y GOUGH, N., *Transnational Education and Curriculum Studies*, Routledge, 2020, p. 11.

100. La Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Educación Superior de 2009 subrayó esa responsabilidad social en los siguientes términos: «Frente a la complejidad de los desafíos globales presentes

en las cuatro funciones básicas del saber: formativa, prospectiva<sup>101</sup>, performativa<sup>102</sup> y proactiva<sup>103</sup>.

En los últimos años, los autores han adoptado diferentes enfoques y han propuesto nuevos marcos para pensar en la naturaleza de la educación superior. Brenda Leibowitz propuso una distinción entre la *educación superior como un bien público* entendido como un «recurso público que aporta beneficios materiales o intelectuales a los individuos o a la sociedad» y la *educación superior para el bien público*, lo que significa «la idea de que podemos llevar a cabo los tres roles de la educación superior ... de tal manera que reflexionemos sobre para quién es la educación superior, a quién puede servir y cómo»<sup>104</sup>. Este nuevo enfoque basado en la noción de bien común «nos permite superar la influencia de la teoría socioeconómica individualista inherente a la noción de “bien público”, pues se centra en un proceso participativo a la hora de definir lo que es un bien común que tome en consideración la diversidad de contextos, conceptos de bienestar y ecosistemas de conocimiento»<sup>105</sup>.

---

y futuros, la educación superior tiene la responsabilidad social de mejorar nuestra comprensión de cuestiones que presenten múltiples aristas, involucrando dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, y nuestra habilidad para responder a ellas. Las instituciones de educación superior, a través de sus funciones de docencia, investigación y extensión, desarrolladas en contextos de autonomía institucional y libertad académica, deberían incrementar su mirada interdisciplinaria y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, lo cual contribuye al logro del desarrollo sustentable, la paz, el bienestar y el desarrollo, y los derechos humanos, incluyendo la equidad de género». Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Educación Superior, *Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo*, UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009, párrs. 2-3.

101. Una ciencia que mira al futuro estudia las causas técnicas, científicas, económicas y sociales que aceleran la evolución del mundo moderno y la previsión de las situaciones que podrían derivarse de sus influencias conjugadas.

102. Hace referencia a la capacidad de convertir los conocimientos y los aprendizajes en acciones y de transformar la realidad o el entorno.

103. Una sabiduría impregnada de iniciativa y de capacidad para anticiparse a problemas o necesidades futuras.

104. LEIBOWITZ, B., *Higher Education for the Public Good: views from the South*, Stoke on Trent: Trentham Books, 2012. Tomo la cita de Global University Network for Innovation (GUNI), *New Visions for Higher Education towards 2030*, cit., p. 13.

105. UNESCO, *Replantear la educación...*, cit., p. 11.

Los nuevos modelos de universidad para el siglo XXI reclaman cada vez más «la necesidad de conectar la universidad con la sociedad para contribuir al desarrollo comunitario y a la mejora de la formación académica»<sup>106</sup>. La universidad no puede renunciar a formar profesionales competentes conectados con las necesidades de la comunidad. Y ello exige, entre otras cosas, conjugar el rigor académico para el desarrollo de competencias profesionales con el compromiso social<sup>107</sup>. Con frecuencia, los desafíos profesionales se convierten en una riqueza personal en la medida que retan a mejorar la comprensión de un problema o de una situación. Esa satisfacción aumenta cuando, además, tienes la posibilidad de aplicar y/o transferir ese conocimiento adquirido para resolver o mejorar la cuestión planteada. Entonces ese conocimiento cobra todo su sentido, refuerza la motivación y confirma la convicción de que todos podemos ser protagonistas de cambios y transformar el mundo en que vivimos, mejorándolo. El perfeccionamiento continuo de la labor profesional de los docentes no puede, por tanto, ignorar las responsabilidades éticas encomendadas a los educadores y educadoras. No se trata de reflexiones teóricas sino de saberes experienciales que, al final, son los más arraigados y los que alimentan las convicciones personales.

De algún modo, la realidad descrita constituye la esencia de toda labor docente y de la educación como *bien común mundial*; lo que supone que «la creación de conocimiento, así como su adquisición, validación y utilización, sean comunes a todas las personas como parte de una empresa social colectiva»<sup>108</sup>. De hecho, todo aprendizaje —en su doble condición de proceso y de resultado— es «un esfuerzo social *arraigado* en las comunidades y en medios sociales plurales»<sup>109</sup>. El conocimiento

.....  
106. ARAMBURUZABALA HIGUERA, P., *La realidad del aprendizaje-servicio universitario en Europa*, en MARTÍNEZ ODRÍA, A. Y CARRACOSA PIÑEL P. (Coord.), *Educación en el compromiso social. Los proyectos de aprendizaje-servicio en la formación universitaria*, Ed. Universidad San Jorge, Zaragoza, 2019, p. 35.

107. *Ibid.*, p. 37.

108. UNESCO, *Replantear la educación...*, cit., p. 11.

109. UNESCO. Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, *Visión y marco de los Futuros*

que se necesita no viene dictado por una autoridad central, sino que lo determinan las instituciones educativas, los docentes y las comunidades. Se trata de un conocimiento que no es simplemente transmitido, sino coexperimentado y creado de acuerdo con las necesidades humanas. Por este motivo, las prácticas pedagógicas no pueden estar desconectadas de las experiencias cotidianas de los estudiantes. Son los contextos más próximos –la familia, la escuela, la comunidad, el barrio– los que nutren nuestra discusión acerca de qué valores, actitudes y destrezas deben ser enseñados y aprendidos. En consecuencia, los objetivos colectivos de la educación y la adopción de medidas al respecto deben debatirse prioritariamente en el ámbito local. Ese entorno de aprendizaje, con sus luces y sombras, aporta a los académicos la principal materia prima para educar. Es casi imposible, por ficticio, abordar este tema en abstracto, sin contexto. Éste es uno de los riesgos y una de las mayores críticas que recibe la educación para la ciudadanía global a la que se acusa de apoyar una visión de la globalización neoliberal y occidental<sup>110</sup>.

La crisis actual nos brinda una oportunidad única para repensar nuestros estilos de vida, nuestras relaciones, la organización de nuestras sociedades –comenzando por nuestra parcela de realidad más próxima– y de nuestras instituciones educativas y entornos de aprendizaje, a partir de nuestra reflexión sobre lo que queremos llegar a ser. El COVID-19 nos ha obligado a parar y a confrontarnos con lo que somos y a lo que aspiramos. Tenemos medios cada vez más perfectos –al menos, eso creíamos–, pero los fines están bastante difuminados, cuando no perturbados. En definitiva, «necesitamos traducir nuestros valores y visiones en las instituciones de aprendizaje y las comunidades que estamos

*de la educación*, febrero 2020. Disponible en: <https://en.unesco.org/futurosofeducation/sites/default/files/2020-03/Visi%C3%B3n%20y%20marco%20de%20los%20Futuros%20de%20la%20educaci%C3%B3n.pdf>. La cursiva es nuestra. (consultado en julio de 2021).

110. Vid., entre otros, ANDREOTTI, V., (Towards) *Decoloniality and diversity in global citizenship education*, «Globalisation, Societies and Education», 9:3-4, (2011), pp. 381-397; PAIS, A. Y COSTA, M. *An ideology critique of global citizenship education* en «Critical Studies in Education» 61:1, (2020), pp. 1-16.

reconstruyendo. Por inesperado que sea, hemos llegado a un momento en el que es imperativo revisar juntos los objetivos de la educación»<sup>111</sup>.

A mi parecer, no se trata de reinventar las finalidades del derecho a la educación descritas en el párrafo segundo del artículo 26 de la *Declaración Universal de Derechos Humanos* de 1948<sup>112</sup> —el primer texto jurídico de ámbito universal que reconoce que el ser humano está dotado de una dignidad intrínseca y de unos derechos iguales e inalienables— y reiteradas por sucesivos textos internacionales<sup>113</sup>, pues todas conservan plena vigencia. Se trata, más bien, de que las políticas educativas y los modelos pedagógicos sean más coherentes con la visión humanista de la educación que late en ellas. Y ello supone recuperar la memoria histórica para recordar el contexto sociopolítico en el que se fragua el derecho a la educación que inspira los sistemas educativos de los estados democráticos del siglo XX.

.....  
111. UNESCO. Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. *Visión y marco de los Futuros de la educación*, febrero 2020. Disponible en: <https://en.unesco.org/futuresofeducation/sites/default/files/2020-03/Visi%C3%B3n%20y%20marco%20de%20los%20Futuros%20de%20la%20educaci%C3%B3n.pdf>. (último acceso: junio 2021).

112. El texto señala que «la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz».

113. Cfr. art. 5.1.a) de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza; art. 13.1 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966; art. 29.1 de la Convención sobre los Derechos del Niño; arts. 2 y 12.2.4 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos; art. 13.2 del Protocolo de San Salvador.

## 4. La sustitución de la lógica del estado-nación por la lógica de los derechos humanos en la construcción del derecho a la educación en los estados democráticos

El contexto de postguerra mundial en que se redactó la Declaración Universal y el conjunto de instrumentos jurídicos explica que toda la armazón lógica de los derechos humanos esté impregnada del afán de impedir que la ideología de masas prevalezca sobre los derechos de la persona, pisoteando su dignidad<sup>114</sup>. En palabras de Hannah Arendt, filósofa alemana de origen judío, una de las causas que explican ese vergonzoso capítulo de la humanidad fue «la *banalización del mal*, ante la que las palabras y el pensamiento se sienten impotentes (...). Un alejamiento de la realidad y tal irreflexión pueden causar más daño que todos los malos instintos inherentes, quizás, a la naturaleza humana»<sup>115</sup>. Y añade: «la triste verdad es que la gran parte del mal se comete por personas que nunca han escogido explícitamente entre el bien y el mal», lo que atribuye al «déficit de pensamiento». Las dolorosas experiencias nazista, fascista, y después, comunista demostraron que, cuando cae en manos de un régi-

114. Arajärvi, al describir los trabajos preparatorios de la redacción de la Declaración Universal de Derechos Humanos, recuerda el contexto en que se desarrollaron los debates: «En las sesiones 67ª a 69ª del tercer período de sesiones de la Comisión, se debatió el derecho a la educación y cómo tener en cuenta los principios éticos del contenido de la educación sobre la base de las experiencias de la segunda guerra mundial y, en especial, de la educación de los nazis» (ARAJÄRVI, P., *Article 26*, en EIDE, A., *Universal Declaration of Human Rights: Commentary*, Oslo, Scandinavian University Press, 1992, p. 407).

115. ARENDT, H., *Eichmann en Jerusalén*, Penguin Random House, Barcelona, 2015.



men que no respeta a la persona, la educación es el vector ideal de todas las formas de totalitarismo<sup>116</sup>. Por este motivo, la Declaración Universal quiso dejar constancia expresa de que la educación ha de tener por objeto el pleno desarrollo de la personalidad. De este modo, se corroboraba la primacía de la persona, al tiempo que se reflejaba el objetivo ético general de que la educación puede influir en el individuo<sup>117</sup>. Piaget lo resume certeramente: «Tener por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento [del respeto] a los derechos humanos y a las libertades fundamentales» equivale a formar a individuos capaces de autonomía intelectual y moral y de respetar esa autonomía en los demás, en virtud precisamente de la regla de reciprocidad que les otorga legitimidad a sus propios ojos»<sup>118</sup>.

La lógica del Estado-nación, que fue la regla hasta el momento, fue suplantada por la lógica de los derechos humanos: a partir de entonces es la dignidad humana y sus derechos inherentes e inalienables los que importan, y no la pertenencia a una nación. La importancia central de las personas —tanto en sus capacidades individuales como colectivas— primaba sobre las pretensiones del Estado soberano. Los derechos humanos se convierten en la ideología universal de hoy y de mañana, y el mecanismo político que permite hacerlos efectivos es el Estado democrático de derecho<sup>119</sup>. En consecuencia, los ciudadanos que no pertenecen a la cultura o religión mayoritaria no son disidentes que hay que tolerar. El fundamento de la legitimidad del Estado no es ya exclusivamente la Nación. La lógica de los derechos implica que el Estado está fundado sobre el respeto de la diferencia. En la era postnacional, ya no hay «otros». Las

116. Cfr. el documento de trabajo sobre el *contenido del derecho a la educación*, presentado por M. Meheidi a la Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías, en el 51º período de sesiones, 8 de julio de 1999 (UN Doc. E/CN.4/Sub.2/1999/10, párr. 24).

117. Cfr. ARAJÄRVI, P., *Article 26*, cit., p. 405. La traducción es nuestra.

118. PIAGET, J., *Où va l'éducation?*, Denoël/Gonthier, Paris, 1972, pp. 85-86.

119. Así lo defiende HAALAND MATLARY, J. *Education à la tolerance: religion et conflit en Europe*, en *La dimension religieuse de l'éducation interculturelle (Actes de la conférence, Oslo, Norvège, 6-8 juin 2004)*, ed. Conseil de l'Europe, Strasbourg Cedex, 2005, pp. 34-36.

comunidades sociales y políticas transnacionales, la sociedad civil y el activismo son manifestaciones de formas emergentes postnacionales de ciudadanía<sup>120</sup>. Somos ciudadanos de democracias fundadas sobre los derechos humanos y no sobre la religión o la raza. Se trata de principios obvios, pero, desgraciadamente, a veces olvidados, como lo pone de manifiesto el resurgir del chauvinismo cultural y la movilización política motivada por la identidad que representan graves desafíos para la cohesión social del mundo entero<sup>121</sup>.

Con todo, el paulatino reconocimiento de la diversidad y del derecho a la diferencia ha contribuido a una mayor visibilidad jurídica y social de los derechos culturales, hasta ahora apenas considerados. Lejos de significar la desunión y la separación, el principio de diversidad, unido al principio de igualdad, invita a repensar la Nación<sup>122</sup>. Pone en entredicho la definición clásica de Estado-Nación y sus mitos fundadores: un Estado, una nación, una cultura, una religión. Y somete a una profunda revisión al concepto de laicidad y de neutralidad estatal, puesto que la neutralidad no se presenta como una opción ideológica determinada del estado, sino como una manifestación de respeto del pluralismo social y de la libertad religiosa e ideológica de cada persona que integra la sociedad<sup>123</sup>.

El principio de la diversidad obliga también a una reconsideración radical del derecho a la educación como un derecho con fuertes dimensiones culturales, e incluso como un derecho cultural en sí mismo<sup>124</sup>. Tal y como

120. Cfr. SASSEN, S., *Towards Post-national and Denationalized Citizenship*, en ISIN, E.F. Y TURNER, B.S. (eds), *Handbook of Citizenship Studies*, Sage Publications Ltd, Londres, 2002, pp. 277-291.

121. Vid., en este sentido, el lúcido análisis de FUKUYAMA, F., *Identidad. La demanda de dignidad y las políticas de resentimiento*, Planeta, Barcelona, 2019.

122. Cfr. BIDAULT, M., *Droits culturels et principe d'égalité. La pratique des Comités des Nations Unies*, en BORGH, M. Y MEYER-BISCH, P. (ed.), *La pierre angulaire. Le "flou crucial" des droits culturels*, Editions Universitaires Fribourg, Fribourg, 2000, p. 131.

123. Cfr. CALVO-ÁLVAREZ, J., *Los principios del Derecho eclesiástico español en las sentencias del Tribunal Constitucional*, Pamplona, 1999, p. 112. Analiza la repercusión de este principio LASAGABASTER HERRARTE, I. (Dir.), *Multiculturalidad y laicidad. A propósito del Informe Stasi*, Editorial Lete, Pamplona, 2003.

124. Cfr. MEHEDI, M., *El contenido del derecho a la educación* (UN Doc. E/CN.4/Sub.2/1999/10, párrs. 2,

reconoce la Relatora especial, «el derecho a la educación debe entenderse como el derecho de toda persona a tener acceso a los recursos culturales necesarios para desarrollar libremente su proceso de definición de la identidad, tener relaciones dignas de reconocimiento mutuo a lo largo de su vida y afrontar los desafíos cruciales a los que se enfrenta nuestro mundo, así como para participar en prácticas que le permitan apropiarse de estos recursos y contribuir a ellos. Este enfoque no es puramente teórico, ya que permite cambios de perspectiva que hacen que el contenido del derecho a una educación inclusiva y de calidad sea mucho más sustancial»<sup>125</sup>.

El principio de diversidad o pluralidad se opone evidentemente a una visión de la educación como instrumento de control social —máquinas de asimilación, las llama la relatora especial— que perpetúan la discriminación, la exclusión y la segregación, alejándose de los objetivos del derecho a la educación establecidos en los instrumentos internacionales<sup>126</sup>. Ciertamente, muchos de los conocimientos, valores y habilidades que se espera que aprendamos en los sistemas educativos formales son de naturaleza eu-

---

25-29). Vid. también FERNÁNDEZ, A., *La educación como derecho cultural*, en «Persona y Derecho», 50 (2004), p. 264.

Según la Relatora Especial sobre los derechos culturales, «los derechos culturales protegen los derechos de todas las personas, individualmente y en comunidad con otros, así como de grupos de personas, para desarrollar y expresar su humanidad, su visión del mundo y el significado que dan a su existencia y su desarrollo mediante, entre otras cosas, valores, creencias, convicciones, idiomas, los conocimientos y las artes, las instituciones y las formas de vida. También protegen el acceso al patrimonio cultural material e inmaterial como importantes recursos que permiten que esos procesos de identificación y desarrollo tengan lugar» (UN Doc. A/67/287, párr. 7).

125. Vid. BOLY BARRU, K., *Derecho a la educación: las dimensiones culturales del derecho a la educación o el derecho a la educación como derecho cultural*, Informe de la Relatora especial sobre el derecho a la educación presentado al 47º periodo de sesiones del Consejo de Derechos Humanos, 16 de abril de 2021 (UN Doc. A/HRC/47/32, par. 3). La relatora expone los cambios de perspectiva que incorpora la educación como derecho cultural en párrs. 7-17.

126. «Los sistemas educativos, a menudo muy centralizados, siguen sin adaptarse a las necesidades de las sociedades multiculturales y organizan una jerarquía entre las culturas, las visiones del mundo y las formas de concebirse como seres humanos. El desprecio, la indiferencia, la desvalorización e incluso la destrucción de los recursos culturales de calidad necesarios para la lograr la efectividad del derecho a la educación son habituales. Las vulneraciones de los derechos lingüísticos o de los derechos a la memoria, o una visión sesgada que invisibiliza a ciertas comunidades y sus contribuciones, son graves y tienen efectos nefastos a través de las generaciones, especialmente cuando se enseñan diferentes narrativas a diferentes comunidades». *Ibid.*, párr. 9.

rocéntrica. Es decir, se basan principalmente en marcos e historias occidentales que excluyen otras formas de concebir el mundo natural y social. Sin ir más lejos, la noción de «humano» entendida como individuo autónomo, racional y soberano corresponde a una concepción occidental basada en visiones liberales de la modernidad. Ese marco hegemónico eurocéntrico de los derechos humanos y de la democracia es el resultado de determinados procesos históricos y políticos: la modernidad y el colonialismo.

Varios expertos utilizan el concepto de «epistemologías del Sur» para cuestionar el fundamento eurocéntrico de la producción y circulación del conocimiento de las ciencias sociales<sup>127</sup>. Critican la marginación, el silenciamiento y la deslegitimación de los saberes del Sur, del Tercer Mundo y de los indígenas, particularmente en relación con los derechos humanos. Las epistemologías del Sur, argumenta Santos, han sido constantemente deslegitimadas, un proceso que él llama *epistemicidio*, es decir, «el asesinato del conocimiento»<sup>128</sup>.

La UNESCO ha descubierto que en muchos países y sociedades existen conceptos nacionales, locales y tradicionales destinados a promover ideas que se hacen eco de las que se encuentran en el corazón de la educación para

.....  
127. Por ejemplo, ALATAS, S. F., *Alternative Discourses in Asian Social Science: Responses to Eurocentrism*. International Institute of Teachers College, New York, 2006; SMIGNOLO, W. *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*, Durham, NC: Duke University Press, 2011; SANTOS, B. S., *Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide*, Boulder, CO: Paradigm, 2014; CONNELL, R., *Southern Theory: The Global Dynamics of Knowledge in Social Science*, Crows Nest Allen & Unwin, 2007; CONNELL, R., *Southern Theory and World Universities*, en «Higher Education Research & Development» 36(1), 2017, pp. 4-15.

La noción de «epistemologías del Sur» destaca que el Sur no es sólo un marcador geográfico sino más bien epistémico y político, una fuente de conocimiento único que emerge de la experiencia de diversas formas de opresión. Vid. TAKAYAMA, K., SRIPRAKASH, A. Y CONNELL, R., *Toward a Postcolonial Comparative and International Education*, en «Comparative Education Review», 61, (2017), S1-S24.

128. Santos escribe: «los intercambios desiguales entre culturas siempre han implicado la muerte del conocimiento de la cultura subordinada, por lo tanto, la muerte de los grupos sociales que lo poseían. En los casos más extremos, como el de la expansión europea, el epistemicidio fue una de las condiciones del genocidio. La pérdida de confianza epistemológica que actualmente aqueja a la ciencia moderna ha facilitado la identificación del alcance y la gravedad de los epistemicidios perpetrados por la modernidad eurocéntrica hegemónica» (SANTOS, B. S., *Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide*, cit., p. 92).

la ciudadanía mundial. Estos conceptos están arraigados en cosmogonías locales, fundan narrativas nacionales. También se encuentran a menudo en constituciones, himnos nacionales y textos de política gubernamental, así como en los escritos de grandes figuras históricas. Desafortunadamente, estos conceptos a veces son insuficientemente conocidos y nada valorados más allá de sus regiones de origen. A veces, también, no se reconocen suficientemente como puntos de partida válidos para enseñar y estudiar la educación para la ciudadanía global a nivel local. Por el contrario, la UNESCO insiste en que la educación debería celebrar la diversidad cultural, pues mejora su calidad «al ofrecer tanto a los educadores como a los educandos la diversidad de los puntos de vista y la variedad de los mundos vividos»<sup>129</sup>. Es a través de las prácticas culturales como se inventa y transmite lo universal.

En este sentido, se han formulado diversas protestas, lideradas por Black Lives Matter, Rhodes Must Fall, los indígenas y otros movimientos sociales anticoloniales y antirracistas, que piden que se descolonice la educación y que los diversos sistemas de conocimiento sean la base para lograr futuros equitativos y sostenibles. Estas demandas se han acentuado en la crisis actual y reflejan que las diferentes formas de injusticia están entrelazadas. Por eso la lucha por la justicia social tiene que incluir la búsqueda de la justicia cognitiva; «no hay justicia social global sin justicia cognitiva global», sostiene Santos<sup>130</sup>. Para aquellos que piensan desde la perspectiva del Sur, el desafío que enfrentan es cómo avanzar en la búsqueda de la justicia global, cuando su punto de vista es excluido o silenciado. Como explica más adelante, las injusticias económicas y políticas que sufren el Tercer Mundo, el Sur y las culturas indígenas resultan y se sustentan en la injusticia cognitiva que existe en el núcleo de las perspectivas de los derechos humanos desde los inicios de la colonización moderna del mundo<sup>131</sup>.

.....  
129. UNESCO, *Replantear la educación...*, cit., p. 71.

130. SANTOS, B. S., *Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide*, cit., p. 13.

131. Cfr. BARRETO, J.-M., *Epistemologies of the South and Human Rights: Santos and the Quest for Global and Cognitive Justice*, en «Indiana Journal of Global Legal Studies» 21 (2), (2014), pp. 395-422.

Los informes que reflexionan sobre los principales proyectos de educación de derechos humanos en escuelas, universidades, organizaciones no gubernamentales y comunidades, rara vez cuestionan el marco eurocéntrico y colonial de los derechos humanos, sino que los aceptan como «lo que son»<sup>132</sup>. Por lo tanto, en lugar de desafiar la conexión entre las diversas formas de injusticias que explican las violaciones de derechos —por ejemplo, la conexión entre la injusticia cognitiva y otras formas de injusticia social—, estas injusticias se perpetúan a través de los derechos humanos y su educación<sup>133</sup>.

Para resolver la situación, Santos aboga por una «ecología de los saberes» basada en reconocer la pluralidad de saberes heterogéneos<sup>134</sup>. En todo el mundo, no solo hay formas muy diversas de conocimiento de la materia, la sociedad, la vida y el espíritu, sino también muchos y muy diversos conceptos de lo que cuenta como conocimiento y de los criterios que pueden usarse para validarlo. En esta nueva forma de pensar, entonces, los conocimientos no occidentales son validados como relevantes, comprensibles y portadores de la verdad.

Además, como recuerda la Relatora especial<sup>135</sup>, muchos instrumentos de protección de las minorías, los pueblos indígenas, los migrantes y las personas con discapacidad prohíben la asimilación forzosa y abogan por la inclusión y la participación de todos en una sociedad que respeta la diversidad, lo que debe reflejarse necesariamente en la educación<sup>136</sup>.

132. KEET, A., *It's Time: Critical Human Rights Education in an age of Counter-hegemonic Distrust*, en «Education as Change» 19 (3), (2015), p. 47.

133. Vid. ZEMBYLAS, M. *The quest for cognitive justice : towards a pluriversal human rights education*, en «Globalisation, Societies and Education», 15:4, (2017), pp. 397-409.

134. Vid. SANTOS, B. S., *Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide*, cit., p. 239.

135. UN Doc. A/HRC/47/32, par. 25.

136. Vid., por ejemplo, por ejemplo, la Declaración sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas, art. 4; la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, art. 14; la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de Sus Familiares, art. 45, párr. 3; y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, art. 24, párr. 3 b).

Estos instrumentos hacen hincapié en la transmisión de conocimientos y valores propios del grupo, incluida la lengua, como medio para el desarrollo de los alumnos en su contexto social y cultural. También recuerdan la importancia de garantizar la accesibilidad a los conocimientos y valores de otras comunidades. Proporcionar una educación que contribuya al libre y pleno desarrollo de la identidad cultural de las personas, respetando los derechos de los demás y la diversidad cultural, no implica segregación ni aislamiento comunitario, y requiere el acceso a una rica diversidad de recursos culturales, incluidos aquellos fuera de la propia comunidad o comunidades de referencia<sup>137</sup>. El reconocimiento de la dimensión cultural del derecho a la educación no invita únicamente a valorar la pluralidad de las identidades culturales, ya que también se trata de cultivar lo que subyace a nuestras identidades comunes: nuestra humanidad común. Ambos aspectos van estrechamente unidos<sup>138</sup>.

Todos estos elementos confirman que la educación inclusiva, tal y como preconiza el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la Agenda 2030, debe necesariamente ser intercultural y aprovechar la diversidad de recursos culturales de calidad de los alumnos y todos aquellos que sean accesibles desde cualquier entorno<sup>139</sup>. Ha de permitir a cada uno forjarse su propia identidad, entendida como libertad que toda estructura jurídica debe respetar: la libertad de pensamiento, de conciencia y religión y sus corolarios, esto es, la libertad de enseñar y la de crear instituciones que transmiten la cultura, enriqueciendo la diversidad de la sociedad<sup>140</sup>. Por este motivo, el «aprender a ser» y el «aprender a vivir juntos» han sido proclamados por la UNESCO como dos de los pilares esenciales de la educación del siglo XXI<sup>141</sup>.

.....  
137. Vid. UN Doc. E/CN.4/Sub.2/AC.5/2005/2, párr. 69; Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, art. 14; Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de Sus Familiares, art. 45, párr. 2; y Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, art. 24.

138. Vid. UN Doc. A/HRC/47/32, par. 8.

139. Ibid, par. 29.

140. Cfr. FERNÁNDEZ, A., *Le droit à l'éducation : le droit à être humain*, cit., pp. 378-379.

141. Cfr. COMMISSION INTERNATIONALE SUR L'ÉDUCATION POUR LE XXIÈME SIÈCLE, *L'éducation, un trésor*

## 5. El derecho a la educación, icono de la indivisibilidad y la interdependencia de todos los derechos humanos

Otra de las novedades importantes de la Declaración Universal es que incorpora por primera vez el reconocimiento de los derechos económicos, sociales y culturales, asumiendo de este modo los postulados del Estado Social de Derecho. Por consiguiente, a través de las normas sobre derechos fundamentales se asegura un estatus jurídico material del ciudadano en el más amplio sentido, puesto que se garantizan al individuo derechos subjetivos de libertad, pero también de participación en la formación de la voluntad política, así como el establecimiento de un sistema de prestaciones sociales y económicas por parte del Estado. Se trata de tres tipos de demandas del individuo ante el Estado que se han ido positivizando a lo largo del desarrollo del Estado constitucional. Sin embargo, a pesar de este reconocimiento universal, todavía durante bien entrado el siglo XX siguen contraponiéndose entre sí. Hubo que esperar a la Declaración y al Programa de Acción, aprobados en la Conferencia Mundial de Derechos humanos de Viena, el 25 de junio de 1993, para superar esa dicotomía y reforzar la interdependencia e indivisibilidad de los derechos humanos<sup>142</sup>. En realidad —como apunta González Moreno—,

---

*est caché dedans*, UNESCO/Odile Jacob, Paris, 1996, pp. 99-104.

142. En ella se afirma: «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. Debe tenerse en cuenta la importancia de las particularidades nacionales y regionales, así como de los diversos



«cada derecho fundamental muestra una faceta de libertad, otra de participación y otra de prestación, porque todos los derechos fundamentales pueden examinarse a la luz de cada uno de los principios definidores del Estado social y democrático de Derecho que caracteriza el desarrollo constitucional europeo»<sup>143</sup>.

Esta afirmación cobra todavía más fuerza en el derecho a la educación, uno de los derechos humanos que mejor encarna la interdependencia e indivisibilidad de los derechos humanos: «es el epítome de la indivisibilidad y la interdependencia de todos los derechos humanos», como ha subrayado el Comité de Derechos económicos, sociales y culturales<sup>144</sup>. Este derecho está contenido a la vez en el *corpus* de los derechos humanos de la primera generación (los derechos civiles y políticos) y en los de la segunda (los derechos económicos, sociales y culturales)<sup>145</sup>. El reconocimiento expreso de esta característica es una conquista de hace algo más de una década, que los diversos órganos de Naciones Unidas tienen gran empeño en preservar y exigir a los Estados<sup>146</sup>. Por

---

patrimonios históricos, culturales y religiosos, pero los Estados tienen el deber, sean cuales fueren sus sistemas políticos, económicos y culturales, de promover y proteger todos los derechos humanos y las libertades fundamentales» (UN Doc. A/CONF.157/23, Part. I, párr. 5).

143. GONZÁLEZ MORENO, B., *El Estado social. Naturaleza jurídica y estructura de los derechos sociales*, Civitas, Madrid, 2002, p. 24.

144. Observación general n.º 11 al art. 14 del Pacto internacional de Derechos económicos, sociales y culturales, 20º período de sesiones (1999), UN Doc. E/C.12/1999/4, párr. 2.

145. Cfr. UN Doc. E/CN.4/2001/52, párr. 6. Vid. MARTÍNEZ DE PISÓN, J., *El derecho a la educación y la libertad de enseñanza*, Dykinson, Madrid, 2003.

146. En su Observación general n.º 11 al art. 14 del Pacto internacional de Derechos económicos, sociales y culturales, el Comité subraya la peculiaridad de este derecho en los siguientes términos: «El derecho a la educación (...) es de vital importancia. Se ha clasificado de distinta manera como derecho económico, derecho social y derecho cultural. Es todos esos derechos al mismo tiempo. También, de muchas formas, es un derecho civil y un derecho político, ya que se sitúa en el centro de la realización plena y eficaz de esos derechos». (UN Doc. E/C.12/1999/4, párr. 2). Vid. también: el Informe anual de la Relatora Especial del derecho a la educación, presentado de conformidad con la resolución 2000/9 de la Comisión de Derechos Humanos en su 57º período de sesiones (UN Doc. E/CN.4/2001/52, párr. 6 y los dos documentos de trabajo presentados a la Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y protección de Minorías, por el experto MEHEDI, M., *El ejercicio del derecho a la educación, incluida la educación en derechos humanos*, en el 50º período de sesiones de la Comisión de Derechos Humanos (1998), (UN Doc. E/CN.4/Sub.2/1998/10, párrs. 6 y 7) y sobre el *contenido del derecho a la educación*, presentado en el 51º

consiguiente, la educación conserva, al mismo tiempo, una *dimensión de libertad*, consagrada en el Pacto internacional de Derechos civiles y políticos, y una *dimensión social y cultural*, plasmada en el Pacto internacional de Derechos económicos, sociales y culturales<sup>147</sup>. Y ambos han de interpretarse de conformidad al conjunto de las normas de la Carta de Naciones Unidas<sup>148</sup>.

Esa indivisibilidad viene reclamada por la propia esencia de la tarea educativa, encaminada a asegurar dos procesos opuestos, tan importantes uno como el otro: el libre desarrollo de la personalidad del individuo –su empoderamiento– que aprende a conocer y a ejercer sus libertades, y su socialización o el aprendizaje de su inserción en un medio social.

«No es correcto decir que la primera dimensión pertenece a los derechos civiles y que la segunda pertenecería a los derechos sociales –puntualiza Meyer-Bisch–, puesto que las libertades (de participación) son los factores indispensables de toda socialización en una sociedad democrática: la distinción entre lo civil y lo social está presente en todas las libertades [...]. Las dos caras de este derecho son incomprensibles consideradas por separado, y lo estructuran conjuntamente. Una socialización del individuo es sólo democrática en la medida en que se realiza mediante el despliegue de su actividad reconociendo unos derechos, unas obligaciones y unas posibilidades de creación. Sin ello la socialización es una reducción a una norma colectiva. El sujeto de este derecho, a medida que se va realizando, es la persona educada creadora de vínculo social»<sup>149</sup>.

---

período de sesiones (1999), (UN Doc. E/CN.4/Sub.2/1999/10, párrs. 50 y 51); AMOR, A., *Discrimination racial, intolérance religieuse et éducation*, Informe presentado al Secretario General de conformidad con la resolución 1999/78 de la Comisión de Derechos Humanos (UN Doc. A/CONF.189/PC.2/22, párr. 9).

147. Vid. MEHEDI, M., *El contenido del derecho a la educación*, cit., (UN Doc. E/CN.4/Sub.2/1999/10, párrs. 64-73).

148. «Ninguna disposición del presente Pacto deberá ser interpretarse en menoscabo de las disposiciones de la Carta de la Naciones Unidas (...)» (art. 46 del Pacto internacional de Derechos civiles y políticos y art. 24 del Pacto internacional de Derechos económicos, sociales y culturales).

149. MEYER-BISCH, P., *Lógicas del derecho a la educación dentro de los derechos culturales* (UN Doc.

Ahondando en esta misma idea, el Relator Especial de Libertad religiosa y convicciones advierte que una educación de calidad debe construirse no sólo sobre su capacidad «para hacer participar efectivamente a todas las personas en una sociedad libre»<sup>150</sup>, sino que debe estar fundada, al mismo tiempo, sobre la libertad personal, es decir, debe apoyarse «sobre un verdadero pluralismo de ofertas educativas»<sup>151</sup>.

Sin embargo, el derecho a la educación sólo suele analizarse en su aspecto social, esto es, como generador de la obligación estatal de asegurar una enseñanza obligatoria y gratuita. Según Mehedi, «esta laguna (...) obedece a motivos ideológicos, ya que son muchos los que consideran que el hecho de subrayar el aspecto de libertad podría hacer peligrar lo conseguido en la igualdad de oportunidades: favorecer a las clases acomodadas o cultivadas en detrimento de la cohesión social»<sup>152</sup>. Pero cabe también otra lectura igualmente ideológica de esa exaltación del carácter social de la educación, corroborada a lo largo de la historia, vinculada al interés estatal por ejercer cierto control sobre la sociedad mediante la educación<sup>153</sup>, como hemos analizado con anterioridad. Precisamente para preservar a la educación de estos riesgos, todos los instrumentos jurídicos de protección de derechos humanos incluyeron el derecho a la libertad de enseñanza. Hasta el punto de que algunos, como el Protocolo Adicional del Convenio Europeo de Derechos Humanos de

---

E/C.12/1998/17, párr. 6).

150. vid. art. 13.1 PIESC.

151. AMOR, A., *Discrimination racial, intolérance religieuse et éducation* (UN Doc. A/CONF.189/PC.2/22, párr. 40). El Relator apoya además su afirmación en las conclusiones de Mehedi: vid. UN Doc. E/CN.4/Sub.2/1999/10, párr. 46.

152. MEHEDI, M., *El ejercicio del derecho a la educación, incluida la educación en derechos humanos*, cit. (UN Doc. E/CN.4/Sub.2/1998/10, párr. 17). El experto matiza esas valoraciones remitiéndose a un estudio de Gintis «donde se presentan con objetividad los argumentos a favor y en contra de la libertad de enseñanza, comparándose la situación de la enseñanza a otros sectores de la vida social en los que entra en juego la competencia entre los prestatarios de servicios, competencia que, de todas formas, supervisa el Estado» (ibid.). Vid. GINTIS, H., *Libertad de elección escolar: planteamientos y opciones*, en «Perspectivas», XXVI (1996), N.º 4, pp. 679-693.

153. Denuncia estos riesgos DELBRÜCK, J., *The Right to Education as an International Human Right*, en «German Yearbook of International Law», 35 (1992), pp. 98 y 99.

1950, reciente todavía la dolorosa experiencia del nazismo, sólo incluyó esta dimensión en la configuración jurídica del derecho a la educación, tras arduas negociaciones.

Por consiguiente, no puede prevalecer una generación de derechos sobre la otra: no se puede reivindicar la libertad educativa negando que la educación es también exigible por parte del Estado. Inversamente, la obligación estatal de asegurar el acceso a la educación en condiciones de justicia y equidad no puede ignorar los derechos fundamentales de las familias y las necesidades específicas de los alumnos. Por ello coincidimos plenamente con Ferrer en que «seguir manteniendo abierto un debate decimonónico entre la *escuela pública* y la *escuela privada* es algo que cada día que pasa tiene menos sentido en una sociedad plural. Pero todavía resulta más obsoleto cuando, en virtud de una intencionada simplificación reductiva, la discusión se plantea —como antaño— entre la *escuela laica* (*rectius*, laicista) y la *escuela católica* (o confesional). Pero es que la valoración del debate tampoco cambia sustancialmente cuando se plantea entre el *pluralismo de escuelas* y el *pluralismo en la escuela*. Y todo ello porque no hay ninguna batalla que librar, ninguna guerra que ganar, donde uno de los bandos defendería una escuela y el otro otra, sino que nos encontramos ante familias que tienen derecho a elegir la educación que quieren para sus hijos, y hay que atenderlas como corresponde»<sup>154</sup>.

En conclusión, la libertad de pensamiento es una quimera sin la libertad de enseñanza, y difícilmente habrá libertad de enseñanza sin financiación pública de la libertad<sup>155</sup>. El derecho a la educación no puede ser

.....  
154. FERRER, J., *Responsabilidad ética de la educación*, en *Libertad, igualdad y pluralismo en educación. Encuentros sobre educación en El Escorial (UCM)*, Comunidad de Madrid, Madrid, 2003, p. 187. Los subrayados son del autor.

155. Como advierte Mehedi, «no obstante, la reivindicación de una justa financiación pública de la educación encierra el riesgo de reforzar la determinación de quienes militan en favor del monopolio educativo del Estado, que es incompatible con la dimensión de libertad del derecho a la educación. En este caso, en el hilo del razonamiento se tendería a establecer claramente la separación entre la prestación y la financiación» (UN Doc. E/CN.4/Sub.2/1998/10, párr. 23).

garantizado sin una acción positiva por parte del Estado encaminada a desarrollar y mantener un sistema de escuelas para asegurar la educación obligatoria y gratuita<sup>156</sup>. En contrapartida, existe también la libertad personal de los individuos para elegir entre una pluralidad de modelos educativos. Y eso sólo es posible si los poderes públicos garantizan de modo real y efectivo la libertad de crear y dirigir sus propias instituciones educativas, aproximando la cobertura jurídica y económica de ambos derechos<sup>157</sup>.

Consecuentemente, debe garantizarse el derecho a beneficiarse de una educación elegida por los padres, dentro de un marco de responsabilidad y de equidad, que constituye el papel esencial, aunque limitado, del Estado. Bien es sabido que ésta es una de las cuestiones más debatidas y problemáticas en toda política educativa, agravada en España por el problema de la concentración de inmigrantes en los centros públicos y por la imparable caída demográfica que exige un reajuste entre demanda y oferta educativa. Esta orientación sienta unas bases sólidas para implementar la educación inclusiva que reclama la sociedad intercultural actual y obliga a repensar los objetivos de la educación. No se trata inventar nada nuevo sino rentabilizar al máximo todas las potencialidades del derecho a la educación recogidas en los textos internacionales, como ya indiqué.

A pesar de cuanto venimos diciendo, el derecho a la educación —derecho «durmiente» como lo califica Fernández<sup>158</sup>—, ha sido confinado durante mucho tiempo a sus aspectos técnicos y pedagógicos. Con motivo del 50º aniversario de la Declaración Universal de Derechos Humanos y del Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004), los órganos de Naciones Unidas vie-

.....  
156. Cfr. UN Doc. E/CN.4/Sub.2/1999/10, párr. 52.

157. Cfr. COOMANS, F., *Clarifying the Core Elements of the Right to Education*, en *The Right to Complain about Economic, Social and Cultural Rights*, SIM, n.º 18, Utrecht, 1995, p. 12.

158. Cfr. FERNÁNDEZ, A., *Le droit à l'éducation: le droit à être humain*, en FERNÁNDEZ, A. Y TROCMÉ, R. (eds.), *Vers une culture des droits humains*, Diversité Genève, Genève, 2003, p. 369.

nen prestándole una atención prioritaria<sup>159</sup>. Desde esta óptica, conviene precisar que el derecho a la educación no se limita al simple derecho a ser instruido, a la adquisición de datos y conocimientos. De la lectura de los textos internacionales de derechos humanos se deduce, por el contrario, que la educación implica una ambiciosa gama de objetivos que redundan no sólo en beneficio de los interesados, sino también en las comunidades y países en los que viven. «La educación –como sintetiza la Relatora especial– es un multiplicador que aumenta el disfrute de todos los derechos y libertades individuales cuando el derecho a la educación está efectivamente garantizado, y priva a las poblaciones del disfrute de muchos derechos y libertades cuando se niega o viola ese derecho»<sup>160</sup>. El derecho a la educación empodera a las personas para exigir las condiciones que permitan que este derecho pueda ser real y plenamente satisfecho. De manera que, al menos en el nivel obligatorio, la educación no sólo confiere un derecho, sino que impone un deber al Estado, a las familias y al propio educando<sup>161</sup>.

159. En su resolución 1997/7 solicitó al experto Mustapha Mehedi que redactase un documento de trabajo sobre el derecho a la educación con «el objetivo de aclarar el contenido del derecho a la educación, en particular teniendo en cuenta su dimensión social y las libertades que supone, su carácter transversal de derecho civil y político y derecho económico, social y cultural, y de encontrar los medios adecuados para promover la educación en la esfera de los derechos humanos». Ese informe fue presentado en dos períodos de sesiones consecutivos de la Subcomisión: en el 50º período en agosto de 1998 (UN Doc. E/CN.4/Sub.2/1998/10) y en 51º período, en julio de 1999 (UN Doc. E/CN.4/Sub.2/1999/10).

A su vez, la Comisión de Derechos Humanos, en su resolución 1998/33, de 17 de abril de 1998, decidió nombrar un Relator Especial cuyo mandato se centraría en el derecho a la educación dentro del marco general de los derechos económicos, sociales y culturales.

Por último, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales organizó el 30 de noviembre de 1998 un debate general sobre dicho tema, que sirvió de apoyo para la adopción de sendas observaciones generales sobre los artículos 13 y 14 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Vid. las Observaciones Generales n.º 13 al art. 13 del Pacto internacional de Derechos económicos, sociales y culturales, 21 período de sesiones (1999), (UN Doc. E/C.12/1999/10) y n.º 11 al art. 14 del Pacto internacional de Derechos económicos, sociales y culturales, 20º período de sesiones (1999) (UN Doc. E/C.12/1999/4).

160. Informe anual de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, presentado de conformidad con la resolución 2000/9 de la Comisión de Derechos Humanos (UN Doc. E/CN.4/2001/52, párr. 11).

161. Así lo reconoce el art. 31 de la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, de 2 de mayo de 1948. Vid. en este sentido, CASTRO JOVER, A., *Inmigración, pluralismo religioso-cultural y educación: la utilización de signos de identidad en la escuela*, en «Osservatorio delle libertà ed istituzioni religiose», diciembre 2004, p. 6.

## 6. Educar con sentido: los fines del derecho a la educación

En la educación, el fin es lo que da sentido a los aprendizajes. Platón decía que «la educación tiene por fin dar al alma y al cuerpo toda la belleza y perfección de que es susceptible» y Kant sostenía que «la educación tiene por fin el desarrollo en el hombre de toda la perfección que su naturaleza lleva consigo»<sup>162</sup>. Por lo tanto, lo que admite nuestra naturaleza es una hoja de ruta interesante para una educación con sentido.

No obstante, la identificación de los fines de la educación supone irremediablemente remitirse a un debate ya clásico en la teoría de la educación, cuyas posturas podríamos clasificar en dos categorías: los que sostienen que el objetivo principal de la educación estriba en satisfacer las necesidades del individuo y los que, por el contrario, defienden que se trata ante todo de satisfacer las necesidades del Estado o de la comunidad. La mayoría de los tratados internacionales conservan de algún modo esa división y marcan una sutil –o no tan sutil– distancia entre el derecho a la educación concebido como un derecho de libertad o como un derecho social de prestación. Sin embargo, su indivisibilidad permite enfocar desde una perspectiva nueva los objetivos de la educación descritos por los

---

162. Tomo las citas de CORDERO, G., *Educación y humanismo*, en «Praxis», vol. 59, (2006), p. 37.

textos internacionales de derechos humanos<sup>163</sup>. Todos ellos coinciden en describir al menos cuatro objetivos o fines fundamentales<sup>164</sup>:

- a) El desarrollo de la personalidad humana, de sus aptitudes y capacidades<sup>165</sup>
- b) El fortalecimiento del respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales<sup>166</sup>
- c) La capacidad de cada persona para participar efectivamente en la sociedad<sup>167</sup>
- d) El fomento de la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones, y entre todos los grupos raciales, étnicos o re-

.....  
163. Cfr. UN Doc. E/CN.4/Sub.2/1999/10, párrs. 133 y 135.

164. Transcribimos literalmente la clasificación realizada por M. Mehedi sobre el contenido del derecho a la educación, cit. (UN Doc. E/CN.4/Sub.2/1999/10, párrs. 16 y 17). Vid. también las pormenorizadas descripciones de HODGSON, D., *The Human Right to Education*, Ashgate/Dartmouth, Alderhot, 1998, pp. 71-82; GOTI ORDEÑANA, J., *Sistema educativo y libertad religiosa*, en «Cuadernos de Sección Derecho», 9 (1995), pp. 93-94.

165. Cfr. párrafo 2 del artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos; apartado a) del párrafo 1 del artículo 5 de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza; párrafo 1 del artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; párrafo 1 del artículo 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño; principio 1 de la recomendación relativa a la situación del personal docente, OIT/UNESCO; artículo 2 y apartado 4 del párrafo 2 del artículo 12 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos; párrafo 2 del artículo 13 del Protocolo de San Salvador.

166. Cfr. artículo 55 de la Carta de las Naciones Unidas; párrafo 2 del artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos; párrafo 1 del artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; apartado b) del párrafo 1 del artículo 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño; artículo 7 de la Convención de 1965 sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial; apartado a) del párrafo 1 del artículo 5 de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza; principios III y VI de la Declaración de 1965 sobre el fomento entre la juventud de los ideales de paz, respeto mutuo y comprensión entre los pueblos; principio 1 de la recomendación relativa a la situación del personal docente, OIT/UNESCO; principio 7 y apartado c) del principio 18 de la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales, UNESCO; art. 13.2 del Protocolo de San Salvador.

167. Cfr. art. 13.1 PIESC; principio 7 de la Declaración de los Derechos del Niño, proclamada por la Asamblea General en su resolución 1386 (XIV), de 20 de noviembre de 1959; art. 29.1.d) de la Convención sobre los Derechos del Niño; art. 12 de la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre; art. 12.1 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos.



ligiosos, así como la promoción de las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz<sup>168</sup>

Los instrumentos internacionales y regionales añaden además otros fines que complementan a los anteriores:

- a) La transmisión general del patrimonio cultural<sup>169</sup>
- b) El fomento de la conciencia nacional<sup>170</sup>
- c) La contribución al desarrollo económico y social de la comunidad<sup>171</sup>
- d) El desarrollo del sentido de las responsabilidades morales y sociales<sup>172</sup>
- e) El desarrollo de la aptitud crítica y del juicio individual<sup>173</sup>

.....  
168. Cfr. art. 26.2 de la Declaración Universal de Derechos Humanos; art. 13.1 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; principio 10 de la Declaración de los Derechos del Niño; art. 29.1.d) de la Convención sobre los Derechos del Niño; artículo 7 de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial; párrafo 3 del artículo 5 de la Declaración sobre la eliminación de todas las formas de intolerancia y discriminación fundadas en la religión o las convicciones; apartado a) del párrafo 1 del artículo 5 de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza; preámbulo de la Declaración sobre el fomento entre la juventud de los ideales de paz, respeto mutuo y comprensión entre los pueblos; principios 4.b), 6, 7, 17 y 18.b) de la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales, UNESCO; art. 13.2 del Protocolo de San Salvador.

169. Cfr. Principio 7 de la Declaración de los Derechos del Niño; principio 18.f) de la Recomendación sobre la Educación; art. 12.7 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos.

170. Cfr. apartado c) del párrafo 1 del artículo 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño; artículo 4 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos.

171. Cfr. artículo 12 de la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre; artículo 2 y párrafo 1 del artículo 12 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos.

172. Cfr. Principio 7 de la Declaración de los Derechos del Niño, proclamada por la Asamblea General de Naciones Unidas en su resolución 1386 (XIV), de 20 de noviembre de 1959; párrafo 4 del artículo 12 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos; principio 5 de la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales, UNESCO.

173. Cfr. Principios 7 y 10 de la Declaración de los Derechos del Niño; párrafo 3 del artículo 5 de la Declaración sobre la eliminación de todas las formas de intolerancia y discriminación fundadas en la religión o las convicciones; apartado e) del principio 4, principio 5 y apartado d) del principio 18 de la Recomendación de la UNESCO sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales; párrafo 3

f) El desarrollo del respeto por el medio natural<sup>174</sup>

Como puede comprobarse, los fines más directamente relacionados con la preservación del medioambiente y el desarrollo sostenible son escasamente mencionados en los instrumentos internacionales; sólo la Convención de los derechos del niño se ocupa de ellos. No obstante, los actuales desafíos ecológicos y medioambientales han convertido en una necesidad urgente su incorporación y varios textos internacionales los han introducido en las dos últimas décadas<sup>175</sup>. Esto no es sino una constatación más de que la degradación ambiental y la degradación humana, ética y social están íntimamente unidas. La paz, la justicia y la conservación del medioambiente y de los ecosistemas son tres temas absolutamente ligados. El actual sistema mundial es insostenible desde diversos puntos de vista, porque hemos dejado de pensar en los fines de la acción humana. El inmenso crecimiento tecnológico no estuvo acompañado de un desarrollo del ser humano en responsabilidad, valores, conciencia. Cada época tiende a desarrollar una escasa autoconciencia de sus propios límites. Pero lo cierto es que el grado de deterioro medioambiental alcanzado cuestiona seriamente los estilos de vida y los hábitos injustos de consumo y de producción de una parte de la humanidad.

---

del artículo 7 de la Carta Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos; principio V de la Declaración de Ginebra de 1924.

174. Cfr. apartado e) del párrafo 1 del artículo 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño.

175. El reconocimiento internacional de la educación para el desarrollo sostenible (EDS) fue mencionado como tal en tres cumbres mundiales de desarrollo sostenible: la Conferencia sobre Medio Ambiente y Desarrollo de las Naciones Unidas de 1992 en Río de Janeiro; la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible en Johannesburgo; y la Conferencia sobre Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, también en Río de Janeiro. Igualmente, la EDS es reconocida en otros acuerdos mundiales importantes, entre ellos el Acuerdo de París (Artículo 12). Vid. también el Programa de Acción Mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible como seguimiento del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible después de 2014 (UN Doc. A/69/76), la Declaración de Aichi-Nagoya sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible, aprobada en la Conferencia Mundial sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible (UN Doc. A/70/228, anexo) y la Declaración de Incheon del Foro Mundial sobre la Educación de 2015.

Para una exposición detallada, vid. LEICHT, A., COMBES, B., JUNG BYUN, W., AGBEDAHIN, A.V., *From Agenda 21 to Target 4.7: the development of Education for Sustainable Development*, en A. LEICHT, J. HEISS Y W. J. BYUN (eds), *Issues and trends in Education for Sustainable Development*, UNESCO, París, 2018, pp. 25-38.

## 6.1. La primacía de la persona en el quehacer educativo

Coincidimos con Delbrück en que el punto de convergencia y, en última instancia, el fundamento del derecho a la educación, tal y como aparece incorporado en los numerosos instrumentos nacionales e internacionales, es el compromiso explícito en favor de la dignidad inherente a todo ser humano y, en consecuencia, al desarrollo de la personalidad humana<sup>176</sup>. Ahora bien, apostar por la dimensión personal de la educación, otorgándole primacía sobre las finalidades sociales o comunitarias, es una opción que lleva aparejadas consecuencias de gran envergadura. La primera de ellas, de la que se derivan otras muchas, es que el objetivo principal de la educación debería residir en la persona educada y sólo en segundo lugar en el tejido social de relaciones, enfocado desde la perspectiva de los derechos humanos<sup>177</sup>.

Situar al sujeto en el centro del acto pedagógico supone, ante todo, respetar su libertad y capacitarlo para tomar decisiones verdaderamente libres, responsables y autónomas. Aún más, la «dignidad del ser humano» debería ser respetada en el aula misma; en efecto, todo alumno, aun de muy corta edad, sólo podrá ser conducido a su pleno desarrollo si se lo considera, en la medida de sus capacidades, un auténtico agente de su propia educación<sup>178</sup>. «Esa primacía de la persona debe constituir, por tanto, un “parapeto” contra las tendencias, a menudo temibles, de una educación exclusivamente al servicio de un cuerpo social, por no decir de una ideología. (...) Por ello, la política educativa no debe basarse en un supuesto “interés superior del Estado” o en un valor de signo colectivo o social. Por el contrario, “el interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación”<sup>179</sup>.

176. DELBRÜCK, J., *The Right to Education as an International Human Right*, cit., pp. 98 y 99. Vid. también NOWAK, M., *The right to education*, en EIDE, A. ET AL., *Economic, Social and Cultural Rights*, M. Nijhoff, Dordrecht, 1995, pp. 196 y 197.

177. Cfr. MEHEDI, M., *El Contenido del derecho a la educación*, cit. (UN Doc. E/CN.4/Sub.2/1999/10, párr. 22).

178. Ibid., párr. 47.

179. Declaración de los Derechos del Niño, principio 7.

Y, para evitar que un Estado se arrogue el derecho de asimilar el interés superior del menor al suyo propio, la Declaración puntualiza que «dicha responsabilidad incumbe, en primer término, a sus padres»<sup>180</sup>.

Ahora bien, toda educación, en cualquiera de sus niveles, aspira a formar buenos ciudadanos, lo que incluye, sin duda, una ética política. Y aquí las posibilidades pedagógicas dependen del concepto de Constitución normativa y democrática con el que se opere: una democracia procedimental o axiológica, militante o radicalmente abierta. Desde una concepción de Constitución radicalmente abierta y una democracia procedimental, el Estado carece de todo título para educar a nadie en valores de ninguna clase porque carece de título para preferir unos valores sobre otros. Sus únicas posibilidades pedagógicas en la transmisión de los valores constitucionales se limitan a predicar la no violencia y al respeto de las reglas de juego procedimentales<sup>181</sup>.

La neutralidad ideológica que debe caracterizar a todo estado democrático le incapacita para penetrar en la orientación ideológica, también política, de los ciudadanos. Por ello, en la socialización política democrática del estudiantado, «la propuesta de formación no puede ser formulada ni impartida desde una perspectiva particular o con una orientación política determinada, sino que ha de referirse a la explicación de los valores e instituciones constitucionales, y por ello comunes», como concluye Solozábal<sup>182</sup>. La asignatura de educación para la ciudadanía, por tanto, «debería recoger todos aquellos valores y principios cuyo alcance se desprende pacíficamente de la interpretación doctrinal o jurisprudencial, y debería eludir todas aquellas cuestiones que en una Constitución abierta

180. UN Doc. E/CN.4/Sub.2/1999/10, párr. 22.

181. Cfr. FERNÁNDEZ-MIRANDA, A., *Educación para la ciudadanía, Una perspectiva constitucional*, LÓPEZ CASTILLO, A. (ed.), *Educación en valores. Ideología y religión en la escuela pública*, Centro de estudios políticos y constitucionales, Madrid, 2007, p. 149.

182. SOLOZÁBAL ECHEVARRÍA, J.J., *La enseñanza de valores entre la libertad ideológica y el derecho a la educación*, en LÓPEZ CASTILLO, A. (ed.), *Educación en valores. Ideología y religión en la escuela pública*, Centro de estudios políticos y constitucionales, Madrid, 2007, p. 140.

no pasarán nunca de ser opciones legítimas de partido, posibilidades del legislador democrático, pero que al poder ser combatidas o rechazadas con idéntica legitimidad constitucional, el Estado no podría imponerlas como opciones éticas de obligada transmisión»<sup>183</sup>.

Por otra parte, afirmar que la educación debe tener por objeto el pleno desarrollo de la persona humana equivale a reconocerle el derecho a descubrir, elegir y manifestar su propia identidad, enseñando al mismo tiempo a respetar y valorar la de los demás<sup>184</sup>. Esta primacía de la dimensión personal acarrea múltiples consecuencias para las políticas educativas, algunas muy discutidas en las instancias internacionales: como es el derecho a recibir la enseñanza *de* su propia lengua y/o *en* su propia lengua. Pero, sin duda, la más importante es la de implementar una auténtica educación intercultural que asuma, respete y promueve el derecho a la diferencia cultural, religiosa o lingüística. Este derecho está implícitamente recogido en varios de los objetivos de la educación mencionados en los textos internacionales, sobre todo cuando aluden al fortalecimiento del respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales y al fomento de la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones, y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, así como la promoción de las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz. Y lo ha explicitado aún más el párrafo primero del artículo 29 de la Convención de los derechos del niño de 1989, cuando proclama que la educación ha de inculcar al niño el respeto «de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de civilizaciones distintas de la suya».

Una década después, la *Conferencia Internacional Consultiva sobre la Educación Escolar en relación con la Libertad de Religión de Convicciones, la Tolerancia y la no Discriminación*, reunida en Madrid del 23 al 25 noviembre

.....  
183. FERNÁNDEZ-MIRANDA, A., Educación para la ciudadanía, Una perspectiva constitucional, cit., p. 153.

184. UN Doc. E/CN.4/Sub.2/1999/10, párr. 25.

de 2001, adoptaba un Documento final el 25 de noviembre, en el que los Estados, tras recordar la universalidad, interdependencia e indivisibilidad de los derechos humanos, tomaban «nota de que la tolerancia implica la aceptación de la diversidad y el respeto del derecho a ser diferente, y que la educación, particularmente la escolar, debe contribuir de una manera significativa a promover la tolerancia y el respeto de la libertad de religión o de convicciones» (párr. i)<sup>185</sup>.

La Conferencia se celebró tres meses después de los ataques a la Torres Gemelas en Nueva York, el 11 de septiembre de 2001. Desde un punto de vista estratégico, ese ataque marcó el inicio de una era donde el terrorismo dejó de estar limitado por las fronteras territoriales y pasó a ser un fenómeno global. Lo más desconcertante del fenómeno ha sido su increíble capacidad de atraer y alistar a sus filas a jóvenes desencantados de todos los continentes. Una estrategia detenidamente planeada para ganar las mentes y los corazones de las generaciones más jóvenes de medio mundo, perdidas en la confusión identitaria de la crisis de la nación Estado, conectadas por una cultura digital audiovisual común y frustradas por el incumplimiento de unas expectativas que jamás se habían visto satisfechas por la Administración de sus respectivos países. El Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos describe este fenómeno como el producto de un matrimonio aberrante y letal entre una nueva forma de nihilismo y la era digital<sup>186</sup>.

La realidad evidenciaba numerosos fracasos a diferentes niveles: en primer lugar, la geopolítica internacional parecía haber olvidado los ideales humanistas que inspiraron la Declaración Universal de 1948

.....  
185. El Documento Final figura en DE LA HERA, A. Y MARTÍNEZ DE CODES, R.M<sup>a</sup> (COORD.), *La libertad religiosa en la educación escolar. Conferencia Internacional Consultiva de Naciones Unidas (Madrid, 23-25 noviembre 2001)*, Ministerio de Justicia, Madrid, 2002, p. 425. Vid. también la interesante valoración de los expertos sobre las obligaciones y derechos que al respecto establecen los textos internacionales en MARTÍNEZ DE CODES, R.M<sup>a</sup> Y ROSSELL, J. (Coords.), *Religious freedom. Tolerance and non discrimination in education*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura, Cáceres, 2001.

186. Vid. Informe de la Relatora Especial sobre cuestiones de las minorías, Rita Izsák, presentado en el 28º periodo de sesiones del Consejo de Derechos Humanos, 5 de enero de 2015 (UN Doc. A/HRC/28/64, pár. 41).

como respuesta a los horrores de la Segunda Guerra Mundial y seguían prevaleciendo los intereses económicos sobre los sociales, empobreciendo a continentes enteros; en segundo lugar, los estados sociales de derecho con sólidas políticas de bienestar e institucionalidad democrática arraigada, habían construido categorías de ciudadanos, y entre los menos afortunados –sobre todo la segunda generación de «nacionales (suecos, alemanes, daneses, franceses o belgas) no étnicos», como se les denomina–, había ido creciendo un resentimiento fraguado desde la discriminación y exclusión del sistema. Jóvenes que se sentían desconectados del país de sus padres, pero tampoco se sentían ciudadanos con plenos derechos en su propio país.

Esta dolorosa experiencia confirma que ningún concepto como el de identidad cultural en su acepción amplia (incluida la religión, lengua, etnia y raza) refleja mejor la relación íntima entre objetivos personales y sociales; esa identidad cultural se recibe de una tradición y constituye al mismo tiempo un espacio dinámico de libertad y de creatividad<sup>187</sup>. Este enfoque esencialmente personal de los objetivos de la educación abre la vía a un nuevo planteamiento de las políticas educativas. «La mayor parte de los sistemas de educación se basan en la capacidad del educando para entrar en un “molde” colectivo, generalmente definido por el Estado. La primacía reconocida al ser humano supone, por el contrario, que se imparta una educación de calidad cimentada en el respeto de las diferencias, en la libertad de la persona y, en consecuencia, en un verdadero pluralismo de posibilidades de educación, que refleje la diversidad de las personas, aspiraciones y proyectos»<sup>188</sup>.

Por último, conviene destacar que «situar el desarrollo de la personalidad a la cabeza de los objetivos asignados a la educación no significa que los demás objetivos, de carácter más social, puedan ser menospreciados.

.....  
187. Cfr. UN Doc. E/CN.4/Sub.2/1999/10, párr. 29.

188. Ibid., párr. 46.

Ello supone que el objetivo principal de este derecho-deber debería residir en la persona educada, y sólo en segundo lugar, en el tejido social de relaciones enfocado desde la perspectiva de los derechos humanos»<sup>189</sup>. Los objetivos sociales están, pues, intrínsecamente al servicio de la persona. «Si la educación debe permitir al educando “participar efectivamente en la sociedad”, es porque esa participación es útil a las personas y a su desarrollo y no a la sociedad como entidad abstracta»<sup>190</sup>. De igual modo, empeñarse en un cambio social, sin un empeño serio en el cambio personal, es un espejismo para la humanidad que acaba en frustración y, muchas veces, en tensiones y violencia. Un nuevo orden social realista y, por tanto, siempre mejorable requiere, contemporáneamente, acrecentar las competencias cognitivas, socioemocionales y conductuales necesarias<sup>191</sup>. Sólo de ahí puede arrancar la renovación de las instituciones y de las estructuras. Sin olvidar, además, que el empeño por construir un orden social justo ennoblece a la persona que lo realiza.

Sólo desde esta perspectiva personalista de la indivisibilidad del derecho a la educación se hace realmente factible el cumplimiento del resto de sus objetivos. Así pues, el planteamiento humanista aborda el debate sobre la educación más allá de la función utilitaria que cumple en el desarrollo económico. Siguiendo esta senda, la UNESCO no ha dejado de reafirmar este compromiso con «un planteamiento holístico de la educación y del aprendizaje que supere las dicotomías tradicionales entre los aspectos cognitivos, emocionales y éticos»<sup>192</sup>. En este sentido, los cuatro pilares del informe Delors (1996) –aprender a saber, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a vivir juntos– siguen siendo importantes para un planteamiento

189. HODGSON, D., *The Human Right to Education*, Ashgate/Dartmouth, Alderhot, 1998, pp. 71-82.

190. *Ibid.*, párr. 23.

191. Aportan una documentada reflexión al respecto FONSECA-PEDRERO, E., DÍEZ-GÓMEZ, A., PÉREZ DE ALBÉNIZ, A. y INCHAUSTI GÓMEZ, F., Educación emocional para el docente del siglo XX, en NAVARIDAS NALDA, F. y RAYA DÍEZ, E., *Formación docente y desarrollo de competencias en el profesorado. Hacia un modelo para la calidad educativa*, Wolters Kluwer, Madrid, 2021, pp. 79-100.

192. UNESCO, *Replantear la educación*, cit., p. 39.



integral de la educación, aunque podrían necesitar una nueva interpretación, dada la creciente preocupación por la sostenibilidad y los desafíos para la cohesión social planteados por las sociedades cada más complejas. Desde esta perspectiva, cobran especial relieve, los dos pilares que mejor reflejan la función socializadora de la educación: *aprender a ser*, encaminado a desarrollar la propia personalidad y ser capaz de actuar cada vez con más autonomía, juicio y responsabilidad personal y *aprender a vivir juntos*, desarrollando la comprensión del otro y el aprecio de la interdependencia.

Estos dos aprendizajes requieren que la tarea educativa no renuncie a tener —y saber plantear a otros— objetivos altos. Quien recibe esas orientaciones entiende el sentido de sus esfuerzos y percibe lo que se le propone como un paso en un camino del que ve —o al menos intuye— la dirección y la meta. Lo prioritario en la educación del siglo XXI no es incorporar ciertos modos de hacer, sino adquirir un modo de ser que fundamenta los modos de hacer. Una educación centrada en las virtudes —término denostado en el ámbito pedagógico y cada más vez reclamado para la vida política— y no en los actos. En la medida en que nos proporcionan un cierto dominio sobre aspectos de nuestra persona, las virtudes (de *virtus*, fuerza) nos empoderan. Entrelazadas entre sí, nos hacen ser más verdaderamente nosotros mismos. Si conseguimos que la persona haga suya la causa —la desee, la busque— y vea la conexión entre ella y sus manifestaciones, no sólo aceptará mejor las orientaciones o las normas recibidas, sino que él mismo buscará maneras de vivir las virtudes que esas normas promueven cuando se encuentre en circunstancias que no están contempladas en ningún criterio. En definitiva, cuando la atención está en el fin, se puede discernir correctamente cuáles son aquí y ahora los medios adecuados para alcanzarlo, para avanzar hacia él. A veces se puede ceder en las consecuencias, pero reafirmando los principios. Los principios y los valores son importantes, no se negocian; son la brújula que orienta las decisiones y, consecuentemente, las acciones.

Estas consideraciones son especialmente pertinentes ante una sociedad postmoderna y postmetafísica que parece haber renunciado a la verdad y al bien, ingredientes imprescindibles de la calidad democrática y de una ciudadanía responsable. Sandel lo resume con mucho acierto:

«Pese a sus diferencias, estas versiones tradicionales de la meritocracia política —desde la confuciana hasta la republicana, pasando por la platónica— comparten la noción de que, entre los méritos relevantes para gobernar, está la virtud moral y cívica. Ello se debe a que todas coinciden en que el bien común consiste (al menos en parte) en la educación moral de los ciudadanos»<sup>193</sup>.

Ahora bien, las virtudes, como la educación, no aspiran únicamente a alcanzar una armonía o una perfección individual, porque la felicidad, la plenitud, nunca es un camino aislado. Una virtud no se alcanza al margen o *a pesar* de los demás. Las virtudes sólo pueden ser adquiridas, de hecho, en un ambiente relacional: su hábitat es el «nosotros». La senda, por lo tanto, es, más bien, la contraria: la del crecimiento en una libertad que tiene como horizonte la apertura a los demás y que potencia los vínculos con los demás. Nuestra existencia sólo es auténticamente humana, si se desarrolla «desde», «con» y «para» los demás. Necesitar a los demás no estrangula, por tanto, la libertad; hace más valiosa a la persona. La pandemia, de hecho, nos ha ayudado a descubrir o a recordar —según los casos— nuestra dependencia radical: o nos salvamos juntos o todos perecemos. Los vínculos que creamos con los demás son muchas veces la fuerza que permite nuestro crecimiento personal y que nos impulsa a cambios. En definitiva, una libertad que nos permite comprometernos para mejorar la sociedad en la que vivimos.

Esta verdad se traduce no sólo en una asumir del mejor modo posible la convivencia en los diversos niveles de la vida social y relacional, sino también la búsqueda incesante, de manera práctica y no sólo ideal, del

.....  
193. SANDEL, M.J., *La tiranía del mérito...*, cit., p. 41.

bien, es decir, del sentido y de la verdad que se encuentran en las formas de vida social existentes. Ninguna forma expresiva de la sociabilidad puede eludir la cuestión acerca del *bien común*, constitutivo de su significado y auténtica razón de ser de su misma subsistencia. El bien común es garantía del bien personal, familiar y asociativo; es el bien de todo el hombre y de todos los hombres. Es un bien arduo de alcanzar porque exige la búsqueda constante del bien de los demás como si fuese el propio; y constituye un deber de todos los miembros de la sociedad: ninguno está exento de colaborar, según las propias capacidades, en su consecución y desarrollo. El bien común comporta tres elementos esenciales:

- *el respeto a la dignidad de la persona* en cuanto tal y a las condiciones necesarias para que se puedan ejercer las libertades indispensables para el desarrollo integral de la persona.
- *el bienestar social y el desarrollo*. Corresponde a la autoridad decidir, en nombre del bien común, entre los diversos intereses particulares; pero constituye una obligación jurídicamente exigible por los ciudadanos facilitar a cada uno lo que necesita para llevar una vida verdaderamente humana: alimento, vestido, salud, trabajo, educación y cultura, información adecuada, derecho a fundar una familia, etc.
- *la paz*, es decir, la estabilidad y la seguridad de un orden justo.

La pandemia nos muestra que el bien para cada uno es un bien para todos, que la salud de cada persona es también un bien público. Por eso, una sociedad sana es la que se hace cargo de la salud de todos. Y a este virus — que no conoce fronteras ni hace distinciones sociales— es necesario que le respondamos con un servicio generoso, sin límites, que no hace acepción de personas, que nos mueve a ser creativos y solidarios, y que hace surgir iniciativas concretas para el bien común. Necesitamos, por tanto, recuperar y actualizar el tercer pilar de las revoluciones liberales, la fraternidad, y su correlato axiológico, la solidaridad. Ahora bien, la solidaridad no es

un mero buenismo; es una determinación firme y perseverante de empeñarse por el bien común nacional y global, el bien de todos y de cada uno. En definitiva, «es la única respuesta adecuada a la dignidad del otro que requiere nuestra atención, una disposición ética basada en la aprehensión racional del valor intrínseco de todo ser humano»<sup>194</sup>.

La finalidad esencial de la educación en el siglo XXI, por tanto, debe considerarse esencialmente en términos morales y éticos como medio para mantener y aumentar la dignidad, la capacidad y el bienestar de la persona humana en relación con los demás y con la naturaleza<sup>195</sup>. Ampliando de esta manera su alcance, la educación puede ser transformadora y contribuir a un futuro sostenible para todos.

## 6.2. La educación en la Agenda 2030 para el Desarrollo

La visión holística y humanista de la agenda *Educación 2030* se enmarca en el contexto más amplio del desarrollo actual, y aspira a integrar todos los objetivos de la educación descritos más arriba al servicio del desarrollo humano y la sostenibilidad económica, social y ambiental<sup>196</sup>. Su plasmación más clara figura en la meta 7 del ODS 4, donde aparecen reflejadas la Educación para Ciudadanía Global y la Educación para el Desarrollo sostenible. Mediante esta meta los estados se comprometen

.....  
194. PONTIFICIA ACADEMIA PARA LA VIDA, *Humana communitas en la era de la pandemia: consideraciones intempestivas sobre el renacimiento de la vida*, Ciudad del Vaticano, 22 de julio de 2020. Disponible en: [https://www.vatican.va/roman\\_curia/pontifical\\_academies/acdlife/documents/rc\\_pont-acd\\_life\\_doc\\_20200722\\_humanacomunitas-erapandemia\\_sp.html](https://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_academies/acdlife/documents/rc_pont-acd_life_doc_20200722_humanacomunitas-erapandemia_sp.html); [acceso: junio 2021].

195. Vid. UNESCO, *Replantear la educación*, cit., p. 36.

196. *Educación 2030. Marco de Acción*, par. 7: «Esta visión va más allá de un enfoque utilitarista de la educación e integra las múltiples dimensiones de la existencia humana —sostiene el Marco de Acción—. Considera la educación un factor inclusivo y crucial para promover la democracia y los derechos humanos y afianzar la ciudadanía mundial, la tolerancia y el compromiso cívico, así como el desarrollo sostenible. La educación facilita el diálogo intercultural y promueve el respeto de la diversidad cultural, religiosa y lingüística, que son vitales para la cohesión social y la justicia».

«de aquí a 2030, a asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible».

El compromiso estos contenidos educativos se complementan con otras dos referencias reflejadas en las metas 12.8<sup>197</sup> y 13.3<sup>198</sup>. Este conjunto de metas obliga a todos los estados de la comunidad internacional a medir sus avances en este ámbito mediante indicadores que permitan constatar «el grado en que: i) la educación cívica mundial y ii) la educación para el desarrollo sostenible, incluida la igualdad entre los géneros los derechos humanos, la educación sobre el cambio climático, se incorporan en todos los niveles en: a) las políticas nacionales de educación, b) los planes de estudio, c) la formación del profesorado y d) la evaluación de los estudiantes» (indicadores 4.7.1, 12.8.1, 13.3.1).

Ahora bien, la inclusión de la Educación para el Desarrollo sostenible y de la Educación para Ciudadanía Global en los ODS es una recomendación de *lo que* debería incluirse en los planes de estudio nacionales, pero no *cómo*; los ODS no proporcionan un enfoque pedagógico recomendado. Sin embargo, la UNESCO, reconoce que es necesaria una reorientación pedagógica; «para que la educación sea realmente transformadora, la “educación como siempre” no será suficiente», por el contrario, «el aprendizaje debe fomentar un pensamiento más relacional, integrador, empático, anticipatorio y sistémico»<sup>199</sup>.

.....  
197. «De aquí a 2030, asegurar que las personas de todo el mundo tengan la información y los conocimientos pertinentes para el desarrollo sostenible y los estilos de vida en armonía con la naturaleza».

198. «Mejorar la educación, la sensibilización y la capacidad humana e institucional respecto de la mitigación del cambio climático, la adaptación a él, la reducción de sus efectos y la alerta temprana».

199. Vid. UNESCO, *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*, UNESCO, París, 2017. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>. Consultado en julio 2021.

La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) tiene como objetivo «desarrollar competencias que permitan y capaciten a los individuos para reflexionar sobre sus propias acciones teniendo en cuenta su impacto social, cultural, económico y medioambiental actual y futuro, tanto desde una perspectiva local como global. Requiere que los individuos actúen en situaciones complejas de manera sostenible, que exploren nuevas ideas y enfoques y que participen en procesos sociopolíticos, con el objetivo de que sus sociedades avancen progresivamente hacia el desarrollo sostenible»<sup>200</sup>.

Tanto la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) como la EDS deben entenderse como parte integrante de la educación de calidad y del aprendizaje permanente. Todas las instituciones educativas, desde la educación preescolar hasta la universitaria, pasando por la educación no formal e informal, deberían considerar que es su responsabilidad incorporarlas. Se trata de un tipo de educación holística y transformadora que aborda los contenidos y resultados del aprendizaje, la pedagogía y los entornos de enseñanza y aprendizaje, que han de ser interactivos y centrados en el alumno<sup>201</sup>. En esencia, la EDS y la ECG requieren un cambio de la enseñanza al aprendizaje. Esto adopta la forma de una pedagogía transformadora orientada a la acción, caracterizada por elementos como el aprendizaje autodirigido, la participación y la colaboración, la orientación a los problemas y la inter y transdisciplinariedad, así como la vinculación del aprendizaje formal e informal<sup>202</sup>.

En definitiva, para abordar los ODS que integran la Agenda 2030, es necesario replantear tanto los recursos del aula como los métodos de en-

.....  
200. RIECKMANN, M., *Learning to transform the world: key competencies in Education for Sustainable Development*, en A. LEICHT, J. HEISS Y W. J. BYUN (EDS), *Issues and trends in Education for sustainable Development*, cit., p. 39.

201. Me he ocupado de esta cuestión en VEGA GUTIÉRREZ, A. M., *Educación para la ciudadanía: Enseñar y aprender a ser protagonistas del cambio*, en NAVARIDAS NALDA, F. Y RAYA DÍEZ, E., *Formación docente y desarrollo de competencias en el profesorado. Hacia un modelo para la calidad educativa*, Wolters Kluwer, Madrid, 2021, pp. 45-78.

202. Cfr. RIECKMANN, M., *Learning to transform the world: key competencies in Education for Sustainable Development*, cit., pp. 39-60.

señanza. Esto suscita múltiples desafíos, teniendo en cuenta lo profundamente arraigado que está el modelo de «educación como siempre» en la formación de los docentes, los recursos de las aulas y las instituciones educativas. ¿Cómo podemos empezar a cambiar?

El sistema educativo español ha incorporado la mayoría de esos objetivos o finalidades educativas a través de una doble vía constitucional: por la vía interpretativa del art. 10.2 CE, mediante la cual los poderes públicos asumen que las normas relativas a los derechos fundamentales se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España, lo cual afecta al desarrollo normativo del derecho a la educación, y, directamente, mediante la constitucionalización explícitamente militante de determinados objetivos del derecho a la educación, reflejados en el art. 27.2 CE, donde se señala que «la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales».

Este mandato implica un auténtico compromiso positivo: los poderes públicos están obligados a organizar el sistema educativo, en todos sus aspectos, a partir de estos valores, principios y reglas. Aquí radica la fuente de legitimidad para una educación en valores y principios democráticos. En coherencia con ese diseño constitucional, tanto la enseñanza obligatoria como la universitaria incorporan esos fines. No obstante, como también ocurría en el ámbito internacional, las referencias a la educación para el desarrollo sostenible están ausentes en el precepto constitucional. Ello no obsta para que el legislador español, en el ejercicio de la amplia potestad conferida para desarrollar normativamente el derecho a la educación, haya incluido ese tipo de enseñanzas, dando cumplimiento de este modo al compromiso del gobierno español de alcanzar la meta 4.7 en el año 2025<sup>203</sup>, lo que se ha traducido en cambios normativos importantes.

.....  
203. Vid. Alto Comisionado para la Agenda 2030- Gobierno de España, *Informe de progreso. La implemen-*

La recién aprobada Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), considera a la educación para ciudadanía mundial y para el desarrollo sostenible como uno de los enfoques claves para la adaptación del sistema educativo a las nuevas demandas del entorno<sup>204</sup>. En coherencia, los contenidos de ambas materias se corresponden con los fines del sistema educativo español<sup>205</sup>, son exigidos en los procesos de formación del profesorado y en el acceso a la función docente<sup>206</sup> y se articulan en los currícula de todos los niveles educativos de la enseñanza obligatoria (vid. tabla 1).

---

*tación de la Agenda 2030 en España*, Madrid, 2019, p. 31. Disponible en: [https://www.agenda2030.gob.es/recursos/docs/INFORME\\_PROGRESO\\_AGENDA\\_2030\\_ESPANA.pdf](https://www.agenda2030.gob.es/recursos/docs/INFORME_PROGRESO_AGENDA_2030_ESPANA.pdf) (consultado l 20 de junio de 2021).

204. Vid. Preámbulo: «En estas nuevas circunstancias, se hace necesario conceder importancia a varios enfoques que resultan claves para adaptar el sistema educativo a lo que de él exigen los tiempos a que nos enfrentamos. (...) En cuarto lugar, reconoce la importancia de atender al desarrollo sostenible de acuerdo con lo establecido en la Agenda 2030. Así, *la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial ha de incardinarse en los planes y programas educativos de la totalidad de la enseñanza obligatoria*, incorporando los conocimientos, capacidades, valores y actitudes que necesitan todas las personas para vivir una vida fructífera, adoptar decisiones fundamentadas y asumir un papel activo –tanto en el ámbito local como mundial– a la hora de afrontar y resolver los problemas comunes a todos los ciudadanos del mundo. La educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial *incluye* la educación para la paz y los derechos humanos, la comprensión internacional y la educación intercultural, así como la educación para la transición ecológica, sin descuidar la acción local, imprescindibles para abordar la emergencia climática, de modo que el alumnado conozca qué consecuencias tienen nuestras acciones diarias en el planeta y generar, por consiguiente, empatía hacia su entorno natural y social». Las cursivas son nuestras.

205. Vid. art.2.1e). «La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos, así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y los derechos de los animales y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible y i) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales, de cuidados y de colaboración social».

206. Vid. Disp. Ad 6ª: «Tal como se establece en el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible y de la Agenda 2030, la educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial se tendrá en cuenta en los procesos de formación del profesorado y en el acceso a la función docente. De acuerdo con lo anterior, para el año 2022 los conocimientos, habilidades y actitudes relativos a la educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial habrán sido incorporados al sistema de acceso a la función docente. Asimismo, en 2025 todo el personal docente deberá haber recibido cualificación en las metas establecidas en la Agenda 2030».



*Tabla 1. Presencia de la Educación para ciudadanía mundial y Educación para el desarrollo en los currícula de la LOMLOE*

<b>Infantil</b>
14.3. En ambos ciclos de la educación infantil se atenderá progresivamente (...) a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento del entorno, de los seres vivos que en él conviven y de las características físicas y sociales del medio en el que viven. También se incluirán la educación en valores, la educación para el consumo responsable y sostenible y la promoción y educación para la salud. (...)
<b>Primaria</b>
18.3. (...) Añadirá en alguno de los cursos del tercer ciclo la Educación en Valores cívicos y éticos. En esta área se incluirán contenidos referidos a la Constitución española, al conocimiento y respeto de los Derechos Humanos y de la Infancia, a la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, a la igualdad entre hombres y mujeres, al valor del respeto a la diversidad y al valor social de los impuestos, fomentando el espíritu crítico y la cultura de paz y no violencia.
19.2. Se trabajarán en todas las áreas la igualdad de género, la educación para la paz, la educación para el consumo responsable y el desarrollo sostenible y la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual. Asimismo, se pondrá especial atención a la educación emocional y en valores y a la potenciación del aprendizaje significativo para el desarrollo de las competencias transversales que promuevan la autonomía y la reflexión.
<b>ESO</b>
25.7. En algún curso de la etapa todos los alumnos y alumnas cursarán la materia de Educación en Valores cívicos y éticos. En dicha materia, que prestará especial atención a la reflexión ética, se incluirán contenidos referidos al conocimiento y respeto de los Derechos Humanos y de la Infancia, a los recogidos en la Constitución, a la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, a la igualdad de mujeres y hombres, al valor del respeto a la diversidad y al papel social de los impuestos y la justicia fiscal, fomentando el espíritu crítico y la cultura de paz y no violencia.
24.3. Asimismo, en el conjunto de los tres cursos, los alumnos y alumnas cursarán alguna materia optativa, que también podrá configurarse como un trabajo monográfico o un proyecto interdisciplinar o de colaboración con un servicio a la comunidad.
25.3. (4º ESO) El alumnado podrá cursar una o más materias optativas (...). Estas materias podrán configurarse como un trabajo monográfico o un proyecto de colaboración con un servicio a la comunidad. (APS)

## Bachillerato

33. El bachillerato contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.

o) Fomentar una actitud responsable y comprometida en la lucha contra el cambio climático y en la defensa del desarrollo sostenible.

En el ámbito estrictamente universitario, la vigente Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre, de Universidades [LOU] (BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2001) señala como fin primordial de su labor «la formación integral de las personas que en ella conviven, estudian y trabajan», otorgando así un lugar de primer orden a la promoción de los valores, que constituyen uno de los elementos esenciales de los procesos de enseñanza/aprendizaje basado en las competencias, impulsada por la última reforma de los planes de estudio universitarios<sup>207</sup>. El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales podría

.....  
207. La LOU describe unos principios generales respecto a la formación en valores en su art. 63: «1. La universidad debe ser un espacio de formación integral de las personas que en ella conviven, estudian y trabajan. Para ello la universidad debe reunir las condiciones adecuadas que garanticen en su práctica docente e investigadora la presencia de los valores que pretende promover en los estudiantes: la libertad, la equidad y la solidaridad, así como el respeto y reconocimiento del valor de la diversidad asumiendo críticamente su historia. Asimismo, promoverá los valores medioambientales y de sostenibilidad en sus diferentes dimensiones y reflejará en ella misma los patrones éticos cuya satisfacción demanda al personal universitario y que aspira a proyectar en la sociedad. En consecuencia, deberán presidir su actuación la honradez, la veracidad, el rigor, la justicia, la eficiencia, el respeto y la responsabilidad.

2. La actividad universitaria debe promover las condiciones para que los estudiantes: a) Sean autónomos, aptos para tomar sus decisiones y actuar en consecuencia; b) Sean responsables, dispuestos a asumir sus actos y sus consecuencias; c) Sean razonables, capaces de procurar su propio bien y armonizar esta búsqueda con la de los otros; d) Tengan sentido de la justicia, conocedores de la legalidad y prestos a dirimir racionalmente, con objetividad e imparcialidad, las diferencias con los otros implicados; e) Tengan capacidad para incluir en su ámbito de responsabilidad a todos los otros afectados por sus elecciones y sus actuaciones, en especial la de aquellos que tienen menos capacidad para hacer valer sus intereses o mostrar su valor.

3. Las universidades promoverán actuaciones encaminadas al fomento de estos valores en la formación de los estudiantes». Hemos analizado con profundidad este tema en VEGA GUTIÉRREZ, A.M. (Coord.), *Enfoque basado en derechos humanos en la educación superior. Un estudio comparado de Europa y el Magreb*, Cizur Menor, Thomson Reuters / Aranzadi, 2016, pp. 371-424.

haber sido el instrumento principal para incorporar la enseñanza de los derechos humanos en la universidad con carácter generalizado. Y lo cierto es que, con las limitaciones inevitables, desde el punto de vista estrictamente normativo es así. Entre los principios generales que deberían inspirar el diseño de los nuevos títulos, los planes de estudios deberían tener en cuenta que cualquier actividad profesional debe realizarse:

- «a) desde el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debiendo incluirse, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos.
- b) desde el respeto y promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos de conformidad (...) la Igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, debiendo incluirse, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos y principios.
- c) de acuerdo con los valores propios de una cultura de paz y de valores democráticos, y debiendo incluirse, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos valores»<sup>208</sup>.

Como puede verse, la cláusula «en los planes de estudio que proceda» citada en los tres apartados introduce un factor de incertidumbre y de exoneración de responsabilidad en el caso de no inclusión, pues sería difícil determinar cuando existen estudios en que «proceda» su inclusión. El resultado es que la presencia de la enseñanza de los derechos humanos en la universidad española es escasa<sup>209</sup>. No está establecida como asignatura troncal, optativa u obligatoria en todas las titulaciones y su inclusión en aquellas titulaciones para las que estas enseñanzas parecen imprescindibles depende en todo caso de los planes de estudio establecidos por cada universidad. No existe, pues, voluntad de incluir con carácter obligatorio

.....  
208. Cfr. art. 3 del Real Decreto, que tiene por rúbrica «Enseñanzas universitarias y expedición de títulos» y, en concreto, el apartado 5.

209. En el campus de la Universidad de La Rioja, se imparte formación en derechos humanos en los grados de Derecho, Trabajo social, Enfermería, Educación infantil y Primaria.

este tipo de enseñanza en todas las titulaciones establecidas en todo el territorio nacional. Ni existe un cuerpo de profesores identificable como responsable de la enseñanza de estas materias. Esta realidad refuerza la opinión defendida por algunas organizaciones civiles, como Amnistía Internacional, que sitúan a España en «la cola de Europa en formación obligatoria en derechos humanos»<sup>210</sup>. A pesar, incluso, de que de la lectura del art 7 del Real Decreto 1791/2010 de 30 de diciembre por el cual se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, que regula con carácter general los derechos de todos los estudiantes universitarios, se puede deducir también la necesaria inclusión de enseñanzas relativas a los derechos humanos<sup>211</sup>.

Por otra parte, la LOU incluye numerosas referencias a la participación social y a la cooperación universitaria al desarrollo de estudiantes y profesores. En concreto, de acuerdo con el artículo 64.3, las universidades se comprometen a favorecer la realización del prácticum en proyectos de cooperación al desarrollo y prácticas de responsabilidad social y ciudadana, que combinen aprendizajes académicos en las diferentes titulaciones con la prestación de servicio a la comunidad orientado a la mejora de la calidad de vida y la inclusión social. Así mismo, el marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, conocido como MECES, prevé como un resultado de aprendizaje, la capacidad de los estudiantes de hacer reflexiones de naturaleza ética en su campo de estudio, tanto a nivel de Grado como a nivel de Máster<sup>212</sup>.

210. Cfr. AMNISTÍA INTERNACIONAL, *Las Universidades Españolas, a la cola de Europa en formación, obligatoria en derechos humanos*, Consultado en [https://www.es.amnesty.org/fileadmin/noticias/Informe\\_universidades\\_01.pdf](https://www.es.amnesty.org/fileadmin/noticias/Informe_universidades_01.pdf) (consultado en junio de 2021).

211. Así, cuando en el apartado c) se reconoce el derecho a «una formación académica de calidad, que fomente la adquisición de las competencias que correspondan a los estudios elegidos e incluya conocimientos, habilidades, actitudes y valores; en particular los valores propios de una cultura democrática y del respeto a los demás y al entorno». De igual modo, en el apartado i) se reconoce el derecho «a obtener reconocimiento académico por su participación en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación en los términos establecidos en la normativa vigente». En el apartado q) se habla del derecho a la «incorporación en las actividades de voluntariado y participación social, cooperación al desarrollo, y otras de responsabilidad social que organicen las universidades». Y en el apartado w) se declara el derecho «a recibir un trato no sexista y a la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres».

212. Real Decreto 1027/2011 de 15 de julio, modificado por el Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero.

La previsión de resultados de aprendizaje de esta naturaleza supone concebir a la Universidad también como un espacio de aprendizaje ético y transformador, lo que posibilita la implementación de metodologías activas, como el Aprendizaje Servicio (ApS), que lo hagan posible<sup>213</sup>. En este sentido, la Agenda 2030 tiene un enorme potencial para las Instituciones de Enseñanza Superior (IES), pues pueden tener un gran impacto a través de sus actividades globales, asociaciones y de la educación de estudiantes nacionales e internacionales.

Transformar las IES hacia el paradigma de la sostenibilidad no sólo significa añadir nuevos contenidos a los programas educativos o enseñar sobre la sostenibilidad en todas las áreas temáticas. También requiere la deconstrucción y cuestionamiento de supuestos sociales, económicos, culturales y ambientales que sirven al *statu quo* y son reproducidos por los sistemas educativos actuales, como ya vimos<sup>214</sup>. Como argumenta Tilbury, la sostenibilidad no es una lista de verificación. Es un proceso que lleva tiempo e involucra a las IES en la búsqueda de la interdisciplinariedad, las pedagogías participativas, la investigación en el mundo real y la apertura de fronteras institucionales para que la noción de comunidades sostenibles se extiende más allá de los muros de las universidades<sup>215</sup>.

A la luz de los ambiciosos fines del derecho a la educación expuestos, se comprende mejor por qué la comunidad internacional ha intensificado desde hace unos años la incorporación de la perspectiva basada en derechos (*rights-based approach*) a la educación<sup>216</sup>. Esta perspectiva abarca

.....  
213. Vid., al respecto, RAYA DIEZ, E., *Acción tutorial y acompañamiento en proyectos de aprendizaje servicio*, en NAVARIDAS NALDA, F. Y RAYA DÍEZ, E., *Formación docente y desarrollo de competencias en el profesorado. Hacia un modelo para la calidad educativa*, Wolters Kluwer, Madrid, 2021, pp. 229-252.

214. Cfr. Global University Network for Innovation (GUNI), *New Visions for Higher Education towards 2030*, cit., p. 17.

215. Cfr. TILBURY, D., *Higher education for sustainability: A global overview of commitment and progress*, en GUNi. HEIW4 *Higher education's commitment to sustainability: From understanding to action*, 2011, pp. 18-28. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/285755127>. Consultado en julio 2021.

216. Esta perspectiva ha sido incorporada especialmente por la Relatora del Derecho a la educación en

tres dimensiones: el derecho *a* la educación, los derechos humanos *en* la educación y la enseñanza *de* los derechos humanos. No basta, pues, con asegurar el acceso a las instituciones educativas, es necesario integrar todos los derechos humanos en la educación<sup>217</sup>. «Esto significa –resume Fernández– que actualmente se intentan planificar las políticas educativas partiendo del hecho que la educación es un derecho fundamental de la persona y que, en consecuencia, a la persona le es “debida” la educación para su pleno desarrollo. La educación es derecho a la identidad y un “*empowerment right*”, derecho posibilitador de derechos»<sup>218</sup>. Un derecho que debe estar basado en aquello que el hombre *merece* por ser lo que es y, por consiguiente, debería preservarse de los vaivenes ideológicos o de cualquier otra naturaleza<sup>219</sup>.

Como advierte la Relatora especial del derecho a la educación, las innovaciones introducidas por la perspectiva de los derechos humanos tienen su inmediata repercusión en las características del sistema de *admisión* de los alumnos que revistan una importancia especial para los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en la correspondencia entre la admisión y los *insumos*, la salvaguardia de los derechos humanos en lo relativo al *proceso* de educación y el *impacto* de la educación en el disfrute de todos los derechos humanos<sup>220</sup>.

«Tenemos la oportunidad de “reconstruir mejor” después de la pandemia y resolver las carencias del pasado –advierte la Relatora–. Sin embargo, para ello es preciso comprender cómo las políticas y los mar-

---

sus informes periódicos. Vid., en especial, los presentados en los años 2001 (UN Doc. E/CN.4/2001/52) y 2002 (UN Doc. E/CN.4/2002/60). Vid. también el Informe de Seguimiento del año 2002 del Marco de Acción de Dakar, Educación para Todos, adoptado en Foro Mundial sobre la Educación, Dakar (Senegal), 26-28 de abril de 2000.

217. Cfr. UN Doc. E/CN.4/2001/52, párrs. 8 y 9.

218. FERNÁNDEZ, A., *La educación como derecho cultural*, en «Persona y Derecho», 50 (2004), p. 265.

219. Cfr. MUÑOZ ARNAU, J.A., *El imperativo honra como eje de posibles propuestas en relación con el derecho a la educación y libertad de enseñanza*, en «Estudios sobre Educación», 8 (2005), p. 48.

220. Cfr. UN Doc. E/CN.4/2002/60, párr. 29.

cos jurídicos y normativos que no lograron integrar suficientemente un enfoque basado en los derechos humanos pueden haber agravado los efectos negativos de la pandemia en el derecho a la educación de los más vulnerables»<sup>221</sup>.

Veamos, entonces, en qué consiste la perspectiva o enfoque de derechos humanos en la educación, en general, y en la educación superior, en particular<sup>222</sup>. Ello nos permitirá hacer un breve balance.

.....  
221. UN Doc. A/HRC/44/39, párr. 16.

222. En la exposición del siguiente apartado recojo casi literalmente el texto elaborado por el equipo de investigación de la cátedra UNESCO como resultado del proyecto europeo *Introduction de l'approche basée sur les droits de l'homme dans l'enseignement supérieur au Magreb* (544664-TEMPUS-1-2013-1), que coordiné entre 2014 y 2017, y cuyos resultados de la primera fase diagnóstica fueron publicados en VEGA GUTIÉRREZ, A. M<sup>a</sup>, (Coord.), *Enfoque basado en derechos humanos en la educación superior. Un estudio comparado de Europa y el Magreb*, cit., pp. 28-38.

# 7. Un enfoque de la educación basado en derechos

## 7.1. Delimitación conceptual

El enfoque de derechos humanos (EBDH) es «un marco conceptual para el proceso de desarrollo humano que desde el punto de vista normativo está basado en las normas internacionales de derechos humanos y desde el punto de vista operacional está orientado a la promoción y la protección de los derechos humanos. Su propósito es analizar las desigualdades que se encuentran en el centro de los problemas de desarrollo y corregir las prácticas discriminatorias y el injusto reparto del poder que obstaculizan el progreso en materia de desarrollo»<sup>223</sup>. En un enfoque de derechos humanos, los planes, las políticas y los procesos de desarrollo están anclados en un sistema de derechos y en las correspondientes obligaciones establecidas por el derecho internacional. Aquí radica la diferencia sustancial con el *enfoque basado en las necesidades*. El enfoque de derechos humanos va mucho más allá del enfoque

223. OFICINA DEL ALTO COMISIONADO DE DERECHOS HUMANOS, *Preguntas frecuentes sobre el enfoque de derechos humanos en la cooperación para el desarrollo*, Nueva York y Ginebra, 2006, p. 15 (UN Doc. HR/PUB/06/8). Disponible en: <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/FAQsp.pdf>. (Consultado en julio 2021). Para un análisis de las diferentes concepciones del EBDH, vid. GREADY, P. Y ENSOR, J., *Introduction*, en GREADY, P. Y ENSOR, J. (Eds.), *Reinventing Development? - Translating rights-based approaches from theory into practice*, London, New York, 2005, Zed Books Ltd, pp. 1-40; MEYER-BISCH, B., *Les approches basées sur les droits humains en développement*, Zürich, Nadel, 2008.



de «necesidades», tanto en las políticas públicas tradicionales como en las disciplinas de educación<sup>224</sup>.

Un enfoque basado en los derechos humanos otorga fuerza y legitimidad a la agenda de desarrollo y proporciona una base sólida para la acción en el plano nacional, ya que se basa en obligaciones jurídicas, más que políticas. Este enfoque trata de concienciar e impulsar a los gobiernos y a otras instituciones relevantes sobre su obligación de proteger, respetar y garantizar los derechos humanos<sup>225</sup>. En este sentido, el EBDH aporta un valor añadido esencial al diseño de cualquier política pública porque: a) legitima las demandas de lucha contra la pobreza; b) se centra en la realización de los derechos de los más vulnerables; c) utiliza una mirada integral del entorno y tiene en cuenta a todos los actores, fomentando consensos participativos; d) ayuda a traducir las metas y normas internacionales de derechos en resultados nacionales alcanzables en un plazo determinado; e) contribuye a una mayor transparencia y rendición de cuentas, no sólo desde el punto de vista económico sino también desde el compromiso de una corresponsabilidad. Por lo tanto, el nivel de compromiso es superior en la aplicación del EBDH y obliga a abordar los retos de una manera más completa. En primer lugar, porque otorga tanta

224. Como destacó Meyer Bisch, «un enfoque basado en los derechos humanos se diferencia claramente de un enfoque basado en necesidades. Éstos, por razones de eficiencia, ignoran con demasiada frecuencia la complejidad social, la sostenibilidad y la interdependencia de los derechos, a favor de las ayudas técnicas por sectores. Los enfoques basados en las necesidades que reconocen la complejidad son legítimos para satisfacer una necesidad vital durante un tiempo limitado, si bien deben ser sometidos a un enfoque de derechos humanos: el objetivo es aumentar las capacidades y las libertades de los individuos y no el de reducir las necesidades. El enfoque de derechos humanos afecta a cualquier política, sea cual sea el sector, el país y el nivel de gobernabilidad». MEYER-BISCH, P., *L'approche basée sur les droits de l'homme en développement. Un renouveau grâce à la prise en compte des droits culturels?* Documents de synthèse, DS 19, 16-02-2012, p. 2, Institut Interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme, Université de Fribourg, 2012 (La traducción es nuestra). Vid. También *Principes d'éthique de la coopération internationale évaluée selon l'effectivité des droits de l'homme, Document de Bergamo*, DS12, Institut Interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme, Université de Fribourg, 2012. Disponible en: <http://www.data.unibg.it/dati/bacheca/1043/49125.pdf> (consultado en junio de 2021).

225. Vid. un análisis detallado del enfoque en VEGA GUTIÉRREZ, A.M. Y RAYA DIEZ, E., *Enfoque de derechos humanos: concepto y elementos esenciales y Aplicación práctica del enfoque basado en derechos humanos*, en JUANEDA AYENSA E. (Dir.), *Desafíos y oportunidades para el desarrollo y la atención integral de adolescentes. Propuestas multidisciplinarias en entornos globales*, Wolters Kluwer, Madrid, 2020, pp. 95-142.

importancia a los resultados como al proceso de desarrollo, que ha de ser participativo, transparente e incluyente. Y, en segundo lugar, porque al formular las respuestas, deben tenerse en cuenta las causas estructurales que propician que un entorno político y social fomente la exclusión y, en última instancia, la negación de los derechos humanos.

La relevancia de este enfoque para las políticas educativas es indiscutible pues existe un consenso unánime en situar el derecho a la educación en la vanguardia de la Agenda 2030 para el desarrollo<sup>226</sup>. La educación es la piedra angular del desarrollo humano y tiene capacidad de transformación individual y social de gran valor. Todos los objetivos de desarrollo tienen aspectos relacionados con la educación, y el derecho a la educación es una palanca fundamental para el desarrollo. Por lo tanto, este derecho, esencial para el ejercicio de los demás derechos humanos, es de suma importancia en las prioridades nacionales e internacionales del desarrollo, así como en las políticas gestionadas por los poderes públicos y los partenariados mundiales<sup>227</sup>. La adopción de una perspectiva basada en los derechos humanos en la agenda para el desarrollo implica, entre otras cosas, seleccionar con suma atención los instrumentos jurídicos nacionales en los que se enmarcan los sistemas y las políticas de educación en los países, vinculando los compromisos políticos de los gobiernos con las obligaciones internacionales contraídas en virtud del derecho relativo a los derechos humanos.

.....  
226. «Se trata de tener en cuenta todos los aspectos de la educación desde la perspectiva de los derechos, incluido el entorno del aprendizaje, los procesos de enseñanza y aprendizaje, la política del gobierno, la gestión de las instituciones educativas y el apoyo al profesorado. La superación de las barreras estructurales para el acceso a la educación de calidad es esencial para el disfrute de los derechos a la educación». (UNICEF, *L'éducation dans le programme de développement pour l'après-2015: projet de rapport de synthèse de la Consultation thématique globale sur l'éducation*, New York, 2013, p. 16. Disponible en: [http://www.unicef.org/education/files/Education\\_Thematic\\_Report\\_FINAL\\_v5\\_FR.pdf](http://www.unicef.org/education/files/Education_Thematic_Report_FINAL_v5_FR.pdf); consultado en mayo 2021).

227. Sobre la integración de los derechos humanos en los programas de desarrollo, poniendo el acento en el derecho a la educación, véase el informe del Relator Especial para el Derecho a la Educación, Kishore Singh, presentada en la Asamblea General de Naciones Unidas (68.ª sesión) de acuerdo con las resoluciones 8/4 y 17/3 del Consejo de Derechos Humanos (UN Doc. A/68/294, párrs. 28-43).

Los Estados que han ratificado los instrumentos internacionales relativos a los derechos humanos se comprometen, sea cual fuere el gobierno que ejerza el poder, a respetar los derechos consignados en esos instrumentos. Los Estados tienen las responsabilidades principales y deben rendir cuentas de su aplicación a los que tienen esos derechos. El establecimiento de un enfoque de la educación basado en los derechos humanos requiere un marco que integre el *derecho de acceso a la educación, el derecho a una educación de calidad y el respeto de los derechos humanos en la educación*. Estas dimensiones son interdependientes, están relacionadas entre sí y deben ponerse en práctica al mismo tiempo; son una manifestación de las condiciones requeridas para la efectividad plena del derecho a la educación. Señalo a continuación el contenido de esas dimensiones, que tomo literalmente de la propuesta de UNICEF y UNESCO<sup>228</sup>:

**a) El derecho al acceso a la educación:**

- *Educación en todas las etapas de la vida*: desarrollar formas abiertas de la educación y accesible a todos y tomar medidas para garantizar la educación gratuita y asistencia financiera en caso de necesidad.
- *Disponibilidad y accesibilidad de la educación*: garantizar el acceso a la educación, según la capacidad individual; proporcionar información y orientación académica y profesional; proporcionar a cada estudiante un nivel de vida suficiente que le permita un desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social.
- *Igualdad de oportunidades*: garantizar el respeto del derecho a la educación sin discriminación de ningún tipo sobre la base de cualesquiera motivos; garantizar medidas de apoyo para asegurar que los

.....  
 228. La descripción de las dimensiones figura en FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA (UNICEF) / ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO), *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos*, Nueva York, 2008, p. 27-37. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158893s.pdf>. (consultado en julio de 2021).

estudiantes con discapacidad tengan acceso efectivo a la educación que les permita una integración social tan completa como sea posible.

**b) El derecho a una educación de calidad:**

- *Programas académicos amplios, pertinentes e inclusivos:* los programas de estudios deben permitir la adquisición de conocimientos académicos y competencias cognitivas básicas, junto con competencias esenciales que permitan hacer frente a los problemas de la vida, adoptar decisiones ponderadas, llevar una vida sana, sostener relaciones sociales satisfactorias, reflexionar con sentido crítico y tener capacidad para resolver conflictos de manera no violenta.
- *El aprendizaje y la evaluación basados en los derechos humanos:* deben proporcionarse objetivos de aprendizaje que abarquen conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos sobre derechos humanos y que preparen a los estudiantes para asumir las responsabilidades de la vida con un espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad y amistad. Así mismo se ha de inculcar en los estudiantes el respeto a la identidad cultural, al idioma, a los propios de valores y a los valores de los demás. Este enfoque reclama métodos de enseñanza participativos que propicien el desarrollo óptimo de las capacidades de los estudiantes y que tengan en cuenta las consideraciones culturales. Estos métodos han de respetar la autonomía de los jóvenes, a los que se debe reconocer la condición de contribuyentes activos a su propio aprendizaje, en lugar de tratarlos como a destinatarios pasivos de la educación<sup>229</sup>. Este compromiso entraña la necesidad de métodos inteligentes y constructivos de evaluación y supervisión de la labor desarrollada por los estudiantes que tomen en cuenta sus distintas capacidades, y que sirvan como base para orientar las políticas educativas.

.....  
229. Ibid., p. 34.

- *Entornos acogedores, seguros y saludables*: este objetivo exige inculcar en los estudiantes el respeto por el medio ambiente; garantizar el acceso a la información proveniente de fuentes diversas; promover el respeto de los derechos humanos de los miembros de la comunidad universitaria. Los profesores han de desarrollar personalmente y promover entre sus alumnos habilidades interpersonales y de liderazgo en consonancia con los principios de democráticos y de los derechos humanos.

### **c) El derecho al respeto en el entorno de aprendizaje<sup>230</sup>:**

- *Respeto de la identidad*: respetar el desarrollo de las capacidades de los alumnos y de todos los miembros de la comunidad universitaria, sin discriminación por motivo alguno; inculcar el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diferencia y de la vida en una sociedad en la que reinen el entendimiento, la paz, la tolerancia, la igualdad y la amistad.
- *Respeto a los derechos de participación*: respetar el derecho de todos los miembros de la comunidad universitaria a expresar sus opiniones sobre todos los asuntos que les afecten, y a que su opinión sea tenida en cuenta; respetar, proteger y promover el derecho a la libertad de expresión, de religión, de conciencia, de pensamiento y de reunión.
- *Respeto a la integridad*: respetar la intimidad de los estudiantes; tomar todas las medidas apropiadas para asegurar que la disciplina se administre de modo compatible con la dignidad de los estudiantes y todos los demás derechos consagrados por las convenciones internacionales sobre los derechos humanos; proteger a los estudiantes contra todas las formas de violencia, lesiones o maltrato físico y explotación, incluida la violencia sexual.

.....  
230. Vid. artículos 2, 3, 5, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 28, 29 de la Convención sobre los derechos del niño 1990; artículos 1, 2 de la Declaración Universal de derechos humanos, 1948; artículos 18, 19 y 27 del Pacto internacional de derechos civiles y políticos, 1966.

Las exigencias que con lleva el derecho a la educación son, por tanto, muy altas. Por ello, «el derecho a la educación necesita el compromiso estratégico a largo plazo de proporcionar los recursos adecuados, crear las estructuras transversales, recabar las energías y capacidades de los padres y las comunidades locales y establecer alianzas con las organizaciones no gubernamentales»<sup>231</sup>. En esta perspectiva, adquieren mucha importancia las buenas estrategias de comunicación dirigidas a fomentar la participación activa de todos los sectores de la educación en la consecución del ODS 4 de la Agenda 2030 para el Desarrollo.

## 7.2. Condiciones necesarias para la efectividad del derecho a la educación

El derecho a la educación, como todos los derechos humanos, impone tres tipos de obligaciones a los Estados Parte: las obligaciones de *respetar*, de *proteger* y de *cumplir* (incluye las exigencias de *facilitar* y de *proveer*)<sup>232</sup>. «La obligación de *respetar* –indica el Comité de derechos humanos– exige que los Estados Parte eviten las medidas que obstaculicen o impidan el disfrute del derecho a la educación. La obligación de *proteger* impone a los Estados Parte adoptar medidas que eviten que el derecho a la educación sea obstaculizado por terceros. La de *dar cumpli-*

231. Cfr. UNICEF / UNESCO, *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos*, cit., p. 40.

232. UN Doc. E/C.12/1999/10, párrs. 46, 47 y 50. En opinión de Coomans, «la obligación de *respeto* (...) quiere decir que el Estado debe abstenerse tanto de inmiscuirse en el ejercicio de tales derechos o de tales libertades como de restringirlas. La obligación del *pleno cumplimiento del derecho* (...) puede catalogarse como una obligación programática e implica una visión a más largo plazo. En general, esto necesita una aportación financiera que no pueden realizar los individuos solos. Esta tipología de obligaciones es aplicable a los derechos económicos, sociales y culturales tanto como a los derechos civiles y políticos. Demuestra que la realización de un derecho particular necesita a la vez la abstención y la intervención por parte del gobierno» (COOMANS, F., *Clarifying the Core Elements of the Right to Education*, cit., p. 23. La traducción es nuestra). Analizan también estas obligaciones: GOTI ORDEÑANA, J., *Sistema educativo y libertad religiosa*, cit., pp. 96-99 y GÓMEZ DEL PRADO, J.L., *El derecho a la educación y la educación de los derechos humanos*, en SUÁREZ PERTIERRA, G. Y CONTRERAS MAZARÍO, J.M<sup>a</sup>. (EDS.), *Interculturalidad y educación en Europa*, cit., pp. 91-101.

*miento (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 Parte están obligados a dar cumplimiento (*proveer*) 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. No obstante, el alcance de esta obligación está supeditado siempre al texto del Pacto»<sup>233</sup>. Por esta razón, la obligación de los Estados Parte de cumplir (*facilitar/proveer*) no es la misma respecto de todos los niveles de educación, habida cuenta de las diferencias de redacción del párrafo 2 del artículo 13 en lo que respecta a la enseñanza primaria, secundaria, superior y fundamental<sup>234</sup>.

A fin de exponer la complejidad de las obligaciones de los gobiernos en relación el derecho a la educación, el Comité hizo suya la propuesta de la Relatora especial del derecho a la educación, Katarina Tomasevski<sup>235</sup>, acerca de las cuatro condiciones *fundamentales e interrelacionadas* que debe reunir la educación en todas sus formas y niveles, teniendo en cuenta siempre los intereses superiores de los alumnos: *disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad*<sup>236</sup>. Su carácter fundamental

.....  
233. UN Doc. E/C.12/1999/10, párrs. 46-47.

234. Cfr. UN Doc. E/C.12/1999/10, párr. 47. Están obligados a dar prioridad a la implantación de la enseñanza primaria, gratuita y obligatoria, como se deduce de la importancia que se da a la enseñanza primaria en el artículo 14. Esta obligación es un deber inmediato de todos los Estados Parte. Cfr. UN Doc. E/C.12/1999/10, párr. 51.

235. Vid. el análisis de los indicadores del derecho a la educación desde la perspectiva de los derechos humanos elaborado por TOMASEVSKI, K., *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable*, en «Right to education primers», n.º 3, Novum Grafiska AB, Gothenburg, 2001, pp. 13-14. Aporta también sugerentes indicaciones sobre este tema BIDAULT, M., *Le droit à l'éducation devant le Comité des droits économiques, sociaux et culturels*, en *Les indicateurs du droit à l'éducation. La mesure d'un droit culturel, facteur du développement*, FRIBOULET, J.J. LIECHTI, V., MEYER-BISCH, P. (EDS.), Université de Fribourg, Berne-Fribourg, 2000, pp. 11-40.

236. Cfr. Comité de derechos económicos, sociales y culturales, *Observación general n.º 13: El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto)*, 21º período de sesiones, 1999 (UN Doc. E/C.12/1999/10, párrs. 6 y 7). Vid. el Informe preliminar de la Relatora especial sobre el derecho a la educación, presentado a la Comisión de Derechos humanos en el 55º período de sesiones (1999), (UN Doc. E/CN. 4/1999/49, párr. 50).

e interrelacionado exige al Estado que no pueda prescindir de ellas en el diseño de sus políticas educativas ni tampoco que las disocie, de modo que, por ejemplo, estime que existe suficiente dotación si no respeta la adaptabilidad o aceptabilidad, imprescindibles para la identidad cultural de las personas pertenecientes a las minorías. Por lo general, la disponibilidad y accesibilidad se vinculan a la dimensión social y económica del derecho a la educación, mientras que la aceptabilidad y la adaptabilidad corresponden a sus dimensiones civil, política y cultural. Pero esta clasificación en ningún caso puede traducirse en una dislocación de las mismas, pues, como reafirma el Comité, «los derechos reconocidos en el Pacto pueden hacerse efectivos en el contexto de una amplia variedad de sistemas económicos y políticos, a condición únicamente de que la interdependencia e indivisibilidad de los dos conjuntos de derechos humanos, como se afirma entre otros lugares en el preámbulo del Pacto, se reconozcan y queden reflejados en el sistema de que se trata»<sup>237</sup>.

Una última apreciación, en este caso relacionada con la proyección del principio de igualdad sobre cada una de ellas. La aplicación de las dos primeras características por los Estados, la disponibilidad y accesibilidad, debe respetar en todo caso el principio de igualdad y no discriminación en su plenitud (igualdad *en* la ley, *ante* la ley y en los mismos derechos), mientras que la aceptabilidad y adaptabilidad se inspiran sobre todo en el principio de diversidad y, en consecuencia, son las que mejor protegen los derechos a la identidad cultural, lingüística o religiosa. Estas dos características han sido las menos atendidas hasta el momento

.....  
237. Observación General n.º 3 sobre la índole de las obligaciones de los Estados Parte (art. 2.1 PIESC), [UN Doc. E/1991/23, párr. 8]. Según el Comité «el compromiso de «adoptar medidas (...) por todos los medios apropiados, inclusive en particular la adopción de medidas legislativas» ni exige ni excluye que cualquier tipo específico de gobierno o de sistema económico pueda ser utilizado como vehículo para la adopción de las medidas de que se trata, con la única salvedad de que todos los derechos humanos se respeten en consecuencia. Así pues, en lo que respecta a sistemas políticos y económicos el Pacto es neutral y no cabe describir lealmente sus principios como basados exclusivamente en la necesidad o conveniencia de un sistema socialista o capitalista, o de una economía mixta, de planificación centralizada o basada en el *laissez-faire*, o en ningún otro tipo de planteamiento específico» (ibid).



por las políticas educativas. Sin embargo, los desafíos más importantes de los sistemas actuales se plantean sobre todo aquí, debido a las nuevas circunstancias sociopolíticas<sup>238</sup>.

### 7.2.1. Disponibilidad de una oferta educativa de calidad, también durante las crisis

La primera obligación del Estado es asegurar que existen instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente en el ámbito del Estado Parte para atender las necesidades de todos los alumnos<sup>239</sup>. Lo cual requiere la inversión de un capital inicial considerable que, por lo general, rinde beneficios después de mucho tiempo<sup>240</sup>.

Según el Comité, el cumplimiento de esta característica impone al Estado al menos dos obligaciones. La primera se deriva de su responsabilidad principal en la prestación directa de la educación en la mayor parte de las circunstancias<sup>241</sup>, lo que le exige *facilitar* la disponibilidad de la educación, «implantando un sistema de escuelas, entre otras cosas construyendo aulas, estableciendo programas, suministrando materia-

.....  
238. Coincidimos en este punto con el diagnóstico de *La educación como derecho. Una evolución reciente desde una perspectiva supranacional*, en «Revista Española de Educación Comparada», 10 (2004), p. 81.

239. Según el Comité, «las condiciones para que funcionen dependen de numerosos factores, entre otros, el contexto de desarrollo en el que actúan; por ejemplo, las instituciones y los programas probablemente necesiten edificios u otra protección contra los elementos, instalaciones sanitarias para ambos sexos, agua potable, docentes calificados con salarios competitivos, materiales de enseñanza, etc.; algunos necesitarán además bibliotecas, servicios de informática, tecnología de la información, etc.» (UN Doc. E/C.12/1999/10, párr. 6).

240. La relatora especial del derecho a la educación constata en su informe: «una encuesta experimental de UNESCO / UNICEF sobre las escuelas primarias en los países menos adelantados ha demostrado que la existencia de servicios de electricidad o agua corriente es más bien la excepción y no regla, y que muchos niños pueden terminar la escuela primaria sin haber visto nunca un solo libro de texto en su idioma materno. Es necesario modificar esta realidad porque es improbable que las escuelas tan sólo aparentemente disponibles atraigan a los niños, como lo demuestra la convicción de los padres de que sus hijos no se beneficiarán con una instrucción ofrecida en esas condiciones o el hecho de que los niños «voten con los pies» y abandonen los estudios» (UN Doc. E/CN.4/1999/49, Párr. 52).

241. Cfr. UN Doc. E/C.12/1999/10, párr. 47.

les de estudio, formando maestros y abonándoles sueldos competitivos a nivel nacional»<sup>242</sup>. Esta obligación afecta a todos los niveles de la educación, conforme a lo dispuesto en el apartado e) del párrafo 2 del artículo 13, donde se indica que «se debe proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los niveles de la enseñanza». Por consiguiente, constituye una violación por el Estado «el no adoptar medidas deliberadas, concretas y orientadas hacia la implantación gradual de la enseñanza secundaria, superior y fundamental, de conformidad con los apartados a) y b) del párrafo 2 del artículo 13»<sup>243</sup>.

En segundo lugar, los Estados están obligados a *respetar* la disponibilidad de la educación garantizando la pluralidad educativa (de escuelas y en las escuelas), de modo que pueda garantizarse una oferta de instituciones y programas educativos culturalmente adecuada y permita la participación de todos en los recursos culturales pertinentes y de calidad<sup>244</sup>. Como apunta la Relatora especial del derecho a la educación, «algunas escuelas privadas complementan las escuelas públicas y se establecen cuando estas últimas *no proporcionan educación* en un determinado idioma o religión de las minorías, o no prestan servicios a niños con discapacidades físicas o de aprendizaje. Otras escuelas privadas se crean como *alternativa a la educación proporcionada* por el Estado»<sup>245</sup>. En este sentido, «la libertad de creación de centros docentes es un elemento coadyuvante, junto con la creación de centros públicos, para lograr la efectividad del derecho a la educación», como puntualiza Iban<sup>246</sup>. En consecuencia, el Comité considera que se vulnera esta obligación cuando el Estado cierra escuelas privadas o las prohíbe<sup>247</sup>.

.....  
242. UN Doc. E/C.12/1999/10, párr. 50.

243. Ibid., párr. 59.

244. Cfr. UN Doc. A/HRC/47/32, párr. 61.

245. UN Doc. E/CN.4/1999/49, párr. 47. Los subrayados son nuestros.

246. IBAN, I.C., *Enseñanza*, en IBAN, I. C., PRIETO SANCHÍS, L. Y MOTILLA DE LA CALLE, A., *Curso de Derecho eclesiástico*, Madrid, 1991, p. 410.

247. UN Doc. E/C.12/1999/10, párrs. 50 y 59.

El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales no incluye ninguna disposición relativa a posibles suspensiones de las obligaciones de los Estados. Por consiguiente, durante las crisis de la pandemia COVID-19, los Estados parte en el Pacto deben seguir garantizando el derecho a la educación. Cuando las medidas que se adopten, como el cierre o la reapertura parcial de instituciones educativas, limiten los derechos del Pacto, deberán cumplir las condiciones establecidas en el artículo 4 del Pacto y en el artículo 29 de la Declaración Universal de Derechos Humanos. Las limitaciones legalmente permisibles, «tienen por objeto fundamental proteger los derechos individuales, no la indulgencia ante la imposición de limitaciones por parte del Estado. Así pues, un Estado Parte que cierre una universidad u otra institución de enseñanza por motivos como la seguridad nacional o el mantenimiento del orden público tiene la obligación de justificar esa grave medida respecto de cada uno de los elementos definidos en el artículo 4»<sup>248</sup>.

Por consiguiente, las medidas adoptadas que limiten los derechos del Pacto deben ser necesarias para combatir la crisis de salud pública provocada por la COVID-19, además de ser razonables y proporcionadas. Las medidas y las facultades de excepción asumidas por los Estados parte para hacer frente a la pandemia no deben usarse indebidamente y deben retirarse tan pronto como dejen de ser necesarias para proteger la salud pública. Además, las respuestas a la pandemia deben basarse en los mejores conocimientos científicos disponibles para proteger la salud pública<sup>249</sup>.

.....  
248. Observación general n.º 13 (art. 13), (21.ª sesión, 1999) [UN Doc. E/C.12/1999/10, párr. 42].

249. Cfr. UN Doc. E/C.12/2020/1, párrs. 10 y 11. La Convención sobre los Derechos del Niño no contiene ninguna cláusula suspensiva. No obstante, el Comité de los Derechos del Niño ha dejado claro que las restricciones impuestas a los derechos de los niños para proteger la salud pública deben imponerse únicamente cuando sea necesario, y han de ser proporcionadas y mantenerse al mínimo absoluto. Además, esas restricciones deben reflejar el principio de considerar el interés superior del niño como una consideración primordial (artículo 3, párrafo 1, de la Convención). Eso incluye las restricciones impuestas al derecho de los niños a la educación (art. 28). Vid. Comité de los Derechos del Niño, *Declaración* de 7 de abril de 2020.

La Relatora Especial coincide con el Comité<sup>250</sup> en que, «puesto que tanto la pandemia como las medidas que se han adoptado para combatirla han tenido unos efectos desproporcionadamente negativos en los grupos más marginados, los Estados han de hacer todo lo posible por movilizar los recursos necesarios para combatir la COVID-19 de la manera más equitativa posible, con objeto de evitar que se imponga una carga económica adicional a esos grupos marginados. Se debe dar prioridad a las necesidades especiales de esos grupos en la asignación de recursos»<sup>251</sup>.

### 7.2.2. Accesibilidad a la educación para <<no dejar a nadie atrás>>

La segunda obligación de los Estados Parte derivada del derecho a la educación exige garantizar el acceso a las instituciones y los programas de enseñanza a todos los individuos. Esta obligación está recogida en las metas 3<sup>252</sup> y 5<sup>253</sup> del ODS 4. Sin embargo, el grado de exigibilidad en el acceso varía según el nivel de enseñanza: mientras que el PIESC habla de «obligatoriedad» para referirse a primaria<sup>254</sup>, para la educación secundaria y la instrucción técnica y profesional utiliza la expresión «generalizada»<sup>255</sup>

250. UN Doc. E/C.12/2020/1, párr. 14.

251. UN Doc. A/HRC/44/39, párr. 12.

252. «De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria».

253. «De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad».

254. Según el Comité, «el elemento de *obligatoriedad* sirve para destacar el hecho de que ni los padres ni los tutores, ni el Estado, tienen derecho a tratar como optativa la decisión de si el niño debiera tener acceso a la enseñanza primaria. Análogamente, la prohibición de la discriminación por motivo de sexo en el acceso a la educación, que se exige también en los artículos 2 y 3 del Pacto, queda puesta más de relieve por esta exigencia. Sin embargo, debería subrayarse que la obligatoriedad solamente se puede justificar si la educación ofrecida es de calidad adecuada, es pertinente para el niño y promueve la realización de otros derechos del niño» (UN Doc. E/C.12/1999/4, par. 6).

255. Según el Comité, «la obligación de que tal enseñanza sea *generalizada* significa, en primer lugar, que la enseñanza secundaria no depende de la aptitud o idoneidad aparentes de un alumno y en segundo lugar, que se impartirá en todo el Estado de forma tal que todos puedan acceder a ella en igualdad de condiciones» (UN Doc. E/C.12/1999/4, párr. 13; vid. también párr. 15).

y «disponible sobre la base de la capacidad», para la enseñanza superior<sup>256</sup>.

Según el Comité, la accesibilidad consta de tres dimensiones que coinciden parcialmente: no discriminación, accesibilidad material y accesibilidad económica.

#### **a) Prohibición de la discriminación:**

##### **el impacto de la crisis de los refugiados en el sistema educativo**

La educación debe ser accesible a todos de hecho y de derecho, especialmente a los grupos vulnerables, sin discriminación por ninguno de los motivos prohibidos. La no discriminación no está supeditada ni a una implantación gradual ni a la disponibilidad de recursos; se aplica plena e inmediatamente a todos los aspectos de la educación y abarca todos los motivos de discriminación rechazados internacionalmente<sup>257</sup>.

La práctica totalidad de los instrumentos internacionales reconocen este derecho<sup>258</sup>. El más explícito es la Convención de la UNESCO sobre la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, aprobada el 14 de noviembre de 1960, que dedica especial atención a la discriminación racial y religiosa en este ámbito<sup>259</sup>. Su objetivo es doble: de una parte, *proscribe* toda discriminación en materia de enseñanza y, de otra, *promueve* la igualdad de oportunidades y de trato para cualquier persona en este ámbito. Por consiguiente, la Convención asume un concepto

256. Cfr. UN Doc. E/C.12/1999/4, párr. 19.

257. Cfr. UN Doc. E/C.12/1999/10, párrs. 50 y 59 y Observación General n.º 3 sobre la índole de las obligaciones de los Estados Parte (art.2.1 PIESC), (UN Doc. E/1991/23, párr. 9).

258. Cfr. art. 26.1 de la Declaración Universal de Derechos Humanos d 1948; art. 13.1 del PIESC; principio 7 de la Declaración de los derechos del niño; art. 28.1 de la Convención de los derechos del niño; art. 1 de la Declaración Americana de los Derechos y deberes del hombre; art. 8 de la Carta Africana de los derechos del hombre y de los pueblos; art. 2 del Protocolo Adicional del Convenio europeo de derechos humanos.

259. Adoptada el 14 de diciembre de 1960 por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Entró en vigor el 22 de mayo de 1962, de conformidad con el artículo 14. Analiza con profundidad este texto internacional, MCKEAN, W., *Equality and Discrimination under International Law*, Oxford: Clarendon Press, 1983, pp. 128-135.

amplio de igualdad, en el que estarían comprendidas no sólo la igualdad material y formal sino también el principio de diversidad, con el fin de eliminar todas las disparidades educativas<sup>260</sup>.

Conforme al párrafo primero del artículo 1 de la Convención, destinado a definir su ámbito de protección, se prohíbe la discriminación en cualquiera de sus diferentes formas (exclusión, limitación distinción o preferencia), que tenga por *finalidad* o por *efecto* destruir o alterar la igualdad de oportunidades y de trato en la enseñanza. Se prohíbe, por tanto, la discriminación directa e indirecta. Y esa protección comprende el acceso a la enseñanza, el nivel y la calidad de ésta y las condiciones en que se imparte<sup>261</sup>.

La Convención no obliga al Estado a asegurar la educación construyendo nuevas escuelas, sólo garantiza la igualdad de acceso y de posibilidades respecto a las instituciones ya existentes. Tampoco define ni el autor ni las posibles víctimas de la discriminación. Respecto a la autoría, una interpretación generosa con el derecho protegido permite deducir

.....  
260. Vid. arts. 3, 4 y 5. Analiza el contenido y las obligaciones de los estados al respecto SINGH, K., *La convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement: enjeux majeurs*, en FERNANDEZ A., PONCI, J.D. (EDS.), *Education et discrimination. Réflexions sur la convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement de l'UNESCO*, éditions Diversités-Genève, Genève, 2005, pp. 18-20, 40-45. Vid. también FERNANDEZ A., PONCI, J.D., *La notion de discrimination et sa portée dans la convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement*, ibid., pp. 47-77.

261. Según el artículo 1: 1. A los efectos de la presente Convención, se entiende por «discriminación» toda distinción, exclusión, limitación o preferencia fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza y, en especial:

- a) Excluir a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza;
- b) Limitar a un nivel inferior la educación de una persona o de un grupo;
- c) A reserva de lo previsto en el artículo 2 de la presente Convención, instituir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos; o
- d) Colocar a una persona o a un grupo de personas en una situación incompatible con la dignidad humana;

2. A los efectos de la presente Convención, la palabra «enseñanza» se refiere a la enseñanza en sus diversos tipos y grados, y comprende el acceso a la enseñanza, el nivel y la calidad de ésta y las condiciones en que se da.

que pueden considerarse igualmente responsables de la obligación de no discriminar: el Estado mediante el sistema educativo público separado o no separado, los titulares de escuelas privadas confesionales o no confesionales, los padres o tutores de los niños, cuando sobre todo por razones religiosas niegan o limitan la escolarización de sus hijos, principalmente a las niñas<sup>262</sup>.

En cuanto a las víctimas de la discriminación, la laguna de la Convención queda cubierta por la interpretación del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales del artículo 3(e) del PIESC, conforme a la cual «el principio de no discriminación se extiende a todas las personas en edad escolar (...), incluidos los no nacionales independientemente de su estatus jurídico»<sup>263</sup>. Y a la misma conclusión conduce el artículo 2 del Convención de los derechos del niño de 1989<sup>264</sup>. No obstante, como apunta la Relatora especial del derecho a la educación, la falta de reconocimiento de los derechos básicos, empezando por el derecho a ser inscrito en un registro de nacimiento y el derecho a adquirir la ciudadanía<sup>265</sup>, a menudo impiden a los niños y adolescentes ejercer su derecho a la educación, a pesar de lo

.....  
262. Cfr. AMOR, A., *Discrimination raciale, intolérance religieuse et éducation*, cit., (UN Doc. A/CONF.189/PC.2/22, párr. 14).

263. Observación General n.º 13 sobre el derecho a la educación (artículo 13), 21º período de sesiones (1999), párr. 34 (UN Doc. HRI/GEN/1/Rev.7 (2004), pp. 79-94).

264. Vid. artículo 2: 1. Los Estados Parte respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales.

2. Los Estados Parte tomarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, o sus tutores o de sus familiares.

265. La Relatora Especial del derecho a la educación notificaba que, según un estudio inicial sobre las garantías constitucionales del derecho a la educación (UN Doc. E/CN.4/2001/52, párr. 67), «la falta de la condición de ciudadano puede constituir el obstáculo jurídico más generalizado al disfrute del derecho a la educación, por lo que llevará a cabo un estudio a fondo de ese problema, en colaboración con el Comité de los Derechos del Niño, la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y pondrá los resultados en conocimiento de los respectivos gobiernos a fin de permitirles que los verifiquen, completen o corrijan» (UN Doc. E/CN.4/2002/60, párr. 25).

dispuesto en los tratados internacionales de derechos humanos<sup>266</sup>. De manera que tanto las poblaciones nómadas como los migrantes irregulares y personas pertenecientes a minorías suelen enfrentarse a unos obstáculos insuperables para lograr que se reconozcan y acepten sus derechos en un mundo como el actual, centrado en los Estados<sup>267</sup>.

Según puntualiza la Relatora especial del derecho a la educación, «un elemento decisivo que aporta la perspectiva de derechos humanos en estas cuestiones es la diferencia entre los *menos favorecidos* y los *excluidos*. La falta de acceso a la escuela primaria puede deberse a motivos de discriminación prohibidos internacionalmente y los niños excluidos pueden compartir ciertas características, ya se trate del sexo, el idioma o la religión»<sup>268</sup>. Por este motivo, la primera medida para eliminar la discriminación en la esfera de la educación consiste en desglosar el panorama contemporáneo de exclusión por motivos de discriminación en el mundo<sup>269</sup>. Recordemos que una de las principales aspiraciones de la Agenda 2030 es «no dejar a nadie atrás». De hecho, varios indicadores del OD\$ exigen el desglose de la población por diferentes criterios. Vid. los indicadores 4.1.1., 4.2.1., 4.3.1., 4.2.2. y muy especialmente 4.5.1.

.....  
266. Reconocen ese derecho a los no nacionales los siguientes textos internacionales: art. 30 de la Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y sus familiares de 1990; art. 8.1.c) de la Declaración sobre los derechos humanos de los individuos que no son nacionales del país en que viven, aprobada por la Asamblea General en su resolución 40/144, de 13 de diciembre de 1985; art. 22 de la Convención sobre el Estatuto de los refugiados, aprobada el 28 de julio de 1951; art. 22 de la Convención sobre el Estatuto de los apátridas, aprobada el 28 de julio de 1954.

267. Según constata la Relatora, «las minorías como los Bidun o los Kurdos en el Oriente Medio o los romaníes en Europa, constituyen un ejemplo de la necesidad de estudiar la exclusión de la educación que afecta a un gran número de niños que no están registrados en las estadísticas ni protegidos por las leyes nacionales» (UN Doc. E/CN.4/2002/60, párr. 24).

268. UN Doc. E/CN.4/1999/49, párr. 58. En su opinión, «puede ser difícil llegar a los niños solicitantes de asilo o refugiados, y algunos pueden quedar excluidos porque el derecho a la educación se limita a los nacionales. Los niños con discapacidades pueden estar, en la práctica, excluidos de la escuela, cualesquiera sean las leyes, debido a que los edificios y aulas hacen que el acceso les sea imposible. Los niños que residen en instituciones pueden quedar excluidos de la educación debido a que el mandato o la financiación de la institución que los alberga no abarca la enseñanza» (ibid.).

269. Cfr. UN Doc. E/CN.4/2002/60, párr. 32.



La Comisión de Derechos Humanos ha identificado a todos aquellos a los que a menudo se les niega la educación en la resolución 2001/29: las niñas (incluidas las menores embarazadas y las madres adolescentes), los niños que viven en zonas rurales, los niños pertenecientes a grupos minoritarios, los niños indígenas, los niños emigrantes, los niños refugiados y desplazados internamente, los niños afectados por conflictos armados, los niños discapacitados, los niños afectados por el virus de la inmunodeficiencia humana y el síndrome de inmunodeficiencia adquirida (VIH/SIDA) y los niños privados de libertad. La Comisión ha dado prioridad a los niños y jóvenes que viven en la pobreza, a los que tienen necesidades especiales en materia de educación y a los que necesitan protección especial<sup>270</sup>, haciendo particular hincapié en los desplazados internamente<sup>271</sup> y, una vez más, en las minorías<sup>272</sup>.

Esta larga lista pone de manifiesto cómo las clasificaciones jurídicas de las causas prohibidas y los tipos de discriminación han ido haciéndose gradualmente más complejas con el tiempo. Ahora incluyen un número creciente de características colectivas e individuales entre las causas de discriminación prohibidas. Sin embargo, las prácticas discriminatorias a menudo mezclan un sinnúmero de causas de discriminación prohibidas con criterios de exclusión adicionales que no han sido todavía prohibidos en la legislación nacional. A los criterios raciales, se han ido añadiendo otros criterios como la lengua, la discapacidad o el sexo. En este punto, los compromisos internacionales están siendo mayores, al exigir a los Estados la obligación de proteger la accesibilidad de la educación velando por que terceros, incluidos padres y empleadores, no impidan en ningún caso que las niñas asistan a la escuela alegando convicciones religiosas

270. Cfr. resolución 2000/85 sobre los derechos del niño.

271. Cfr. resolución 2001/54. El Representante del Secretario General sobre los desplazados internos ha destacado el temor a que los niños sean identificados por lo que son y a la represión o represalias que puedan tomarse contra la familia si los niños son enviados a la escuela: vid. Comisión de Derechos Humanos, Informe analítico del Secretario General sobre los desplazados internos (UN Doc. E/CN.4/1992/23, 14 de febrero de 1992, párrs. 70 y 71).

272. Cfr. resolución 2001/55.

o filosóficas, en especial cuando se trata de los niveles obligatorios de enseñanza<sup>273</sup>. Aunque todavía en muchos países no se ha evolucionado hacia unos compromisos similares para lograr la igualdad de géneros *mediante* la educación.

Como ya vimos, el Comité contempla la adopción de acciones afirmativas para conseguir la plena igualdad en la educación<sup>274</sup>. No obstante, convenimos con el Relator Especial de Libertad religiosa y convicciones que, en algunos casos, es necesaria cierta prudencia en la aplicación de las medidas afirmativas, sobre todo en aquellos casos donde la mayoría no tiene acceso a una educación de calidad. En esas situaciones parece legítimo acordar una prioridad a la igualdad y no discriminación más que al respeto y a la promoción de la diversidad<sup>275</sup>.

También en el ámbito europeo el principio de no discriminación en la educación se ha visto notablemente fortalecido, sobre todo por la repercusión que ha tenido la incorporación de este principio general al art. 13 del Tratado de la Comunidad Europea, dando lugar a la aprobación de dos Directivas: la Directiva 2000/43/CE del Consejo, de 29 de junio de 2000<sup>276</sup> y la Directiva 2000/78/CE del Consejo, de 27 de noviembre de 2000<sup>277</sup>. La primera tiene por objeto la protección de la igualdad de trato con independencia del origen racial o étnico. Prohíbe la discriminación directa e indirecta, así como el acoso por motivos de raza u origen étnico en la educación —entre otros ámbitos— tanto respecto al sector público

273. Cfr. UN Doc. E/C.12/1999/10, párr. 50; UN Doc. E/C.12/1999/4 párr. 6 y AMOR, A., *Discrimination racial, intolérance religieuse et éducation* (UN Doc. A/CONF.189/PC.2/22, párr. 17).

274. «La adopción de medidas especiales provisionales destinadas a lograr la igualdad de hecho entre hombres y mujeres y de los grupos desfavorecidos no es una violación del derecho de no discriminación en lo que respecta a la educación, siempre y cuando esas medidas no den lugar al mantenimiento de normas no equitativas o distintas para los diferentes grupos, y a condición de que no se mantengan una vez alcanzados los objetivos a cuyo logro estaban destinadas» (UN Doc. E/C.12/1999/10, párr. 32).

275. Cfr. AMOR, A., *Discrimination racial, intolérance religieuse et éducation* (UN Doc. A/CONF.189/PC.2/22, párr. 18).

276. DO, n.º L 180, de 19 de julio de 2000, p. 22.

277. DO, n.º L 303, de 2 de diciembre de 2000, p. 16.

como al privado<sup>278</sup>. La Directiva también contempla las acciones positivas para prevenir o compensar las desventajas que afecten a las personas de un origen racial o étnico concreto<sup>279</sup>.

La segunda Directiva se encamina a tutelar el derecho a la igualdad y no discriminación en el ámbito exclusivo del empleo por cuenta propia o ajena, incluida la promoción y formación profesional. A diferencia de la anterior, incluye la religión entre los motivos de discriminación, que también puede ser directa e indirecta<sup>280</sup>. E igualmente contempla acciones afirmativas mediante las cuales Estados miembros pueden adoptar actos o medidas especiales para prevenir o compensar las desventajas ocasionales padecidas por motivos religiosos o de sus convicciones, entre otros<sup>281</sup>. La protección prevista en esta Directiva para el principio de igualdad de trato no impide que los Estados miembros puedan adoptar o mantener disposiciones más favorables<sup>282</sup>.

Una mención aparte merecen los colectivos afectados por la movilidad humana transnacional forzada. Los recientes conflictos internacionales y desastres naturales han convertido a 65 millones de personas en refugiados, apátridas y desplazados forzosos, acogidos principalmente en países de renta baja y media, cuya supervivencia y protección de derechos humanos está hoy en grave crisis. En 2019, España recibió 117.800 solicitudes de protección internacional, duplicando la cifra del año anterior. Este dato supone que España hace frente al 17.42% de peticiones de protección presentadas en la UE-28 (676.250), convirtiéndose en el 3º país receptor, después de Alemania (165.615) y Francia (128.840). Madrid

.....  
278. Vid. arts. 1 y 3.1(g).

279. Vid. art. 5.

280. Vid. arts. 1 y 2.

281. Vid. art. 7.1.

282. Vid. art. 8. Aporta un detallado y valioso análisis acerca de las medidas especiales de acomodo en el ámbito europeo y canadiense, con referencias explícitas al contexto educativo, ELÓSEGUI ITXASO, M., *El concepto jurisprudencial de acomodamiento razonable*, Thomson-Aranzadi, Cizur Menor, 2013.

ha sido la comunidad que más solicitantes de asilo ha recibido en 2019, algo más de 55.000. Le siguen Barcelona, Valencia, Melilla y Málaga<sup>283</sup>.

La relevancia del derecho a la educación en estas situaciones es indiscutible pues es un medio indispensable para la plena realización de otros derechos humanos, una herramienta importante para garantizar sociedades pacíficas y un factor multiplicador sobre los demás ODS<sup>284</sup>. La *Declaración de Nueva York sobre Refugiados y Migrantes* de 2018 señala la educación como un elemento crítico de la respuesta internacional a los refugiados. Además, el ODS 4 tiene como objetivo ofrecer «educación inclusiva y de calidad para todos y promover el aprendizaje permanente». Y su meta 4.3 aspira «de aquí a 2030, a asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria»<sup>285</sup>.

..... \*

283. Las cifras provisionales reflejan una evolución de vértigo en España: desde 2012 se han multiplicado por 45. En noviembre de 2019 se batieron récords con la llegada de más de 3.600 personas por semana. La profunda crisis en Venezuela y la violencia que se extiende por varios países de Centroamérica y Colombia han disparado los números en los tres últimos años. Y en el comienzo de 2020, la tercera semana de enero registró más de 3.700 solicitudes. Se abre así un escenario inédito. España no alcanzó cifras similares ni siquiera en 2015, con la crisis de Siria. Pero solo el 5% de esas peticiones –apenas uno de cada 20 solicitantes– recibió algún tipo de protección el año pasado, según Eurostat. Lo que sitúa a España a la cola de Europa, con cifras parecidas a las de Hungría y muy lejos de la media de la UE (30%). Cfr. EUROSTAT, Datos referidos a ESPAÑA en 2019. Disponible en: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/asylum-and-managed-migration/data/database> (último acceso: 20 abril 2020) y *Asilo en cifras 2018* [Recurso electrónico] / edición a cargo de la Dirección General de Política Interior, Subdirección General de Protección Internacional, Oficina de Asilo y Refugio, Madrid: Ministerio del Interior, Secretaría General Técnica, 2019. Disponible en: [http://www.interior.gob.es/documents/642317/1201562/Asilo\\_en\\_cifras\\_2018\\_126150899.pdf/bd2b18d8-bacf-4c2a-9d08-e1952d53a10a](http://www.interior.gob.es/documents/642317/1201562/Asilo_en_cifras_2018_126150899.pdf/bd2b18d8-bacf-4c2a-9d08-e1952d53a10a) (último acceso: 20 abril 2020). El desplome de la tasa de reconocimiento española, que ya era una de las más bajas de la UE, está directamente relacionado con la llegada de miles de solicitantes venezolanos a los que, por no cumplir los requisitos para ser reconocidos como refugiados, se les deniega la protección. A pesar de descartar sus solicitudes, España sí les concede un permiso humanitario para que puedan vivir y trabajar de forma regular durante dos años. Vid. *El País*, 4 febrero 2020. Disponible en: [https://elpais.com/politica/2020/02/04/actualidad/1580821771\\_393934.html](https://elpais.com/politica/2020/02/04/actualidad/1580821771_393934.html) (último acceso: 20 abril 2020).

284. El derecho a la educación de los refugiados se reconoce en el art. 22 de la Convención de las Naciones Unidas sobre el Estatuto de refugiados de 1951.

285. Con respecto a la educación superior, la meta de ACNUR para 2030 es lograr la inscripción del 15% de los refugiados que reúne condiciones para la educación superior, la formación técnica y profesional (FTP) o los programas de educación conectados en los países de acogida y los terceros países, y garantizar una representación equitativa de sexos en la educación superior. Vid. ACNUR, *Éducation des*

Los retos en relación con el acceso a la educación en los países de acogida son numerosos<sup>286</sup>. Entre los refugiados, sólo el 50% de los niños asiste a la escuela primaria y sólo el 25% está en la escuela secundaria<sup>287</sup>. Tanto las barreras de la oferta como las de la demanda parecen impedir el acceso de los refugiados a la educación secundaria. En lo que respecta a las barreras de la oferta, en algunos contextos, los refugiados están excluidos de las escuelas secundarias nacionales, ya sea debido a una política de exclusión explícita o porque el acceso (por ejemplo, las plazas de inscripción y la capacidad) no se ha negociado con las autoridades nacionales. En muchos casos, los refugiados no disponen de los documentos de identidad (por ejemplo, certificados de nacimiento) ni de los documentos de educación necesarios para matricularse en la escuela, lo que se ve agravado por la falta de reconocimiento transfronterizo de certificados y equivalencias. Las escuelas secundarias también suelen ser más caras y requieren infraestructuras y equipos especializados para los laboratorios de ciencias e informática o las bibliotecas, y las opciones de transporte pueden no estar disponibles o no ser asequibles en las zonas remotas y rurales. En el país de acogida, la nueva lengua de enseñanza también puede suponer una barrera importante.

En cuanto a los obstáculos a la demanda, bajo el estrés y la presión del desplazamiento, muchos adolescentes y/o familias priorizan los beneficios a corto plazo del matrimonio precoz, el trabajo doméstico en casa o en otro lugar o las actividades asalariadas. Los chicos también pueden verse presionados para abandonar los estudios de la escuela y acudir al trabajo. Las culturas, las prácticas y las creencias dejan sobre todo a las niñas fuera de la escuela secundaria en los casos, por ejemplo, en que la

---

*Réfugiés 2030. Une Stratégie pour l'Inclusion des Réfugiés*, Haut-Commissariat pour les réfugiés, Genève, septembre 2019. Disponible en : <https://www.unhcr.org/5dfcd3aa4.pdf> (consultado en abril de 2021).

286. Tomo la descripción de los desafíos de la educación de los refugiados de UNESCO, *Protecting the right to education for refugees*, en «Working Papers on Education Policy», 04, UNESCO, París, pp. 7-9.

287. Cfr. Global Education Monitoring Report/UNHCR, *No more excuses: Provide education to all forcibly displaced people*, Policy Paper 26, 2016, p. 2.

educación primaria se considera un nivel adecuado para ellas. En algunos casos, los jóvenes y sus familias no ven los beneficios de la educación secundaria. Se suma, además, el retraso en la matriculación, los bajos índices de participación y la mala calidad de la enseñanza primaria.

Los niveles de educación llevan a un bajo número de niños a aprobar los exámenes de primaria, lo que hace que muchos no puedan continuar en la escuela secundaria. Así pues, el trato que reciben los refugiados en las escuelas, la calidad y el coste de la educación, la masificación de las escuelas, el transporte y la distancia, la discontinuidad, el plan de estudios y el idioma, la discriminación y el acoso pueden considerarse importantes obstáculos a la demanda. Sin acceso a la educación secundaria, los niños y adolescentes refugiados son vulnerables al trabajo infantil, a la explotación y a comportamientos negativos, como las drogas y la pequeña delincuencia, asociados al tiempo muerto y a la desesperanza. La educación de las niñas también puede protegerlas de los matrimonios y/o embarazos precoces y de los riesgos de explotación sexual.

Por otra parte, los gobiernos de los países de acogida no sólo tienen que encontrar o crear plazas escolares, sino también proporcionar profesores formados y material didáctico para decenas o incluso cientos de miles de los recién llegados, que a menudo no hablan la lengua de enseñanza y han perdido una media de tres a cuatro años de escolarización. Además, a veces es difícil evaluar sus antecedentes educativos, incluidos los requisitos de la escuela secundaria, ya que muchos refugiados carecen de documentos de identificación o de los expedientes académicos.

Asimismo, el acceso a la educación superior contribuye a las soluciones y a la reconstrucción postconflicto, promueve la igualdad social, económica y de género, y empodera a las comunidades de refugiados<sup>288</sup>.

.....  
288. Vid. UNHCR, *Higher education considerations for refugees in countries affected by the Syria and Iraq crises*, 2015. Disponible en: <http://www.unhcr.org/protection/operations/568bc5279/higher-education-considerations-refugees-countries-affected-syria-iraq.html>. (consultado en julio 2021).

Garantizar el acceso de los refugiados a la educación superior también supone un fuerte incentivo para que los estudiantes continúen y completen sus estudios de primaria y secundaria.

Desde la Cátedra UNESCO estamos prestando especial atención a este problema a través del proyecto europeo CIRES sobre *Integración de los refugiados en la Educación Superior*, coordinado por la Universidad de Setif 2 de Argelia. Por esta razón, me detendré especialmente en este tipo de estudiantes. Además, España acoge a una alta proporción de refugiados de entre los 18 y los 34 años (50,73% en 2018 y 50,15% en 2019), considerada la edad propia de los estudios superiores; muchos de ellos estudiaban la educación superior en sus universidades de origen, por lo que se trata de un área política de elevada importancia.

El acceso de los refugiados a la educación superior también es un desafío debido a la educación interrumpida, las lagunas de aprendizaje, el idioma, los confusos procedimientos de solicitud y otros factores. Sin acceso a la educación superior, los refugiados están condenados a la pasividad y pueden llegar a perder sus competencias, que necesitan utilizar para mantenerse. La desmotivación y frustración aumenta considerablemente el riesgo de convertirse en extremistas violentos. En la actualidad, menos del 1% de los jóvenes refugiados han podido continuar sus estudios superiores en sus países de acogida. Esta situación ha creado una «generación perdida» de estudiantes universitarios de Siria, una cuestión que tiene implicaciones duraderas para el futuro del país<sup>289</sup>.

El primer reto en cuanto al acceso de los refugiados a la educación superior está relacionado con la financiación; sólo una pequeña parte de la ayuda se utiliza para reforzar los sistemas de educación superior en los

---

289. Cfr. World Education News & Reviews, *The importance of higher education for Syrian refugees*. 7 de diciembre 2015. Disponible en: <https://wenr.wes.org/2015/12/the-importance-of-higher-education-for-syrian-refugees>. Consultado en julio 2021.

países receptores<sup>290</sup>. Otro factor importante es la barrera del idioma, que reduce la inscripción de los refugiados en los cursos.

El reconocimiento de las cualificaciones de la enseñanza superior constituye un grave problema para los refugiados, pues es esencial para el acceso a estudios posteriores y a menudo también para el acceso al mercado laboral, pero los refugiados suelen enfrentarse a graves obstáculos<sup>291</sup>. Muchos refugiados no han podido llevar consigo pruebas documentales de sus cualificaciones, como los diplomas y títulos, o pueden haberlos perdido durante su viaje por lo que nunca los podrán aportar.

Muchos refugiados poseen aprendizajes y conocimientos previos, habilidades y competencias laborales. Sin embargo, no existen sistemas coherentes para hacer visibles sus competencias y aprendizaje experimental, ni mecanismos para validar las aptitudes y competencias individuales sobre la base de lo que saben, pueden hacer o demostrar, con independencia de que hayan adquirido estas competencias de manera formal, no formal o informal. A falta de mecanismos y procedimientos de certificación y acreditación de los programas de aprendizaje no formal y de reconocimiento de las competencias y cualificaciones individuales, los refugiados se enfrentan a graves desventajas a la hora de encontrar trabajos decentes, emigrar a otras regiones, acceder a la formación continua o reincorporarse a la educación. Esto dificulta el desarrollo del capital humano y da lugar a la infrautilización del talento<sup>292</sup>.

No podemos olvidar que el aprendizaje y la educación de adultos son componentes del derecho a la educación y pilar fundamental del sistema

290. Vid. UNESCO/UNESCO Institute for Statistics, *A growing number of children and adolescents are out of school as aid fails to meet the mark*, Policy Paper 22, Fact Sheet 31, 2015.

291. Steering Committee for Educational Policy and Practice (CDPPE), *The refugee crisis: An education response*, Strasbourg, 18–19 October 2016, p. 5.

292. Cfr. SINGH, M., IDRIS, H. Y CHEHAB, M., *Pathways to empowerment. Recognizing the competences of Syrian refugees in Egypt, Iraq, Jordan, Lebanon and Turkey* UNESCO Institute for Lifelong Learning, Hamburg, 2018, p. 18.



educativo<sup>293</sup>. El «aprendizaje» describe procesos activos de adquisición de conocimientos, habilidades, competencias y actitudes. Permite a las personas actuar sobre sus capacidades, habilidades, conocimientos, motivos o disposiciones emocionales y se refiere a la acción en el «nivel micro» (el entorno externo conformado socioculturalmente), que puede conducir a un cambio duradero en la condición interna de un individuo<sup>294</sup>. Según el Marco de Acción para la Implementación del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4<sup>295</sup>, para lograr una «educación inclusiva» y apoyar así la consecución del ODS 4.5 —que pide a los Estados miembros que «eliminen las disparidades de género en la educación y garanticen la igualdad de acceso a todos los niveles de la educación y la formación profesional para las personas vulnerables»— las políticas deben «tratar de transformar los sistemas educativos para que puedan responder mejor a los alumnos». Esto es fundamental para garantizar el derecho a la educación para todos y está relacionado no sólo con el acceso, sino también con la participación y el rendimiento de todos los alumnos, en particular de los excluidos, vulnerables o en riesgo de ser marginados<sup>296</sup>.

Existen instrumentos regionales sobre el reconocimiento de cualificaciones en la educación superior que contienen cláusulas específicas aplicables a los refugiados y a los que se encuentran en una situación similar a la de los refugiados, como el artículo 7 del Convenio Revisado sobre Reconocimiento de Cualificaciones relativas a la Educación Superior en la Región Europea (1997, el «Convenio de Lisboa»), el artículo 7 del Convenio

293. Vid. SINGH, K., *El derecho a la educación*, informe del relator especial del derecho a la educación, presentado al 71º periodo de sesiones del Consejo de Derechos humanos, 29 de agosto de 2016 (UN Doc. A/71/358, párr. 44). El relator ofrece una serie de recomendaciones para promover el aprendizaje como un derecho y su búsqueda desde la perspectiva del aprendizaje permanente, en consonancia con las obligaciones del Estado en virtud de los instrumentos internacionales de derechos humanos.

294. Cfr. STRAKA, G. K., *Informal learning: Genealogy, concepts, antagonisms and questions*, en KÜNZEL, K. (ed.), *International Yearbook of Adult Education*, Köln, Böhlau, 2005, pp. 31-32, 93-136.

295. Cfr. UNESCO, *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning for all*, París, UNESCO, 2015.

296. Cfr. SINGH, M., IDRIS, H. & CHEHAB, M., *Pathways to empowerment...*, cit., p. 42.

Regional de Asia y el Pacífico sobre Reconocimiento de Cualificaciones en la Educación Superior (2011, el «Convenio de Tokio»)<sup>297</sup> y el artículo III.2, párrafo 5, del Convenio Revisado de Convalidación de Estudios y Certificados, Títulos y Diplomas de Educación Superior en los Estados Africanos (2014, la «Convención de Addis»)<sup>298</sup>. Estos instrumentos establecen normas internacionales para el reconocimiento de las cualificaciones de los refugiados. Imponen la carga a los países y sus instituciones para demostrar por qué no deben reconocer las cualificaciones de una persona basándose en las grandes diferencias entre los sistemas educativos y profesionales.

Así, por ejemplo, el Convenio de Lisboa de 1997 (Serie de Tratados Europeos - n.º 165) prevé en su artículo 7 que, en el caso de que las personas refugiadas no puedan proporcionar documentación, sus cualificaciones deben ser reconocidas utilizando métodos alternativos y los empleadores deberán confiar en el reconocimiento realizado por las instituciones<sup>299</sup>. A pesar de que el Convenio exige a los Estados que incluyan este artículo 7 en sus legislaciones nacionales, España todavía no lo ha hecho, como tampoco 24 sistemas educativos de países europeos<sup>300</sup>.

.....  
297. «Cada Parte hará todos los esfuerzos razonables en el marco de su sistema educativo y de conformidad con sus requisitos constitucionales, legales y reglamentarios para desarrollar procedimientos, incluido el reconocimiento del aprendizaje previo, destinados a evaluar de manera justa y rápida si los refugiados, las personas desplazadas y las personas en situación similar a la de los refugiados cumplen los requisitos pertinentes para el acceso a programas de educación superior o para el reconocimiento de las cualificaciones para actividades laborales, incluso en los casos en que las cualificaciones obtenidas en una de las Partes no puedan demostrarse mediante pruebas documentales».

298. «Las Partes, a través de las autoridades competentes en materia de reconocimiento, convienen en establecer procedimientos adecuados para evaluar si los refugiados y los desplazados internos cumplen, respectivamente, los requisitos pertinentes para acceder a la educación superior mediante el reconocimiento del aprendizaje previo y las cualificaciones para la empleabilidad y la integración».

299. «Cada Parte adoptará todas las medidas viables y razonables en el marco de su sistema educativo y de conformidad con sus disposiciones constitucionales, legales y reglamentarias para desarrollar procedimientos destinados a evaluar de manera justa y rápida si los refugiados, las personas desplazadas y las personas en situación similar a la de los refugiados cumplen los requisitos pertinentes para acceder a la educación superior, a los programas de educación superior o a las actividades laborales, incluso en los casos en que las cualificaciones obtenidas en una de las Partes no puedan demostrarse mediante pruebas documentales».

300. Cfr. Comisión europea/EACEA/Eurydice, *La integración de los solicitantes de asilo y los refugiados en la educación superior en Europa. Medidas y políticas de ámbito nacional*, Informe de Eurydice, Lu-

Para resolver estas dificultades, el Consejo de Europa está impulsando el *Pasaporte Europeo de Cualificaciones para las personas Refugiadas*, que se obtiene una vez evaluado el nivel de educación, la experiencia laboral y el dominio de idiomas de las personas refugiadas que carecen de los documentos necesarios para demostrar dichas cualificaciones<sup>301</sup>. España tampoco lo ha puesto en marcha todavía.

Quizás ayude a resolver estas dificultades la *Convención Mundial sobre el Reconocimiento de las Cualificaciones* relativas a la Educación Superior, aprobada en noviembre de 2019 por la Conferencia General de la UNESCO en su 40ª reunión<sup>302</sup>, convirtiéndose en el primer tratado de las Naciones Unidas sobre la educación superior con un alcance internacional.

En cualquier caso, España no cuenta con una política específica respecto a la oferta de Educación Superior para los refugiados. De hecho, la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU) no incluye ninguna mención a los solicitantes de asilo y/o refugiados. En cambio, sí contempla referencias expresas a la integración de estudiantes con discapacidad en las Universidades<sup>303</sup>. La LOU también establece que los contratos de profesorado no estarán sujetos a condiciones o requisitos basados en la nacionalidad<sup>304</sup>. Así mismo el Estatuto del Es-

---

xemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, 2019, pp. 19-20. Disponible en: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/integrating-asylum-seekers-and-refugees-higher-education-europe-national-policies-and\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/integrating-asylum-seekers-and-refugees-higher-education-europe-national-policies-and_en) (consultado en agosto 2021).

301. Información disponible en: <https://www.coe.int/en/web/education/recognition-of-refugees-qualifications>. Consultado en julio 2021.

302. El texto está disponible en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370155\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370155_spa). Consultado en julio 2021.

303. La Disp. Ad. 24ª prevé que «todos los planes de estudios propuestos por las universidades deben tener en cuenta que la formación en cualquier actividad profesional debe realizarse desde el respeto y la promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos». Este principio se reitera en el art. 3.5 del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales Ministerio de Educación y Ciencia (BOE núm. 260, de 30 de octubre de 2007).

304. «Los profesores habilitados de nacionalidad extranjera no comunitaria pueden tomar parte en los concursos de acceso y, en su caso, acceder a la función pública docente universitaria, cuando en

tudiante Universitario<sup>305</sup> establece el derecho y el deber a la no discriminación de todos los estudiantes universitarios, independientemente de su procedencia, origen racial o étnico, religión, o nacionalidad, con el único requerimiento de la aceptación de las normas democráticas y de respeto a los ciudadanos, base constitucional de la sociedad española (arts. 4 y 13). El art. 14 regula el acceso y admisión a las enseñanzas universitarias sin referencia a alguna a los alumnos refugiados, ni siquiera a los extranjeros<sup>306</sup>.

La explicación a esta ausencia –compartida con casi la mitad de los países de la UE– puede deberse a dos factores, según Eurydice<sup>307</sup>: por una parte, la mayoría de los solicitantes de asilo llegados a Europa se asentó en pocos países; y, por otra parte, incluso en esos casos, esta realidad social tuvo escaso o nulo impacto en las políticas del más alto nivel aplicables a la Educación Superior, y se dejó en manos de cada universidad la responsabilidad de gestionar la situación en su respectivo ámbito. España carece, por tanto, de medidas específicas sobre Educación Superior que se apliquen a todo el país para los solicitantes de asilo y/o refugio, tales como: oferta de apoyo lingüístico, programas de bienvenida, becas, orientación personalizada, exención del pago de tasas o formación específica para el personal que trabaja con este colectivo. Por consiguiente, el sistema educativo español no ha implantado ningún procedimiento legal obligatorio de reconocimiento de las cualificaciones de los refugiados, personas desplazadas y personas asimiladas a los refu-

---

el Estado de su nacionalidad a los españoles se les reconozca aptitud legal para ocupar en la docencia universitaria posiciones análogas a las de los funcionarios de los cuerpos docentes universitarios en la Universidad española» (Disp. Ad. 11ª).

305. Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, BOE núm. 318, de 31 de diciembre de 2010.

306. «Los estudiantes que cumplan los requisitos exigidos por la legislación, tienen derecho a acceder y a solicitar la admisión en las enseñanzas oficiales de cualquier universidad española, conforme a los procedimientos previstos en la normativa vigente. Para facilitar los trámites de matrícula, las universidades establecerán mecanismos de gestión y asesoramiento que ayuden al diseño curricular por parte del estudiante, de acuerdo con la normativa vigente».

307. Cfr. Comisión europea/EACEA/Eurydice, *La integración de los solicitantes de asilo y los refugiados en la educación superior en Europa*, cit., p. 14.

giados. Los procedimientos se aplican caso por caso, pero en la mayoría de los supuestos el estudiante refugiado es considerado como un alumno extranjero a efectos de homologación, equivalencia o convalidación de sus títulos<sup>308</sup>. El sistema educativo español tampoco realiza ningún seguimiento y evaluación de la integración de los refugiados o solicitantes de asilo en la educación superior, que pasa a ser una tarea que realiza cada Universidad. Este seguimiento y la valoración del impacto de las medidas y políticas resulta fundamental, pero su escasa presencia denota que la integración de las personas refugiadas en la educación superior no constituye una prioridad social ni educativa.

En cambio, España ha adoptado algunas medidas que facilitan el acceso y participación en estudios universitarios de los refugiados, como las siguientes:

- la posibilidad de realizar exámenes de acceso a la universidad o a los estudios de Grado Superior, en caso de no contar con un título de Bachillerato
- los exámenes de acceso para mayores de 25 y para los mayores de 45 años
- el reconocimiento de la experiencia laboral previa hasta un máximo del 15% de los ECTS de unos estudios de Grado relacionados con esa experiencia.

El Ministerio de Educación en colaboración con el Instituto Cervantes firmó un convenio en 2015 para ofrecer cursos gratuitos de español a través de internet, compatibles con clases presenciales, para los refugiados

308. La homologación /equivalencia / reconocimiento profesional de estudios universitarios la gestiona directamente el interesado con el Ministerio de Universidades. Todos los documentos que se aporten deberán ser oficiales y estar expedidos por las autoridades competentes para ello, de acuerdo con el ordenamiento jurídico del país de que se trate. Asimismo, en los casos en los que sea necesario, los documentos originales han de estar debidamente legalizados. Vid. Real Decreto 967/2014, de 21 de noviembre (BOE: 22-11-2014) y Orden ECD/2654/2015, de 3 de diciembre (BOE: 11-12-2015).

que reciba España, tanto niños como adultos, con el fin de facilitar su inserción social. En paralelo, las universidades españolas reunidas en Asamblea General de CRUE, el 7 de septiembre de 2015, y sin perjuicio de las actuaciones individuales que cada una pudiera adoptar, acordaron:

- Facilitar el acceso a estudiantes refugiados que sean estudiantes universitarios en su país de origen.
- Facilitar la colaboración con las universidades españolas, de los refugiados que sean profesores universitarios en su país de origen.
- Promover acciones de voluntariado entre los estudiantes, en colaboración con otras administraciones y agentes, especialmente en aquellas disciplinas más directamente relacionadas con este drama social.

Por su parte, el Comité Ejecutivo de la Comisión de Internacionalización y Cooperación de la CRUE emitió un comunicado en 2015 (ha sido la primera vez que hacen un pronunciamiento de este tipo que implique al conjunto de universidades públicas y privadas españolas) donde se recomiendan posibles actuaciones a corto, medio y largo plazo que podrían desarrollar las Universidades, entre otras:

- Acoger a refugiados en residencias universitarias.
- Facilitar formación lingüística en español que permita su integración en nuestro país.
- Proporcionar servicios de asesoramiento legal, psicológico, sanitario y de acceso a los servicios sociales, entre otros.
- Dirigir y promover acciones de voluntariado.
- Atender a refugiados estudiantes, profesores e investigadores de estas zonas en conflicto y que ya se encuentren en España.

- Plantear y dar posibles soluciones a los problemas de acceso a las universidades, en colaboración con el Ministerio de educación, Cultura y Deporte y con las Consejerías responsables de las universidades en cada comunidad autónoma.
- Facilitar becas en los casos en los que ello fuera posible.
- Situar los países en conflicto como prioritarios en materia de cooperación universitaria.

Un balance final nos conduce a identificar como principales puntos críticos del sistema educativo español en relación con la acogida e integración de personas refugiadas: la rigidez de los procedimientos de homologación y convalidación de títulos académicos; la dificultad de acceso a becas de estudios y la falta de medios para sufragar los gastos de estudios universitarios. Suscribimos con CEAR, que «sería recomendable la aplicación en España de métodos alternativos que evalúen las competencias, no solo transversales, sino también las técnicas y lingüísticas, para el desarrollo tanto de titulaciones profesionales recogidas en el Anexo I como en el Anexo II del Real Decreto 967/2014, de 21 de noviembre, para aquellas personas refugiadas que no pueden presentar la documentación requerida»<sup>309</sup>.

## **b) Accesibilidad material y económica**

Las instituciones y programas educativos han de ser física y económicamente accesibles para todos, sin discriminación. Se trata de dos parámetros diferentes y complementarios. La educación debe ser asequible materialmente, ya sea por su localización geográfica de acceso razonable (por ejemplo, una escuela vecinal) o por medio de la tecnología (mediante el acceso a programas de educación a distancia)<sup>310</sup>.

.....  
309. CEAR, *Informe 2019: Las personas refugiadas en España y Europa*, 2019, p. 100. Disponible en: [https://www.cear.es/wp-content/uploads/2019/07/INFORME\\_CEAR\\_2019.pdf](https://www.cear.es/wp-content/uploads/2019/07/INFORME_CEAR_2019.pdf); última consulta: julio 2021.

310. Cfr. UN Doc. E/C.12/1999/10, párr. 6.

La pandemia ha puesto seriamente a prueba a muchos estados en cuanto al cumplimiento de estas características de la educación. Muchos han hecho importantes esfuerzos para poner en marcha programas educativos por internet, o mediante la televisión y la radio. Se han distribuido computadoras, tabletas, pantallas de televisión y radios; se han desplegado conexiones de internet y se ha enviado material didáctico por correo o se ha repartido en los patios de las escuelas. No obstante, la Relatora Especial advierte «contra la tentación de considerar que las soluciones de tecnología avanzada son la principal o la mejor manera de asegurar la continuidad de la educación en tiempos de crisis, cuando es absolutamente necesario estudiar la posibilidad de combinar este tipo de soluciones con otras que impliquen tecnologías sencillas y con soluciones no tecnológicas, según el contexto»<sup>311</sup>. Entre otras razones, porque la dependencia de las herramientas tecnológicas para garantizar la continuidad de la educación puede exacerbar las desigualdades, como ya mencionamos. Pero, además, porque la cuestión no se limita al hecho de disponer de una computadora o un teléfono móvil. Para los padres, los profesores y los alumnos, saber cómo usar estas herramientas es crucial. La Relatora Especial recuerda a este respecto que los criterios de accesibilidad incluyen un componente informativo y otro cognitivo. Además, es necesario realizar una evaluación minuciosa de los resultados logrados con la educación en línea a distancia, ya que los criterios de conectividad distan mucho de ser una prueba de éxito educativo<sup>312</sup>. Por otra parte, la accesibilidad a la radio o las tecnologías puede resultar especialmente difícil para los alumnos más marginados o desfavorecidos, como los que viven en zonas rurales y remotas sin acceso a electricidad, las niñas en comunidades con normas de género nocivas o los niños con discapacidad<sup>313</sup>. La Relatora recomienda a los Estados que «las herramientas de aprendizaje a distancia empleen contenido de gran calidad que esté adaptado a los contextos locales y, en

.....  
311. UN Doc. A/HRC/44/39, párr. 33.

312. Ibid., párr.39.

313. Ibid., párrs. 40-43.



particular, a los idiomas locales, y que su introducción vaya acompañada de una capacitación efectiva y permanente para profesores y alumnos. Estas herramientas deberían permitir que tanto profesores como alumnos hicieran aportaciones, dejar margen para aplicar una diferenciación pedagógica en función del nivel y las capacidades de los alumnos, y dar cabida a la libertad de cátedra y la creatividad. Deberían estar diseñadas para garantizar la protección de los datos y la privacidad tanto del alumnado como del profesorado. Las herramientas de aprendizaje a distancia deben ser seguras y no exponer a los niños a riesgos o al acoso»<sup>314</sup>.

Por otra parte, la educación ha de estar al alcance de todos, es decir, ha de ser accesible económicamente. En momentos en que las sociedades se ven afectadas por una enorme crisis económica de efectos duraderos, adquiere especial relevancia tener presente la obligación contraída por los Estados en virtud del artículo 2 del Pacto de dedicar el máximo de los recursos de que dispongan a lograr progresivamente la plena efectividad de los derechos reconocidos en el Pacto. Según el Comité, todas las medidas de carácter deliberadamente retroactivo en este aspecto requerirán la consideración más cuidadosa y deberán justificarse plenamente por referencia a la totalidad de los derechos previstos en el Pacto y en el contexto del aprovechamiento pleno del máximo de los recursos de que se disponga<sup>315</sup>. Esta dimensión de la accesibilidad está condicionada por las diferencias de redacción del párrafo 2 del artículo 13 respecto de la enseñanza primaria, secundaria y superior: mientras que la enseñanza primaria ha de ser gratuita para todos<sup>316</sup>, se pide a los Estados Parte que

314. Ibid., párr. 84.i).

315. Observación general núm. 3 (1990), relativa a la índole de las obligaciones de los Estados parte, párr. 9.

316. A su vez, el Comité subraya el carácter inequívoco del requisito de la *gratuidad* en lo siguientes términos: «los derechos de matrícula impuestos por el Gobierno, las autoridades locales o la escuela, así como otros costos directos, son desincentivos del disfrute del derecho que pueden poner en peligro su realización. Con frecuencia pueden tener también efectos altamente regresivos. (...) Los gastos indirectos, tales como los derechos obligatorios cargados a los padres (que en ocasiones se presentan como voluntarios cuando de hecho no lo son) o la obligación de llevar un uniforme relativamente caro, también pueden entrar en la misma categoría. Otros gastos indirectos pueden ser permisibles, a reserva de que el Comité los examine caso por caso. Esta disposición no está en modo alguno en conflicto con el derecho

la gratuidad se implante gradualmente en la enseñanza secundaria y superior<sup>317</sup>.

Son varios los instrumentos internacionales que destacan el vínculo entre la gratuidad y la obligatoriedad de la enseñanza primaria<sup>318</sup>. Lo que también explica las reservas formuladas por los Estados para asumir ese compromiso<sup>319</sup>. Por la misma razón en la redacción del Convenio Europeo de Derechos y libertades fundamentales se sustituyó la frase inicialmente propuesta «toda persona tiene derecho a la educación» por su actual formulación negativa<sup>320</sup> y se incorporaron también diferentes reservas que reflejan la reticencia de los Estados a financiar las escuelas que pudieran surgir del ejercicio de libertad de elección de los padres<sup>321</sup>.

---

reconocido en el párrafo 3 del artículo 13 del Pacto para los padres y los tutores «de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas» (UN Doc. E/C.12/1999/4, par. 7).

317. Cfr. UN Doc. E/C.12/1999/10, párr. 6.

318. Cfr. art. 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos; apartado a) del párrafo 2 del artículo 13 PIESC, y apartado a) del párrafo 1 del artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño.

319. Han formulado reservas al apartado a) del párrafo 2 del artículo 13 del PIESC; Barbados, Madagascar y Zambia, y en los tres casos el texto hace hincapié en las limitaciones de recursos existentes. La reserva general de Bangladesh también alude a la situación económica. La reserva general de Rwanda, que limita las disposiciones relativas a la educación al ámbito de los derechos reconocidos en la Constitución de Rwanda, podría indicar también una discrepancia respecto de la gratuidad y obligatoriedad de la educación. Al apartado a) del párrafo 1 del artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño han presentado reservas Samoa y Swazilandia, también mencionando las limitaciones de recursos (al igual que la India, Omán y Túnez en sus reservas generales), en tanto que la reserva de Singapur limita el acceso a la enseñanza primaria gratuita a los ciudadanos. Las reservas que restringen los derechos del niño a los ya reconocidos en las Constituciones (Brunei Darussalam, Indonesia y Malasia) podrían indicar también una no aceptación de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria. Tomo los datos del Informe de la relatora especial del derecho a la educación (UN Doc. E/CN.4/2000/6, párr. 51, nota 42).

320. La razón de ese cambio figura en la observación del Secretario General del Consejo de Europa: «El derecho a la educación se ha afirmado en la formulación negativa: “nadie será privado del derecho a la educación”, porque la formulación positiva propuesta [por la Asamblea Consultiva en agosto de 1950] podría interpretarse como una imposición al Estado de la obligación positiva de proporcionar educación. Si bien el Estado proporciona naturalmente educación a los niños en todos los Estados miembros, éstos no pueden dar la garantía ilimitada de proporcionar educación, ya que ello podría interpretarse como aplicable también a los adultos analfabetos para los que no existen servicios, o a tipos o niveles de educación que, por uno u otro motivo, el Estado no puede proporcionar». Cfr. Council of Europe, *Collected Edition of the Travaux Préparatoires of the European Convention on Human Rights*, Martinus Nijhoff Publishers, Dordrecht, 1985, vol. VIII, pp. 11 y 12.

321. Han presentado reservas al artículo 2 del Primer Protocolo: Alemania, Azerbaiyán, Bulgaria, Geor-

Según la Relatora especial del derecho a la educación, la obligación del Estado de hacer que la educación primaria sea gratuita se asocia a menudo, aunque equivocadamente, con el hecho de que el Estado proporcione dicha educación. Pero, lo cierto es que, si la educación elemental debe ser gratuita y, por añadidura, obligatoria, se plantea el interrogante de cómo pueden los padres hacer uso de su libertad de elegir establecimientos escolares distintos a los públicos sin dejar de beneficiarse de la cláusula de la gratuidad. Las soluciones adoptadas para resolverlo varían. En un gran número de países la obligación de ofrecer enseñanza primaria gratuita se cumple mediante subvenciones a diversos tipos de escuelas primarias<sup>322</sup>. Algunos países sólo tienen escuelas públicas, otros sólo escuelas privadas, mientras que la mayoría cuentan con ambos tipos de establecimientos. El sentido de escuela «privada» varía en gran medida. En su sentido más amplio, abarca todas las escuelas no administradas por el Estado, algunas de las cuales pueden ser financiadas en parte, o aun íntegramente, por éste. El término se aplica a la educación formal y no formal, escuelas religiosas y laicas, escuelas de minorías y de indígenas, así como a escuelas para niños con necesidades especiales<sup>323</sup>.

No obstante, al igual que ocurre en España, la financiación pública de los centros privados de enseñanza es una de las controversias de mayor complejidad técnica y virulencia ideológica. Iban apunta con acierto el argumento invocado por muchos ciudadanos sobre este aspecto: «no basta con la existencia de centros privados para garantizar el acceso a ese pluralismo (educativo) de toda la sociedad, ya que el procedimiento para financiar los centros privados no podrá ser otro que las tasas de matrícula, de tal manera que frente a una enseñanza pública nos encontraríamos con una enseñanza privada sólo posible para aquellos que tuvieran me-

---

gia, Grecia, Moldova, el Reino Unido y Rumania. Todas estas reservas limitan el compromiso del Gobierno a financiar las escuelas establecidas mediante el ejercicio de la libertad de los padres de educar a sus hijos de conformidad con sus creencias.

322. UN Doc. E/CN.4/1999/49, párr. 45.

323. Ibid., párr. 46.

dios para pagar sus costes»<sup>324</sup>. En este mismo sentido, Mehedi defiende que «el respeto de la libertad de los padres no debe constituir una obligación puramente pasiva en la cual el Estado se limite a autorizar a los padres a renunciar a la escuela pública. (...) El Estado tiene indisociablemente el deber de respetar, proteger y garantizar el pleno ejercicio de un derecho cualquiera y por tanto, en particular, de respetar la libertad de educación, de protegerla contra violaciones y de hacer todo lo posible para que todas las personas puedan disfrutar efectivamente de ella»<sup>325</sup>.

No es posible, por tanto, hacer efectiva una libertad, como la de enseñanza, sin poner a disposición los recursos necesarios para ejercerla, máxime cuando se exige de ella, como mínimo, la misma calidad que la impartida por las escuelas públicas. El Comité asume este argumento de forma cuanto menos paradójica, pues, por una parte, impone a los Estados la obligación de velar por que la libertad para crear y dirigir centros educativos no provoque disparidades extremadas de posibilidades en materia de instrucción para algunos grupos de la sociedad, en aplicación de los principios de no discriminación, igualdad de oportunidades y participación real de todos en la sociedad<sup>326</sup>. Pero, por otra parte, establece que «ningún Estado Parte tiene la obligación de financiar las instituciones establecidas de conformidad con los párrafos 3 y 4 del artículo 13, pero si un Estado decide hacer contribuciones financieras a instituciones de enseñanza privada, debe hacerlo sin discriminación basada en alguno

324. IBAN, I.C., *Enseñanza*, en *Curso de Derecho eclesiástico*, cit., p. 391. Vid. también GONZÁLEZ, M., *El régimen de financiación pública de los centros docentes como garantía del pleno ejercicio del derecho fundamental de libertad religiosa*, en DE LA HERA, A. Y IRASTORZA, D. (Coord.), *La financiación de la libertad religiosa*, Ministerio de Justicia, Madrid, 2002, pp. 249-298; DÍAZ LEMA, J.M., *Conciertos escolares: análisis constitucional y Derecho comparado*, en *Educación y Democracia*, Comunidad de Madrid, 2004, pp. 103-120; DE LOS MOZOS TOUYA, I., *Conciertos escolares: Marco legal en el Derecho español*, en *Educación y Democracia*, cit., pp. 121-147.

325. UN Doc. E/CN.4/Sub.2/1999/10, párrs. 66 y 67. Según Mehedi, el origen de este planteamiento radica en que «durante largo tiempo se creyó que podían existir libertades que no entrañasen una obligación positiva para las autoridades públicas. A ese tipo de raciocinio se debe sin duda la decisión del Tribunal Europeo de Derechos Humanos sobre el asunto lingüístico belga (23 de julio de 1968), que en ocasiones invocan quienes interpretan la libertad de enseñanza como mera obligación negativa del Estado». (Ibid., párr. 66).

326. Cfr. UN Doc. E/C.12/1999/4, párr. 30.

de los motivos prohibidos»<sup>327</sup>. Así, en un texto que reafirma la interdependencia de los derechos humanos se acaba argumentando en términos de oposición entre derechos-prestaciones y derechos-libertades. Ésta ha sido la postura sostenida también por el Comité de Derechos Humanos, pues defiende que el Estado no actúa de manera discriminatoria cuando proporciona a las escuelas privadas subsidios inferiores que a las escuelas públicas<sup>328</sup>, o no les proporciona ninguno<sup>329</sup>. De igual modo, la Comisión Europea de Derechos Humanos ha considerado que la libertad de los padres consagrada en el artículo 2 del Protocolo Adicional no se erige en derecho prestacional, aunque implique un cierto grado de compromiso para los Estados Parte del Convenio, de modo que no están obligados a subvencionar la educación privada de un determinado tipo o nivel<sup>330</sup>.

La única ruptura a esta tendencia la introduce el artículo 9 de la Resolución del Parlamento europeo sobre la libertad de enseñanza en la Comunidad Europea, de 13 de marzo de 1984<sup>331</sup>. Se trata de un texto innovador desde distintos puntos de vista. En lo que respecta a la financiación de las escuelas privadas, el texto recuerda a los Estados: a) que

.....  
327. Ibid., párr. 54. Vid. *Waldman c. Canadá*, comunicación n.º 694/1996, Dictamen de 5 de noviembre de 1999, (UN Doc. CCPR/C/67/D/694/1996, párr. 10.6).

328. Cfr. Comité de Derechos Humanos, *Carl Henrik Blom c. Suecia*, comunicación n.º 191/1985, Decisión de 4 de abril de 1988, párr. 10.3, Selección de decisiones del Comité de Derechos Humanos adoptadas con arreglo al Protocolo Facultativo, vol. 2 (UN Doc. CCPR/C/OP/2, pp. 235 a 239).

329. Cfr. Comunicaciones núms. 298/1988 y 299/1988, presentadas por G. y L. *Lindgren y L. Holm*; A. y B. *Hojord, E. E. I. Lunquist, L. Radko y E. Stahl* c. Suecia, Decisión de 9 de noviembre de 1990, párr. 10.3, Selección de decisiones del Comité de Derechos Humanos adoptadas con arreglo al Protocolo Facultativo, vol. 4 (UN Doc. CCPR/C/OP/4, pp. 83-88).

330. Cfr. *André Simpson c. Reino Unido*, n.º 14688/89, de 4 de diciembre de 1989, 64 Décisions et Rapports, p. 201; *X e Y contra el Reino Unido*, n.º 9461/81, 7 de diciembre de 1982, 31 Decisions and Reports, p. 210.

331. Su artículo 9 establece lo siguiente: «1. El derecho a la libertad de enseñanza implica la obligación de los Estados miembros de hacer posible el ejercicio práctico de este derecho, incluso en el aspecto económico, y de conceder a los centros las subvenciones públicas necesarias para el ejercicio de su misión, y el cumplimiento de sus obligaciones en condiciones iguales a las que disfrutaban los correspondientes centros públicos, sin discriminación respecto a las entidades titulares, los padres, los alumnos o el personal; 2. Sin embargo, esto no impide que se pida a las escuelas creadas por iniciativa privada una determinada aportación personal que refleje su propia responsabilidad y tienda a fortalecer su independencia».

están obligados a prestar ayuda financiera a las escuelas no estatales/privadas; b) que esta ayuda debe permitir a las escuelas ejercer su misión en las mismas condiciones que las escuelas públicas; y c) que deben velar particularmente por que los actores del sistema educativo, de los que forman parte las escuelas no estatales/privadas, no sean objeto de discriminación. La argumentación del Parlamento Europeo se basa, por tanto, en dos principios de gran importancia: el de la interdependencia e indivisibilidad de los derechos humanos y el de no discriminación<sup>332</sup>. Sin embargo, es difícil alcanzar en este punto unanimidad en los Estados por obvias razones políticas y económicas<sup>333</sup>.

Para superar la exclusión y la discriminación se necesita inevitablemente una financiación pública adecuada y continua. Por esta razón, con arreglo al apartado e) del párrafo 2 del artículo 13, los Estados parte tienen la obligación de velar por que exista un sistema de becas de enseñanza que ayude a los grupos desfavorecidos<sup>334</sup>. Proporcionar educación a los niños con discapacidades o a los emigrantes recién llegados posiblemente requiera –entre otras cosas– aumentar la relación profesores-alumnos, con lo que se incrementará de manera significativa el coste de la educación. Sin embargo, como reconoce la Relatora, la denegación de la educación rara vez se basa únicamente en el coste<sup>335</sup>.

En el ámbito de las actuaciones para colectivos concretos en riesgo de exclusión social, el Informe de progreso de la Agenda 2030 del Gobierno español, da cuenta de que, por un lado, «se han concedido ayudas directas para el alumnado con necesidades educativas especiales, se han puesto en marcha programas complementarios a la educación reglada para el alumnado que requería apoyo educativo específico y, por otro, se está trabajan-

332. Cfr. FERNÁNDEZ, A., *Le droit à l'éducation : le droit à être humain*, cit., p. 380.

333. No han faltado propuestas alternativas como las *charter schools*, implantadas ya en algunos países: vid. GONZÁLEZ DEL VALLE, J.M<sup>a</sup>, *Derecho eclesiástico del Estado*, Madrid, 2002, 5ª ed., pp. 273-276.

334. Cfr. UN Doc. E/C.12/1999/10, párrs. 26 y 53.

335. UN Doc. E/CN.4/2002/60, párrs. 14 y 43.

do en la mejora del conocimiento sobre los procesos y resultados educativos de poblaciones en riesgo de exclusión como la población gitana»<sup>336</sup>.

Por otra parte, el Comité aclara que «las agudas disparidades de las políticas de gastos que tengan como resultado que la calidad de la educación sea distinta para las personas que residen en diferentes lugares pueden constituir una discriminación con arreglo al Pacto»<sup>337</sup>. Esta apreciación cobra especial interés en el caso de España, pues la diversificación por razón del territorio tiene consecuencias que afectan a la equidad del sistema educativo universitario. Para resolver este problema y garantizar de forma efectiva la igualdad de oportunidades de la ciudadanía en el acceso y consecución de estudios universitarios, se ha reformado el modelo de precios públicos de los estudios universitarios oficiales, en una reforma acordada en la Conferencia General de Política Universitaria, donde están representadas las CCAA<sup>338</sup>. No obstante, el acuerdo, en su primer año de vigencia, no ha logrado modificar substancialmente las tendencias previamente

.....  
336. Gobierno de España. Vicepresidencia segunda del gobierno, *Reconstruir lo común, Informe de progreso. La implementación de la Agenda 2030 en España*, Madrid, 2021, pp. 25-26.

337. UN Doc. E/C.12/1999/10, párr. 35.

338. El Acuerdo de 27 de mayo de 2020, de la Conferencia General de Política Universitaria (CGPU) por el que se establecen los límites máximos para fijar los precios públicos por estudios conducentes a la obtención de los títulos universitarios oficiales para el curso 2020-2021 contempla la reducción del precio medio de las primeras matrículas de grado en algunas comunidades autónomas, aunque da a éstas un plazo de tres cursos para llevar a cabo la reducción, esto es, hasta el curso 2022-23. Para el resto de las comunidades autónomas y precios de matrícula, el acuerdo establece la prohibición de incrementarlos. Así en el curso 2020-21, los precios públicos por crédito matriculado por primera vez en Grado, dependiendo del grado de experimentalidad, descendió un 7,5% con respecto al curso anterior, situándose en un 17,2%. Por comunidades autónomas, el precio medio del crédito en titulaciones de Grado osciló entre los 11,8€ en Galicia y los 23,2€ en Madrid; en La Rioja fue de 15,7€. En lo que respecta a los precios públicos por crédito de las titulaciones de Máster para el curso 2020-2021, hay que diferenciar entre titulaciones habilitantes, donde el precio medio por crédito se situó en 22,5 € y titulaciones no habilitantes con un precio medio por crédito de 34€ (23,7% y 33,7%, respectivamente en La Rioja, por encima de la media en ambos casos). El precio medio de la tutela académica para elaborar la tesis doctoral se ascendió con respecto al curso 2019- 2020 y se estableció en 258,6 €, con una diferencia de 4,2 €. En La Rioja no sufrió variaciones, se mantuvo en 207,3€, 50€ por debajo de la media. Vid. Ministerio de Universidades, *Datos y cifras del sistema universitario español. 2020-2021*, Madrid, 2021, pp. 18-20. Disponible en: [https://www.universidades.gob.es/stfls/universidades/Estadisticas/ficheros/Datos\\_y\\_Cifras\\_2020-21.pdf](https://www.universidades.gob.es/stfls/universidades/Estadisticas/ficheros/Datos_y_Cifras_2020-21.pdf) (consultado en julio 2021).

existentes, como denuncia el Observatorio del sistema universitario<sup>339</sup>. De las 10 CCAA que, según el acuerdo de la CGPU, deberían bajar los precios de la 1ª matrícula de grado, sólo 2 completan la bajada en este curso (Aragón y La Rioja), otras 3 lo hacen parcialmente (Cataluña baja más de dos terceras partes de lo previsto por el acuerdo, la Comunidad Valenciana algo menos de la mitad y Navarra una tercera parte), mientras que las otras 5 no bajan precios (Baleares, Castilla y León, Extremadura, Madrid y el País Vasco).

A pesar de que la ley sigue indicando que los precios «estarán relacionados con los costes de prestación del servicio», las comunidades autónomas siguen sin indicar en sus decretos de precios ni cuáles son los «costes de prestación del servicio» ni qué relación guardan con los precios fijados en cada caso. En este sentido, llama particularmente la atención el hecho de que unas CCAA fijen los mismos precios para grados y másteres y otras los fijen tan distintos (hasta 10 veces más caros). No parece justificado –ni tampoco acorde con la ley– que los precios de los másteres dependan de si habilitan o no para el ejercicio de una profesión regulada en España, pues ello no tiene que ver con el «coste del servicio». De hecho, cuesta creer que puedan ser debidas a los «costes del servicio» las diferencias detectadas entre los precios de los distintos másteres (hasta 9 veces superiores entre másteres de una misma comunidad autónoma)<sup>340</sup>.

Por otro lado, en mayo de 2020, el Ministerio de Universidades y el Ministerio de Educación y Formación Profesional presentaron la reforma estructural del Sistema Estatal de Becas y Ayudas al Estudio, que constituye una reforma significativa de este sistema dirigido al nivel universitario y no universitario. La reforma conlleva una inversión total de 1.900 millones de euros, lo que supone un incremento del 22% en los recursos destinados a becas, que beneficiará a más de 253.000 estudian-

.....  
339. SACRISTÁN, V., *¿Qué efecto ha tenido el acuerdo sobre precios públicos de matrícula?*, en «Observatorio del Sistema Universitario», 30 septiembre 2020, p. 5. Disponible en: <https://www.observatoriuniversitari.org/es/files/2020/09/Precios-matricula-2020-21.pdf> (consultado en julio 2021).

340. Ibid.



tes de grado y de máster universitarios. Además, se ha elevado el umbral de renta de referencia para la concesión de las becas de manera que los y las estudiantes de las familias con menos recursos puedan acceder a la beca completa. Por su parte, las personas a quienes se reconoció el ingreso mínimo vital quedaron exentas del pago de los precios públicos universitarios en el curso 2020-2021, como medida extraordinaria para evitar el abandono escolar de personas que se hayan visto gravemente afectadas por la pandemia<sup>341</sup>.

### 7.2.3. La aceptabilidad, una condición de una educación inclusiva que respeta la diversidad

Atendiendo a esta característica, el Comité exige que la forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser aceptables para los estudiantes y, cuando proceda, para los padres. Pertinencia, adecuación cultural y buena calidad son los componentes e indicadores de la aceptabilidad<sup>342</sup>. Todos estos elementos confirman que la educación inclusiva debe concebirse como «un proceso que permita atender las diversas necesidades de todos los alumnos mediante una mayor participación en el aprendizaje, y permitir a los docentes y los alumnos desarrollarse con la diversidad y no verla como un problema, sino como un estímulo y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje»<sup>343</sup>. No obstante, esta característica está supeditada a los objetivos de la educación mencionados en el párrafo 1 del artículo 13 y a las normas mínimas que el Estado apruebe en materia de enseñanza (véanse los párrafos 3 y 4 del artículo 13)<sup>344</sup>.

.....  
341. Cfr. Gobierno de España. Vicepresidencia segunda del gobierno, *Reconstruir lo común*, cit., p. 26.

342. Estas notas aparecen explicitadas para la educación secundaria y la técnica y profesional en el art. 13.2.b) PIESC. Según el Comité, «la exigencia de que sea asequible “por cuantos medios sean apropiados” refuerza el argumento de que los Estados Parte deben adoptar criterios variados e innovadores en lo que respecta a la enseñanza secundaria en distintos contextos sociales y culturales» (UN Doc. E/C.12/1999/10, párrs. 12-14).

343. UN Doc. A/HRC/47/32, párr. 29.

344. Cfr. UN Doc. E/C.12/1999/10, párr. 6 y UN Doc. E/CN.4/1999/49, párr. 25.

El reconocimiento de esta característica supone un salto cualitativo en la concepción del derecho a la educación, puesto que no se limita a asegurar el derecho de acceso como una prestación mínima (derecho social y económico) sino que la educación implica también un derecho fundamental a elegir y a participar en el tipo de educación deseada (derecho civil y político), así como un derecho a preservar y desarrollar la propia identidad (derecho cultural). Estas dos últimas dimensiones de la educación están garantizadas por los tratados internacionales de derechos humanos e imponen específicas obligaciones a los Estados. Por eso, la aceptabilidad refuerza el papel central del educando y su interés superior en el proceso educativo: la escuela debe ser *a medida* y responder a las necesidades del alumno, debe ser lo más personalizada e individualizada posible. Esto significa que el sistema educativo no se concibe *a priori* sino teniendo en cuenta los deseos de los actores del sistema. La educación debe ser apropiada desde el punto de vista cultural 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<sup>345</sup>. La educación, por tanto, 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<sup>346</sup>. El derecho a la educación, intrínsecamente ligado al derecho de toda persona a participar en la vida cultural, permite a los individuos y a las comunidades transmitir sus valores, religión, costumbres, lenguas y otras referencias culturales, y contribuye a propiciar un ambiente de comprensión mutua y respeto de los valores culturales<sup>347</sup>. Por lo tanto, entendemos con Fernández que esta característica «no pue-

.....  
345. Cfr. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, observación general núm. 21 (2009), párr. 26.

346. Cfr. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, observación general núm. 13 (1999), párr. 6 c) y d).

347. Cfr. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, observación general núm. 21 (2009), párr. 26.

de entenderse de manera consecuente sin un pluralismo de proyectos educativos en el que colaboren instituciones públicas, organizaciones de la sociedad civil y del sector privado»<sup>348</sup>. Prueba de ello es que la calidad de la enseñanza está cada vez más asociada a la existencia de una oferta escolar diversificada<sup>349</sup>. Lo que supone una revisión de la «buena gobernanza» (*good governance*) de los sistemas educativos, donde los poderes públicos asumen una nueva función en la gestión, presidida por los principios de subsidiariedad y coordinación/negociación con los actores del sistema educativo<sup>350</sup>. El derecho a participar en la vida cultural individualmente, o en asociación con otros, es una elección cultural y, por tanto, debe ser reconocida, respetada y protegida en pie de igualdad, también —según la Relatora Especial—<sup>351</sup>, en el ámbito de la educación<sup>352</sup>.

Hoy nadie duda en la importancia y en la necesidad de esa participación, pero no existe un acuerdo en el modo de organizarla. Fernández justifica esta dificultad en dos razones: la primera, muy citada a lo largo de este trabajo, está relacionada con el protagonismo y el control directo ejercido durante mucho tiempo por el Estado sobre la educación, por sus repercusiones en la cohesión social y en la unidad del Estado-Nación. La segunda razón tiene que ver con la utilización del sistema educativo para lograr la igualdad. El loable objetivo de compensar las desigualdades de las familias mediante el sistema educativo —en su opinión— ha acabado

348. Cfr. FERNÁNDEZ, A., *La educación como derecho. Una evolución reciente desde una perspectiva supranacional*, cit., p. 80.

349. Así lo reconoce expresamente: VAN ZANTEN, A., *Les politiques d'éducation*, Presses Universitaires de France, Paris, 2004, p. 38. Vid. también PROST, A., *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*, Le Seuil, Paris, 1993.

350. El concepto de buena gobernanza lo acuñó el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y hace referencia «al ejercicio de la autoridad económica, política y administrativa para gestionar los asuntos de un país» (PNUD, *La bonne gouvernance et le développement humain durable*, New York, 1997, p. 3). Este concepto redefine las funciones del Estado y de la sociedad civil en la gestión de los asuntos públicos, en la medida en la que permite al ciudadano participar de manera directa en las actividades económicas y sociales (Ibid., p. 9). Vid. también COMISIÓN EUROPEA, *Libro blanco sobre la gobernanza*, 2001 [COM (2001) 428 final, pp. 11-13].

351. Cfr. UN Doc. A/HRC/47/32, párr. 21.

352. Cfr. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, observación general núm. 21 (2009), párr. 7.

provocando un efecto perverso hoy muy perceptible: el desinterés de los padres por la educación de los hijos<sup>353</sup>. Como solución, «la participación que plantea la noción de buena gobernanza es más que una colaboración a título consultivo. Tiene que fundarse, al menos en la Unión Europea, en una subsidiariedad activa. La primera función de Estado sería entonces trabajar a favor de un *empowerment* de los actores del sistema educativo, o mejor de los *stakeholders*, para que éstos lleven el peso del sistema. Entre el *laisse-faire* del liberalismo y el *faire* socialista, la vía de la buena gobernanza exige el *faire-faire*: potenciar las capacidades creativas de la sociedad, en particular, de los padres y de los docentes»<sup>354</sup>.

Por consiguiente, atendiendo a la perspectiva basada en los derechos humanos aplicada a la educación, la aceptabilidad impone a los Estados una serie de obligaciones. La primera es el respeto activo por la libertad de los padres para educar a sus hijos de conformidad con sus convicciones religiosas, morales o filosóficas, así como la obligación de respetar su libertad para crear y gestionar escuelas, tal y como reconocen todos los tratados de derechos humanos<sup>355</sup>. En segundo lugar, la obligación estatal de hacer que la educación sea aceptable también repercute directamente sobre los derechos del niño. Su derecho a la educación no sólo se refiere a su acceso sino también a su contenido<sup>356</sup>, lo que añade una importante dimensión cualitativa que refleja los derechos y la dignidad del niño y la necesidad de que la educación gire en torno a él, le sea favorable y lo prepare para la vida cotidiana<sup>357</sup>. En este sentido, la Relatora especial del derecho a la educación sugiere que «la escuela primaria ideal debe ser acogedora para los niños y basarse en su derecho a sentir curiosidad, ha-

353. Cfr. FERNÁNDEZ, A., *La educación como derecho. Una evolución reciente desde una perspectiva supranacional*, cit., p. 68.

354. Ibid.

355. Cfr. UN Doc. E/CN.4/1999/49, párr. 63. Vid. también Comisión Europea de Derechos Humanos, Kjeldsen, Busk Madsen and Pedersen v. Denmark, 21 de marzo de 1975, 21, Serie B, pp. 44 y 46.

356. Vid. arts. 28 y 29 de la Convención de los derechos del niño.

357. Cfr. Observación General n.º 1 sobre los propósitos de la educación del Comité de los derechos del niño, 26º período de sesiones (2001), párrs. 2 y 3 (UN Doc. HRI/GEN/1/Rev.7, p. 332).

cer preguntas y recibir respuestas, discutir y expresar su desacuerdo, hacer pruebas y cometer errores, saber y no saber, crear y ser espontáneos, ser reconocidos y respetados»<sup>358</sup>. Dejando de lado las consecuencias de este planteamiento para la implementación de una educación intercultural, este concepto amplio de la educación afecta también al régimen disciplinario de la escuela, pública o privada<sup>359</sup>.

Los diversos órganos de Naciones Unidas<sup>360</sup> y la jurisprudencia de Estrasburgo<sup>361</sup> han reforzado las restricciones a determinadas medidas de disciplina escolar que incluyen los castigos físicos, a fin de proteger la

.....  
358. UN Doc. E/CN.4/1999/49, párr. 63. La relatora toma la cita de HAMMARBAERG, T., *A School for Children with Rights*, Conferencias Innocenti, Centro Internacional para el Desarrollo del Niño del UNICEF, Florencia, 23 de octubre de 1997, p. 19.

359. Así lo reconoce expresamente el artículo 28 de la Convención sobre los derechos del niño de 1989 y la Comisión Europea de Derechos humanos en el asunto *Costello-Roberts c. Reino Unido*, 23 de julio de 1968, Serie A, n.º 6, §§ 3 y 4, en el que una madre demanda al Estado por los castigos corporales que se llevaban a cabo en una escuela privada del Reino Unido a la que asistía su hijo, y que no habían sido anunciados en su publicidad.

360. En cuanto al alcance de la prohibición prevista en el art. 7 del PDCP, el Comité de Derecho Humanos sostiene que «la prohibición debe abarcar el castigo corporal, inclusive los castigos físicos excesivos impuestos como medida pedagógica o disciplinaria. Incluso una medida como el encarcelamiento solitario, según las circunstancias, y especialmente cuando se mantiene a la persona en situación de incomunicación, puede estar reñida con este artículo. Además, el artículo claramente protege (...) también a los alumnos de los establecimientos de enseñanza» [Observación n.º 7 al art. 7 sobre prohibición de la tortura u otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes, 16º período de sesiones (1982), párr. 2].

361. En el caso *Seven individuals c. Sweden*, un grupo de padres denunciaron al gobierno por la aprobación de la ley sueca de 1979, que tenía por objeto reexaminar los castigos físicos de los niños a fin de desalentar los abusos. Los padres alegaban que dicha norma limitaba sus posibilidades de expresar y aplicar sus propias convicciones en la crianza de sus hijos. La Comisión consideró que una política general contra los castigos físicos no representaba una amenaza de adoctrinamiento de los niños contra la convicción de sus padres de que los castigos físicos eran legítimos y necesarios. Cfr. *Seven individuals c. Sweden*, Dec. Adm. n.º 8811/79, 13 de mayo de 1982, 29 Decisions and Reports, pp. 111 y 112.

También en 1982, el TEDH resolvió en el mismo sentido otro caso similar, el asunto *Campbell y Cosans c. Reino Unido*, sentencia de 25 de febrero de 1982, Serie A, n.º 48 (1982). Dos madres escocesas también invocaban sus convicciones filosóficas, pero, en este caso, para oponerse a los castigos corporales. Se trata de una memorable y discutida sentencia, en Tribunal define lo que entiende por convicciones filosóficas, y donde asume que en esta situación las opiniones de las demandantes eran relevantes y merecedoras de protección por referirse a un aspecto grave e importante de la vida y de la conducta humana: la integridad de la persona, la legitimidad o no de infligir castigos corporales y la exclusión de la angustia que suscita el riesgo de padecer un trato semejante. Vid. el comentario de esta sentencia en MARTINEZ-TORRÓN, J., *El derecho de libertad religiosa en la jurisprudencia en torno al Convenio Europeo de Derechos Humanos*, en «Anuario de Derecho eclesiástico del Estado», 2 (1986), pp. 480-482.

dignidad del niño contra la humillación o la degradación. El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en su Observación General n.º 13 advierte que «los castigos físicos son incompatibles con el principio rector esencial de la legislación internacional en materia de derechos humanos, consagrado en los Preámbulos de la Declaración Universal de Derechos Humanos y de ambos Pactos: la dignidad humana»<sup>362</sup>. Y en el mismo sentido se ha pronunciado el Comité de los Derechos del Niño<sup>363</sup>.

Por último, la adaptabilidad impone a los Estados una serie de obligaciones derivadas del reconocimiento del derecho a la identidad de cualquier niño «en» y «mediante» la educación. Potenciar su sensación de identidad y pertenencia es uno de los fines generales que debe perseguir este derecho<sup>364</sup>, especialmente en el caso de los grupos desfavorecidos o vulnerables: los emigrantes<sup>365</sup>, las poblaciones indígenas<sup>366</sup> y las minorías<sup>367</sup>.

362. UN Doc. E/C.12/1999/10, párr. 41. «Otros aspectos de la disciplina en la escuela también pueden ser incompatibles con la dignidad humana, por ejemplo, la humillación pública. Tampoco es admisible que ningún tipo de disciplina infrinja los derechos consagrados por el Pacto, por ejemplo, el derecho a la alimentación. Los Estados Parte han de adoptar las medidas necesarias para que, en ninguna institución de enseñanza, pública o privada, en el ámbito de su jurisdicción, se apliquen formas de disciplina incompatibles con el Pacto. El Comité acoge con satisfacción las iniciativas emprendidas por algunos Estados Parte que alientan activamente a las escuelas a introducir métodos «positivos», no violentos, de disciplina escolar» (ibid).

363. Cfr. Observación General n.º 1 sobre los propósitos de la educación del Comité de los derechos del niño, 26º período de sesiones (2001), párr. 8 (UN Doc. HRI/GEN/1/Rev.7, p. 334).

364. Así lo establece el art. 29.1.c) de la Convención de los derechos del Niño de 1989: «La educación del niño deberá estar encaminada a: (...) Inculcar al niño el respeto (...) de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de civilizaciones distintas». Vid. también la Observación General n.º 1 sobre los propósitos de la educación del Comité de los derechos del niño, 26º período de sesiones (2001), párr. 1 (UN Doc. HRI/GEN/1/Rev.7).

365. Art. 31.1 de la Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares de 1990: «Los Estados Parte velarán porque se respete la identidad cultural de los trabajadores migratorios y de sus familiares y no impedirán que éstos mantengan vínculos culturales con sus Estados de origen.

2. Los Estados Parte podrán tomar las medidas apropiadas para ayudar y alentar los esfuerzos a este respecto». Vid. también art. 45.

366. Cfr. art. 2.2.b) del Convenio n.º 169 de la OIT.

367. Art. 30 de la Convención de los derechos del Niño de 1989; art. 12 del Convenio de protección de las Minorías nacionales (núm. 57 del Consejo de Europa de 1995; art. 5.1 de la Convención de la UNESCO

El grado de compromiso exigido en este sentido es importante pues según precisa el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en su Observación General al artículo 13 PIESC, «los Estados Parte están obligados a llevar a efecto la aceptabilidad de la educación, adoptando medidas positivas para que la educación sea culturalmente aceptable para las minorías y las poblaciones indígenas, y de buena calidad para todos»<sup>368</sup>. Y en esta misma línea se pronuncia el Comité de Derechos Humanos<sup>369</sup> y la Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas de 1992, cuyo artículo 4.2 insta a los Estados a adoptar «medidas para crear condiciones favorables a fin de que las personas pertenecientes a minorías puedan expresar sus características y desarrollar su cultura, idioma, religión, tradiciones y costumbres, salvo en los casos en que determinadas prácticas violen la legislación nacional y sean contrarias a las normas internacionales».

Algunos de los requisitos de los mecanismos son exhortaciones o recomendaciones de lo que no hay que hacer. La Relatora Especial recuerda, en particular, «la importancia de: a) no discriminar o segregar a las personas en determinadas instituciones de enseñanza por su identidad cultural o situación particular; b) no excluir directa o indirectamente a determina-

---

relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza de 1960; párrs. 32-34 del Documento de Copenhague sobre la Dimensión Humana de junio de 1990, de la (entonces) CSCE.

368. UN Doc. E/C.12/1999/10, párr. 50.

369. Observación General n.º 23 al art. 27 PIDCP, párr. 5.3: «(...) En consecuencia, puede ser también necesario que los Estados adopten medidas positivas para proteger la identidad de una minoría y los derechos de sus miembros a gozar de su cultura y su idioma perfeccionándolos y a practicar su religión, en común con los otros miembros del grupo (...)». No obstante, el Comité precisa que «el derecho de las personas pertenecientes a una minoría lingüística a emplear entre ellas su propio idioma, en privado o en público, no debe confundirse con otros derechos lingüísticos amparados en virtud del Pacto. En particular, se debe distinguir este derecho del derecho general de libertad de expresión reconocido en virtud del artículo 19. Este último derecho se hace extensivo a todas las personas, independientemente de que pertenezcan o no a una minoría. Asimismo, el derecho amparado en virtud del artículo 27 debe diferenciarse del derecho especial que en virtud del apartado f) del párrafo 3 del artículo 14 del Pacto se reconoce a toda persona acusada de ser asistida por un intérprete si no comprende o no habla el idioma empleado en el tribunal. El apartado f) del párrafo 3 del artículo 14 no confiere en ningún otro caso a la persona acusada el derecho de emplear o de hablar el idioma de su elección en el curso de proceso» (ibid).

das poblaciones en virtud de reglamentos sobre la vestimenta escolar<sup>370</sup> o calendarios escolares que no tengan en cuenta las temporadas agrícolas locales; c) no utilizar o permitir el uso de libros de texto llenos de estereotipos que estigmatizan a determinadas poblaciones; d) no subordinar las diversas identidades culturales presentes en un territorio a un único proyecto educativo que podría llevar a una situación de discriminación»<sup>371</sup>.

La promoción de la identidad de las minorías requiere también medidas especiales para facilitar la conservación, la reproducción y la ampliación ulterior de su cultura. Tales medidas no constituyen una preferencia o privilegio y, por ende, una discriminación inadmisibles, siempre que no excedan de lo razonable en las circunstancias del caso y que sean proporcionadas al objetivo que persiguen<sup>372</sup>. Sin embargo, una de las cuestiones más controvertidas es la enseñanza *de y en* los idiomas de las minorías (y el reconocimiento de éstos) y la enseñanza *de y en* idiomas extranjeros en las escuelas públicas<sup>373</sup>. Se trata de un derecho reconocido en los tratados internacionales de derechos humanos, aunque en términos más bien posibilistas<sup>374</sup> y, por lo general,

370. Sobre la cuestión de los símbolos religiosos, véase UN Doc. E/CN.4/2006/5.

371. UN Doc. A/HRC/47/32.

372. Cfr. EIDE, A., *Comentario acerca de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas* (UN Doc. E/CN.4/Sub.2/AC.5/2001/2, párrs. 29, 82, 83).

373. Vid. sobre esta cuestión, entre otros, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, *Derechos lingüísticos de las minorías lingüísticas. Una guía práctica para su aplicación*, Ginebra, 2017. Disponible en: [https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Minorities/SR/Language-RightsLinguisticMinorities\\_SP.pdf](https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Minorities/SR/Language-RightsLinguisticMinorities_SP.pdf) (consultado en julio 2021).

374. Art. 4.3 de la Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas de 1992: «Los Estados deberán adoptar medidas apropiadas de modo que, *siempre que sea posible*, las personas pertenecientes a minorías puedan tener oportunidades adecuadas de aprender su idioma materno o de recibir instrucción en su idioma materno» (el subrayado es nuestro). Vid. la glosa a este párrafo del art. 4 de EIDE (UN Doc. E/CN.4/Sub.2/AC.5/2001/2, párrs. 59-64). Vid. también párrs. 32-34 del Documento de Copenhague sobre la Dimensión Humana de junio de 1990, de la (entonces) CSCE; art. 30 de la Convención de los derechos del Niño de 1989; arts. 12.1 y 14 del Convenio de protección de las Minorías nacionales (núm. 157) del Consejo de Europa de 1995; art. 5.1.c de la Convención de la UNESCO relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza de 1960; art. 8 de la Carta europea de las lenguas regionales y minoritarias del Consejo de Europa de 1992 (ratificada sólo por un tercio de Estados miembros a fecha de 2004).



no siempre efectivos<sup>375</sup>. El Tribunal Europeo de Derechos Humanos ha afirmado el derecho del Estado a determinar los idiomas oficiales del país, y en consecuencia los idiomas de instrucción en las escuelas públicas, pero ha negado que exista un derecho a recibir educación en un idioma libremente elegido que pudiera estar amparado en las propias convicciones filosóficas<sup>376</sup>.

Por último, retomando nuestras consideraciones iniciales acerca de la importancia de la participación de los distintos actores de la educación para la buena gobernanza de los sistemas educativos a fin de lograr la consecución de la aceptabilidad, la Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas de 1992 intensifica su protección en un doble sentido. Por una parte, garantizando «el derecho de las personas pertenecientes a minorías a participar efectivamente en las decisiones que se adopten a nivel nacional y, cuando proceda, a nivel regional respecto de la minoría a la que pertenezcan o de las regiones en que vivan, de toda manera que no sea incompatible con la legislación nacional» (art. 2.3)<sup>377</sup>. Y por otra

375. Como reconoce la Relatora del derecho a la educación, «más de medio siglo después los problemas han aumentado y no disminuido. Muchas veces se plantean exigencias de que las escuelas para las minorías sean «gratuitas» (es decir, financiadas por el Estado) pero pocas veces se accede a ellas. El derecho a recibir educación en la propia lengua materna figura entre los temas internacionales de derechos humanos desde el decenio de 1950 y las controversias al respecto aumentaron durante el decenio de 1990. Se ha puesto en tela de juicio la conveniencia de ofrecer enseñanza en un solo idioma, inclusive el propio idioma materno, con lo cual se añade un nuevo aspecto a esta interminable controversia. Las consecuencias financieras del multilingüismo en la escuela primaria han exacerbado aún más las discusiones ya existentes» (UN Doc. E/CN.4/1999/49, párr. 66).

376. Cfr. *Caso lingüístico belga*, 23 de julio de 1968, Serie A-6, § 31. Según el TEDH incluir las preferencias lingüísticas en las convicciones religiosas o filosóficas equivaldría a desviar su sentido ordinario y habitual, y obligaría a decir lo que el Convenio no dice.

377. En su glosa a este artículo, Eide precisa: «como estas decisiones tienen una repercusión particular en las personas pertenecientes a las minorías, el hincapié en la participación *efectiva* tiene en este caso una importancia especial. Los representantes de las personas pertenecientes a minorías deberían participar ya en las primeras fases del proceso de adopción de decisiones. La experiencia enseña que no tiene gran utilidad permitirles participar solamente en las últimas fases, cuando queda muy poco margen para el compromiso. Las minorías deben intervenir en la formulación, adopción, aplicación y supervisión de las normas y las políticas que las afectan en los planos local, nacional e internacional» (EIDE, A., *Comentario acerca de la Declaración de las Naciones Unidas...*, cit., UN Doc. E/CN.4/Sub.2/AC.5/2001/2, párr. 38).

parte, exigiendo a los poderes públicos correspondientes que en la planificación y ejecución de las políticas y programas nacionales –en este caso, educativos– tengan en cuenta los intereses legítimos de las personas pertenecientes a minorías<sup>378</sup>. Sin embargo, una de las cuestiones más importantes planteadas por la aceptabilidad, todavía sin clarificar, es la compatibilidad de la escuela pública fundada en la neutralidad con el respeto de las identidades culturales.

#### 7.2.4. Adaptabilidad para garantizar una educación intercultural de calidad

Según el establece el Comité, «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»<sup>379</sup>. La flexibilidad del sistema educativo que reclama la adaptabilidad conlleva la descentralización y autonomía de los centros<sup>380</sup> y un amplio respeto por la libertad académica de los profesores y alumnos<sup>381</sup>. Esta característica impone a los Estados Parte la obligación de formular planes de estudio y dotar de recursos que tengan en cuenta las necesidades contemporáneas de los estudiantes en

.....  
378. Artículo 5.1 de la Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas de 1992: «Las políticas y programas nacionales se planificarán y ejecutarán teniendo debidamente en cuenta los intereses legítimos de las personas pertenecientes a minorías». En opinión de Eide, «entre los numerosos aspectos de la vida social en los que es preciso tener en cuenta los intereses de las minorías figuran la planificación de las políticas en materia de educación, sanidad, nutrición pública o vivienda y asentamiento. Se pide a las autoridades que tengan en cuenta solamente los intereses «legítimos», pero lo mismo vale decir en relación con las mayorías: un gobierno responsable no promoverá los «intereses ilegítimos» de ningún grupo, sea éste mayoritario o minoritario. Los intereses de las minorías se deben tener «debidamente en cuenta», lo que significa que se les debe atribuir una importancia razonable en comparación con otros intereses legítimos que el gobierno ha de tener también en cuenta» (EIDE, A., *Ibid.*, UN Doc. E/CN.4/Sub.2/AC.5/2001/2, párr. 73).

379. UN Doc. E/C.12/1999/10, párr. 6.

380. Cfr. MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑOZ, J.L., *Integration et autonomie: Faire évoluer le droit*, en AA.VV., *Intégration sociale et autonomie des établissements scolaires*, Le Collège Supérieur, Lyon, 2004, pp. 39-52.

381. Cfr. UN Doc. E/C.12/1999/10, párrs. 38 y 39.

un mundo en transformación<sup>382</sup>. Para ello es necesario avanzar al menos en dos direcciones: por un lado, ofrecer una verdadera educación intercultural desde la más temprana edad, pues favorece la comprensión real del mundo que nos rodea<sup>383</sup> y, por otro, atender correctamente la diversidad, distinguiendo los distintos casos de dificultad.

En el decenio de 1990 las presiones contradictorias de la mundialización y la localización anteriormente advertidas han aumentado la necesidad de la adaptabilidad, que facilita la reacción ante las necesidades locales y ante la afirmación de determinadas identidades étnicas, lingüísticas o religiosas. El problema que se plantea en el siglo XXI es hacer que la educación responda a la realidad inmediata a la que se enfrentan los niños en su propia comunidad, así como en las realidades mundiales en rápida evolución, esto es, familiarizarse con su propia cultura, así como con las culturas extranjeras. Por ello, la educación inclusiva, tal y como preconiza el ODS 4, debe necesariamente ser intercultural y aprovechar la diversidad de recursos culturales de calidad de los alumnos y todos aquellos que sean accesibles desde cualquier entorno. Así pues, el objetivo va mucho más allá de la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, como se menciona en la meta 4.7. Antes bien, «el derecho a recibir una educación de calidad supone una oportunidad para todos de acceder, utilizar y contribuir a una diversidad de conocimientos elaborados, desarrollados y compartidos por un número ilimitado de personas. En consecuencia, ser instruido y estar instruido supone tener acceso al ámbito cultural y participar en él, pero también interactuar con las personas, las comunidades y las instituciones, y disfrutar de modos de transmisión adecuados»<sup>384</sup>. No cabe, por tanto, concebir la educación

382. Ibid., párrs. 6 y 50. El Comité es muy explícito respecto a la aplicación de esta característica en secundaria: «La alusión a la enseñanza secundaria *en sus diferentes formas* –afirma– exige planes de estudio flexibles y sistemas de instrucción variados que se adapten a las necesidades de los alumnos en distintos contextos sociales y culturales. El Comité estimula la elaboración y la aplicación de programas «alternativos» en paralelo con los sistemas de las escuelas secundarias normales» (Ibid., párr. 12).

383. Cfr. UN Doc. A/HRC/47/32, párr. 10.

384. Ibid., párrs. 12 y 13.

intercultural como un mero complemento del plan de estudios ordinario. Debe abordar todo el entorno de aprendizaje, así como otras dimensiones de los procesos educativos, como la vida escolar y la toma de decisiones en el medio escolar, la educación y la formación del profesorado, los planes de estudio, las lenguas de instrucción, los métodos de enseñanza y las interacciones entre los alumnos, así como los materiales didácticos<sup>385</sup>.

La Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI señaló que el primer elemento en el cual debía basarse la educación era aprender a vivir juntos con una mejor comprensión de los demás y de su historia, tradiciones y valores espirituales<sup>386</sup>. Por este motivo, una de las primeras medidas para prevenir la intolerancia consiste en revisar los programas y libros de texto existentes o crear otros nuevos de modo que se ofrezcan imágenes positivas en vez de limitarse a prohibir las negativas<sup>387</sup>. De hecho, muchos esfuerzos orientados a prohibir toda incitación a la discriminación han recurrido, más bien, a los prejuicios y/o estereotipos con que se describe a las minorías raciales o étnicas, a los migrantes, o a las mujeres y niñas. Sin embargo, en la erradicación de la discriminación y de la intolerancia «no es la raza, el color o el origen étnico de la persona discriminada lo que interesa, sino más bien los valores negativos que el autor de la discriminación cree percibir en la persona discriminada»<sup>388</sup>. La Subcomisión

.....  
385. Ibid., párr. 65.

386. Cfr. Commission internationale sur l'éducation pour le XXIème siècle, *L'Éducation. Un trésor est caché dedans*, cit., pp. 99-100.

387. Este tipo de medidas están establecidas por el artículo 31 del Convenio n.º 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales enuncia como objetivo asegurar que «los libros de historia y demás material didáctico ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva» de los pueblos indígenas. Por su parte, el Comité de los Derechos del Niño instó a que se cambiara la imagen de la mujer en «los manuales escolares, transmitiendo mensajes apropiados para luchar contra la desigualdad, los estereotipos y las resistencias» [Comité de los Derechos del Niño, Informe sobre el octavo período de sesiones (Ginebra, 9 a 27 de enero de 1995) (CRC/C/38). Debate general sobre la niña, 21 de enero de 1995, anexo V, párr. 3 a), p. 71].

También en la Convención contra la Discriminación Racial se requiere que los Estados combatan contra los prejuicios mediante la educación, y en la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer que se eliminen los estereotipos.

388. Cfr. Organización Internacional del Trabajo, *Igualdad en el empleo y la ocupación. Informe de la Co-*

de Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías ya advertía en los comienzos de la andadura de Naciones Unidas que «forzar a una persona con prejuicios a leer o escuchar exhortaciones sobre la tolerancia quizá sólo sirva para aumentar esos prejuicios. Los elogios exagerados de las contribuciones de una minoría pueden crear una reacción de aversión por los miembros de esa minoría, y los programas mal presentados, incluso con las mejores intenciones, pueden dar lugar a la conciencia de una diferencia de grupo que no existía previamente»<sup>389</sup>.

Por otra parte, la educación puede utilizarse como un instrumento tanto para perpetuar como para eliminar las desigualdades. Prueba de ello es que la transmisión intergeneracional de las desigualdades educativas se ve exacerbada por el aumento del costo de la educación. En otros casos, la denegación de la educación a niños considerados «ineducables» resulta reforzada por el uso de lenguas inadecuadas para la enseñanza, lo que incrementa el número de esos niños considerados «ineducables». O también la no adaptación de la educación a la forma de vida de los educandos desemboca en una falta de motivación para asistir a la escuela<sup>390</sup>. Muchas de estas situaciones acaban provocando lo que la Relatora especial del derecho a la educación denomina el desdibujamiento de la diferencia entre «las tres D»: la *discapacidad*, la *dificultad* y la *desventaja*<sup>391</sup>.

---

*misión de Expertos en Aplicación de Convenios y Recomendaciones*, 75ª reunión, 1988, Informe III (parte 4 B), párr. 33.

389. Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías, Informe sobre prevención de la discriminación preparado por el Secretario General, 7 de junio de 1949, (UN Doc. E/CN.4/Sub.2/40, apartado c) del párr. 17 y párr. 177).

390. Cfr. UN Doc. E/CN.4/2002/60, párrs. 38-39.

391. «La discapacidad se define normalmente basándose en el modelo médico, y a los alumnos con discapacidades visuales, auditivas, físicas o mentales se los matricula en escuelas especiales o se les proporcionan materiales didácticos y de aprendizaje dentro de la corriente principal de la educación. Las dificultades de aprendizaje son más difíciles de definir y clasificar, mientras que el desdibujamiento de las diferencias entre desventaja y discapacidad hace que se incluya a los niños inmigrantes, refugiados o pertenecientes a minorías en el ámbito de la «discapacidad» porque es posible que no estén familiarizados con el idioma de enseñanza» (UN Doc. E/CN.4/2002/60, párr. 45).

De todo lo expuesto, concluimos que una educación inclusiva y de calidad, como la que reclama el ODS 4, ha de tener presentes todas las diversidades, ya sean históricas, patrimoniales, sociales o relacionadas con el género o con la discapacidad, pero también las resultantes de trayectorias vitales particulares (por ejemplo, la migración, el desplazamiento o el asilo), o de situaciones de pobreza y violencia. «La consideración de esta diversidad no es solo un factor de mejora del aprendizaje, sino un objetivo de aprendizaje en sí mismo —subraya la Relatora Especial—. Por tanto, no basta con adoptar medidas compensatorias para un grupo de alumnos con dificultades: hay que rearticular la educación con su contexto cultural y restablecer el vínculo entre la escuela y su comunidad»<sup>392</sup>, entre la Universidad y su entorno, sacándola de su «jaula de cristal».

Las características esenciales del derecho a la educación, de las que dependen su plena efectividad, evidencian la riqueza de posibilidades y de exigencias que encierra este derecho. Y, a la vez, nos interpelan a todos los miembros de la comunidad educativa a rentabilizarlas al máximo. La nueva Agenda 2030 para el Desarrollo aspira a crear una generación que valore la educación como un «bien común». Entender en toda su hondura lo que supone incorporar el enfoque de derechos humanos en la educación introduce un progreso considerable en las instituciones educativas, pues trata de generar dinamismos nuevos en el seno de la comunidad educativa pero también en la sociedad, capaces de propiciar una ciudadanía más activa y responsable y una apropiación contextualizada de los derechos humanos. Este enfoque ayuda, por una parte, a considerar la vida educativa como una relación viva entre los actores (alumnos, educadores, organizaciones y otros actores asociados) y el conjunto de conocimientos y habilidades que forman los recursos culturales comunes, portadores de «identidad, de valores y sentido», sin los cuales los actores no pueden hacer nada<sup>393</sup>. Pero,

.....  
392. UN Doc. A/HRC/47/32, párr. 29.

393. Acerca de la originalidad de este enfoque del derecho a la educación como un derecho cultural en sí mismo considerado, vid. el informe de la relatora especial sobre el derecho a la educación, Koumbou Boly Barry, presentado al 47º periodo de sesiones del Consejo de Derechos Humanos, 16 de abril de 2021

además, este enfoque ayuda a concebir la educación como un proceso de empoderamiento a lo largo de toda la vida que transfiere conocimientos y técnicas, desarrolla valores, actitudes y comportamientos, y promueve la adopción de medidas encaminadas a la defensa y aplicación de los derechos humanos en la vida cotidiana. En este proceso tiene tanta importancia lo que se aprende como el modo en que se aprende. Ambas realidades deben reflejar valores de derechos humanos, estimular la participación y fomentar entornos de aprendizaje en los que no haya temores ni carencias. Centraré mi análisis sólo en la aplicación de este enfoque en la Educación Superior.

### 7.3. La aplicación del enfoque de derechos humanos a la Educación Superior

El enfoque basado en derechos humanos introduce un cambio fundamental en las instituciones de Educación Superior porque no se limita a los contenidos académicos, sino que también propone un modelo pedagógico, de gestión y gobernanza para garantizar y promover los derechos de todos los miembros de la comunidad universitaria y de su entorno<sup>394</sup>.

Este enfoque está asentado en el *Programa Mundial de las Naciones Unidas para la Educación de Derechos Humanos* (WPHRE)<sup>395</sup> y en la *De-*

---

(UN Doc. A/HRC/47/31).

394. Desde la cátedra UNESCO Ciudadanía democrática y libertad cultural venimos trabajando en este enfoque desde hace más de una década. Hemos tenido ocasión de estudiarlo y de aplicarlo en contextos culturalmente muy diferentes y políticamente complicados, como es el Magreb, a través del proyecto europeo *Introduction de l'approche basée sur les droits de l'homme dans l'enseignement supérieur au Magreb* (544664-TEMPUS-1-2013-1).

395. El Programa Mundial para la educación de los derechos humanos es una iniciativa mundial de las Naciones Unidas que, desde 2005, anima a tomar medidas concretas para integrar la educación en derechos humanos en todos los sectores. Su objetivo es «promover un entendimiento común de los principios y métodos de la educación básica en esta área, para establecer un marco de acción concreto y para fortalecer las alianzas y la cooperación en todos los niveles, desde el nivel internacional hasta a nivel comunitario». El Programa Mundial incluye una serie de fases de duración indeterminada. Durante su primera fase (2005-2009), el programa global se centró en el sistema escolar. Sobre la base de los logros de los cinco años, la segunda

*claración de las Naciones Unidas sobre educación y formación para los derechos humanos* (2011). Como subraya Kishore Singh, Relator especial del derecho a la educación, la importancia concedida al derecho a la educación en la Agenda 2030 para el desarrollo también implica establecer la educación y el aprendizaje en materia de derechos humanos como un objetivo esencial de la educación<sup>396</sup>.

De acuerdo con lo establecido en el Plan de Acción de la segunda fase (2010-2014) del Programa Mundial para la educación de los derechos humanos<sup>397</sup>, «la educación en derechos humanos en la enseñanza superior debe concebirse como un proceso que incluye: a) los derechos humanos *a través* de la educación, a fin de asegurar que todos los componentes y procesos del aprendizaje, incluidos los planes de estudio, los materiales, los métodos y la formación misma conduzcan al aprendizaje de los derechos humanos; b) Los derechos humanos *en* la educación, a fin de asegurar que se respeten los derechos humanos de todos los interesados, y el ejercicio de esos derechos, en el sistema de enseñanza superior»<sup>398</sup>.

---

fase (2010-2014) se centra en las instituciones de Educación Superior. En su resolución 24/15, el Consejo pidió al Alto Comisionado para los Derechos Humanos la preparación del plan de acción para la tercera fase (2015-2019) del Programa Mundial, dedicado a fortalecer la puesta en marcha de las dos primeras fases y la promoción de la formación en derechos humanos para los profesionales de los medios de comunicación y periodistas (UN Doc. A/HRC/27/28).

396. «Los Estados y otros interesados pertinentes deberían intensificar la acción a nivel nacional, de conformidad con la Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos (2011) como medio para hacer plenamente efectivo el derecho a la educación en todo el mundo. Los valores relativos a los derechos humanos y los principios democráticos, universalmente reconocidos, deben estar en la base de todos los sistemas de educación» (Informe especial sobre el derecho a la Educación, Kishore Singh, cit. UN Doc. A/68/294, párr. 88).

397. El Plan de acción fue adoptado por la Resolución 15/11 del Consejo de Derechos Humanos, el 20 de septiembre de 2010 (UN Doc. A/HRC15/28): Véase Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), *Programa Mundial a favor de la Educación en Derechos Humanos. Segunda Fase, Plan de Acción*, New York y Ginebra, 2010 (UN Doc. HR/PUB/12/3). Según el Plan de Acción «por enseñanza superior se entiende toda enseñanza que se imparte en el nivel postsecundario en universidades u otros establecimientos aprobados por las autoridades estatales, incluidas las instituciones de formación y certificación de profesionales tales como docentes, trabajadores sociales y personal médico y jurídicos» (ibid., p. 4).

398. UN Doc. HR/PUB/12/3, párr. 22.



La integración efectiva de este enfoque en la enseñanza superior, señala el plan<sup>399</sup>, requiere que se tomen medidas, como mínimo, en las cinco esferas siguientes:

- a) *Políticas y medidas de aplicación conexas.* Las políticas de enseñanza superior (legislación, planes de acción, planes de estudios, políticas de formación, entre otros) deben promover explícitamente la educación en derechos humanos e integrar los derechos humanos en todo el sistema de enseñanza superior. Las políticas se deben formular de manera participativa, en cooperación con todas las partes interesadas, y deben permitir al país cumplir sus obligaciones internacionales de otorgar y promover el derecho a una educación de calidad. Para ser eficaces, las políticas requieren una estrategia de aplicación coherente, que incluya la asignación de recursos adecuados y el establecimiento de mecanismos de coordinación que garanticen la coherencia, el seguimiento y la rendición de cuentas.
- b) *Procesos e instrumentos de enseñanza y aprendizaje.* La introducción o el perfeccionamiento de la educación en derechos humanos entraña la adopción de un enfoque holístico de la enseñanza y el aprendizaje que refleje los valores de los derechos humanos. Los derechos humanos se integran como una cuestión transversal en todas las disciplinas, y se introducen cursos y programas específicos sobre derechos humanos, en particular programas multidisciplinarios e interdisciplinarios. Las prácticas y metodologías son democráticas y participativas. Los materiales y manuales promueven valores relativos a los derechos humanos. Se cuenta con el respaldo y los recursos pertinentes.
- c) *Investigación.* Las instituciones de enseñanza superior producen nuevos conocimientos y hacen avanzar la reflexión crítica en el ámbito de

.....  
399. Las esferas señaladas a continuación están tomadas literalmente del Plan de Acción: Ibid., pp. 4-6.

los derechos humanos, lo que a su vez sirve de base a las políticas y prácticas relacionadas con los derechos humanos y la educación al respecto. Mediante una evaluación de las experiencias disponibles y estudios comparativos, la investigación puede respaldar la identificación y difusión de prácticas óptimas, así como la elaboración de metodologías e instrumentos innovadores basados en dichas prácticas. Asimismo, la investigación puede guiar el aprendizaje por la experiencia y la realización de evaluaciones. Es posible impulsar la investigación mediante intercambios y becas de estudio e investigación.

- d) *El entorno de aprendizaje.* La libertad académica configura el entorno de las instituciones de enseñanza superior, en las que la educación en derechos humanos promueve la práctica cotidiana de estos derechos mediante el fomento del entendimiento mutuo, el respeto y la responsabilidad. Las declaraciones de política explícitas y compartidas protegen los derechos humanos de todas las partes. El personal docente tiene el mandato de impartir educación en materia de derechos humanos y los estudiantes pueden expresar sus puntos de vista libremente, participar en la vida académica y contar con oportunidades considerables de interactuar con la comunidad en general.
- e) *Educación y perfeccionamiento profesional del personal docente de la enseñanza superior.* Para que las instituciones de enseñanza superior sirvan de modelo de aprendizaje y práctica de los derechos humanos, es necesario que todos los docentes y el resto del personal puedan transmitir valores de derechos humanos y ser modelos de su práctica. La educación y el perfeccionamiento profesional de los educadores debe fomentar su conocimiento de los derechos humanos, su adhesión a ellos y su motivación para promoverlos. Además, en el ejercicio de sus propios derechos, el personal docente debe trabajar y aprender en un contexto en que se respeten su dignidad y sus derechos.

Excede a las pretensiones de este trabajo detenerme en un análisis detallado de las implicaciones que conlleva una aplicación coherente de este enfoque<sup>400</sup>. Mi propósito ahora es, más bien, convertir este marco, en un elemento de reflexión, en una posible hoja de ruta de mejora de la institución universitaria. Un marco que nos ayude a comprender mejor y a asumir la responsabilidad que este derecho supone para todos los actores que intervienen en el proceso educativo. Recuperando el inicio de mi intervención, todas esas responsabilidades han de confluir en un objetivo común: garantizar una *educación impregnada de sentido* que aspire, de fondo y de forma, al desarrollo armónico e integral de todas las dimensiones de la persona (conceptual, procedimental y actitudinal) y motive para comprometerse en mejorar el mundo. En definitiva, una educación que aporte sentido a las personas, un «por qué» y un «para qué» de sus aprendizajes. Con este horizonte, quisiera cerrar mis reflexiones.

.....  
400. Para un análisis detenido, donde se valora el sistema universitario español y la Universidad de La Rioja con ese enfoque, remito a la investigación que realizamos desde la cátedra UNESCO: VEGA GUTIÉRREZ, A.M. (Coord.), *Enfoque basado en derechos humanos en la educación superior. Un estudio comparado de Europa y el Magreb*, cit., pp. 371-424.

## 8. Otra Universidad es posible: ser protagonistas responsables del cambio

El Plan de Acción de la segunda fase (2010-2014) del Programa Mundial para la educación de los derechos humanos otorga a las Instituciones de Educación Superior una responsabilidad de gran calado:

«Las instituciones de enseñanza superior —señala el Plan—, mediante sus funciones básicas (investigación, enseñanza y prestación de servicios a la comunidad), no solo tienen la responsabilidad social de proporcionar una educación ética a los ciudadanos comprometidos con la construcción de la paz y la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia, sino también de generar un conocimiento global para enfrentarse a los actuales retos en el ámbito de los derechos humanos, como la erradicación de la pobreza y la discriminación, la reconstrucción posterior a los conflictos, el desarrollo sostenible y el entendimiento multicultural»<sup>401</sup>.

¿Debe el compromiso de los estudiantes estar relacionado de alguna manera con la educación superior? ¿La responsabilidad social institucional debe contribuir también a la capacitación de los estudiantes como futuros ciudadanos, apoyando y fomentando su compromiso? Estas son algunas de las cuestiones que se plantearán en la Conferencia

---

401. *Plan de Acción para la segunda etapa (2010-2014) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos* (UN Doc. A/HRC/15/28, párr. 21).

Mundial de la Educación Superior en septiembre de 2022. De mi exposición, pienso que ya puede deducirse mi posición al respecto, indubitablemente positiva.

La universidad debe dejar de ser una «torre de marfil» inaccesible y separada del mundo real y de sus ciudadanos y convertirse en «comunidades de aprendizaje con conciencia cívica conectadas a sus comunidades»<sup>402</sup>. La rendición de cuentas y de demostración del impacto de la investigación se puede medir de diferentes maneras, pero la investigación aplicada sigue priorizándose sobre la investigación fundamental. Esto se acentúa aún más por la creencia de que «la investigación universitaria tiene el potencial para ayudar a resolver los grandes desafíos del siglo XXI a través del compromiso local y global»<sup>403</sup>. Las instituciones de educación superior tienen la oportunidad de ser más relevantes y socialmente arraigadas a través de movimientos democratizadores como el acceso abierto, la investigación e innovación responsable (RRI), la ciencia ciudadana (*citizen science*), la investigación participativa y basada en la comunidad, la innovación social, etc.<sup>404</sup>. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible son

402. Comunicación de la Comisión al Parlamento europeo, al Consejo, al Consejo europeo, al Comité económico y social europeo y al Comité de regiones *Agenda Renovada de la UE para la Educación Superior*, 30 de mayo de 2017 (COM (2017) 247 final. Con más precisión, la Agenda sugiere «la supresión de las barreras entre la educación superior y el resto de la sociedad puede ayudar a los estudiantes a desarrollar sus competencias sociales y cívicas. Algunas instituciones están transformando su perfil para convertirse en «universidades cívicas» mediante la incorporación de temas locales, regionales y sociales en los planes de estudios, con la participación de la comunidad local en los proyectos de enseñanza e investigación, y ofreciendo aprendizaje de adultos y comunicando con las comunidades locales y estableciendo vínculos con ellas. Un trabajo voluntario y comunitario bien organizado puede ser una manera especialmente eficaz de ayudar a los estudiantes a desarrollar su experiencia y sus capacidades prácticas más amplias. Las instituciones de educación superior deberían estar implicadas en el desarrollo de sus ciudades y regiones, ya sea mediante una contribución a las estrategias de desarrollo, la cooperación con las empresas, los sectores público y voluntario, o el apoyo al diálogo público sobre cuestiones sociales. Debería incentivarse y recompensarse la divulgación más allá de la comunidad académica en las lenguas locales, entre otras cosas, como parte del desarrollo profesional».

403. Cfr. BENNEWORTH, P., CÚLUM, B. FARNELL, T., KAISER, F., SEEGER, M., ŠČUKANEC, N., VOSSENSTEYN, H., Y WESTERHEIJDEN, D., *Mapping and Critical Synthesis of Current State-of-the-Art on Community Engagement in Higher Education*. Zagreb: Institute for the Development of Education, 2018.

404. Global University Network for Innovation (GUNI), *New Visions for Higher Education towards 2030*, cit., p. 17.

un ejemplo clave de estas tendencias hacia una investigación aplicada más integrada socialmente para resolver los «grandes desafíos».

Habrà que ir hacia modelos más sostenibles, más democráticos, más colaborativos, más lentos, y donde recuperen todo su valor la investigación, el estudio y el conocimiento. Sería lógico que la pandemia comportara un mayor interés del ciudadano por la inversión en conocimiento, lo que a su vez traería más inversión pública y más estímulos a la inversión privada. Pero sin olvidar que «las dimensiones públicas de la investigación no pueden ser sacrificadas en el altar del beneficio privado. Cuando la vida y el bienestar de una comunidad están en juego, el beneficio debe pasar a un segundo plano»<sup>405</sup>. Las universidades y los centros de investigación deberíamos estar a la altura de esta gran responsabilidad.

Necesitamos entender y asumir que la clave está en la interconexión y la interdependencia de personas, de saberes, de disciplinas y de actores. Ha llegado el momento de tomarnos en serio la interdisciplinaridad de saberes, cruzar las fronteras entre disciplinas, trasladando conceptos y metodologías para afrontar los nuevos retos. Claramente, nuestros títulos actuales no transmiten la visión multidisciplinar necesaria para el entorno profesional cambiante y la investigación más innovadora que se da en la frontera entre disciplinas. Se han planteado algunas alternativas<sup>406</sup>, como la implantación de nuevos grados más generalistas y transversales, o la flexibilización de los grados actuales, incluyendo un número mayor de créditos de libre configuración que permita avanzar hacia el modelo de *Majors* y *Minors* de las universidades anglosajonas. Una propuesta arriesgada, pero muy prometedora, es el desarrollo de másteres y doctorados no orientados a disciplinas sino a retos sociales.

.....  
405. Cfr. Pontificia Academia para la vida, *Humana communitas...*, cit.

406. Cfr. PÉREZ, R.; LLINARES, A.; MURGA, C. Y ASENSIO, M., *La educación superior en los tiempos del «COVID-2020»*. Si algo hemos aprendido, ¡habrá que aplicarlo!, en «El blog de Studia XXI. Universidad. Una conversación pública sobre la universidad», 30 julio de 2020. Disponible en: <https://www.universidadsi.es/educacion-superior-en-pandemia-covid-2020/> (acceso: julio 2021).

Si la aparición de un virus en un rincón del mundo ha demostrado tener consecuencias graves para toda la comunidad internacional, las respuestas deben ser colectivas y sistémicas, a la altura y a las dimensiones de las perturbaciones que estamos sufriendo. Habría que provocar alianzas de talento y redes de cooperación; imbricar a la ciencia con la sociedad. Las universidades y, en especial las redes UNITWIN y las cátedras UNESCO, deberíamos ayudar a afrontar los objetivos socioeconómicos del nuevo escenario nacional e internacional a través de nuestra labor académica y científica, de manera que trabajemos con las sociedades menos desarrolladas y subdesarrolladas, a fin de construir sus capacidades en todos los sectores, incluyendo la salud, la educación, la economía y el empleo. ¿Estamos preparados los protagonistas del proceso educativo, alumnos y docentes, para este reto? ¿tenemos las herramientas docentes adecuadas? ¿proporcionamos las habilidades transversales necesarias?

En la actualidad, la sociedad está confiriendo a sus instituciones educativas más responsabilidad social que nunca y las expectativas son altas. Ya no es posible seguir considerando a la Universidad únicamente como una institución para el desarrollo personal. En el contexto actual, el avance intelectual del individuo debe ir a la par de los objetivos más vastos del desarrollo sostenible, la reducción de la pobreza, la paz y los derechos humanos. Éste fue uno de los mensajes claros de la Segunda Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO, celebrada en 2009. El cometido de la educación superior consiste en dotar a la sociedad de capital humano y proteger las libertades básicas de pensamiento, opinión y expresión. Su otra función es «decir la verdad al poder», «ser la conciencia de la sociedad», como recordó Pierre Sané, el entonces Subdirector General de Ciencias Sociales y Humanas de la UNESCO<sup>407</sup>.

407. Según Sané, «la búsqueda por la verdad y la coherencia vital con ella se traduce en un inquebrantable compromiso con la justicia, es decir, con el esfuerzo de reconocer y dar a los demás lo que les es debido. No podemos seguir mirando para otro lado, pues las nuevas realidades mundiales están exigiendo una educación más solidaria, una ciencia más realista y unas estrategias más eficientes. Las universidades de los países desarrollados deben salir del limbo de la irresponsabilidad en el que sumergen a las nuevas generaciones, que se limitan a buscar un provecho de ventaja individualista, dando la espalda a

El sistema universitario está en condiciones de asumir este desafío a través de diferentes cauces: por una parte, debería impulsarse más la investigación colaborativa. La pandemia nos retó a cambios en los contenidos y en la forma de hacer y comunicar la investigación, como el intercambio libre de información que representa la ciencia abierta. La cooperación internacional y transfronteriza en las actividades de investigación es cada vez más esencial para producir sinergias. Como establece la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, necesitamos las asociaciones *multi-stakeholder* para alcanzar nuestros objetivos comunes. La «educación superior sin fronteras» ya no es tema de discusión. Es el nuevo amanecer. Las redes regionales e internacionales fomentan y ayudan a crear asociaciones, coproducir y compartir conocimientos y mejores prácticas de regiones y culturas, dirigir la creación de capacidad y guiar los cambios y las transformaciones entre las instituciones de Educación Superior (IES) de todo el mundo. Hay muchos casos de colaboraciones innovadoras entre las IES que tratan de imaginar nuevos modelos de IES que sean más colaborativos, inclusivos, móviles y accesibles, entre otras muchas características. La Iniciativa Europea de Universidades es un ejemplo muy ilustrativo.

La crisis COVID-19 ha abierto los ojos de todos a una nueva visión de la internacionalización y de formas de conectar con las comunidades científicas y educativas de todo el mundo. Este es un mensaje positivo que todos podemos compartir y construir. La riqueza de los recursos educativos digitales ha supuesto nuevas demandas en los sistemas e instituciones de educación superior, incluido el desarrollo de planes de estudio innovadores, programas de estudio y vías de aprendizaje y rutas alternativas hacia la educación superior. Estos son facilitados por la educación en línea, a distancia y abierta, los modelos de enseñanza mixta y los cursos cortos basados en competencias. El potencial del apren-

---

los dramas lacerantes que se viven en la actualidad» (UNESCO, *El mundo académico debe consolidar su función social*, 2019).



dizaje es enorme. Está creando nuevas vías de acceso a la educación superior y ampliando las oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida; también ayuda a reducir los costes de la educación individual e institucional al ofrecer alternativas flexibles<sup>408</sup>. Adoptar este cambio transformador contribuirá claramente a instituciones cosmopolitas más eficaces que, a la vez, estén más centradas en los estudiantes y en la comunidad. Este tipo de cambios puede encontrar resistencia. Aquellos que se adapten rápidamente e inviertan en la formación pedagógica de su personal irán por delante.

La crisis nos ha obligado a reconsiderar la forma en que la educación y la formación están diseñadas en todas las disciplinas, y cómo se ofrecen para satisfacer las demandas de un mundo que cambia rápidamente y que es cada vez más digital. En particular, ha mostrado de forma aún más clara la necesidad de desarrollar en los alumnos competencias transversales básicas que son consustanciales al éxito del proceso educativo. Aquí se detectan carencias del sistema educativo en su conjunto, que se ponen de manifiesto cuando los alumnos llegan a la universidad. Entre dichas competencias destacan la autonomía, la visión crítica y la capacidad de autoaprendizaje<sup>409</sup>. En un contexto educativo en el que se ha perdido el contacto diario en el aula, los hábitos de trabajo, la capacidad de autorregulación y la autodisciplina a la hora de abordar las tareas pasan a jugar un papel fundamental. Cultivar estas habilidades exige una gran flexibilidad por parte del docente. El formato virtual hace necesario adaptar los recursos educativos que utilizamos para fomentarlas y consolidarlas.

Por otra parte, más allá y además de la transmisión de conocimientos y el desarrollo de competencias, la ambición de formar ciudadanos activos con-

---

408. Cfr. Global University Network for Innovation (GUNI), *New Visions for Higher Education towards 2030*, cit., p. 18.

409. PÉREZ, R.; LLINARES, A.; MURGA, C. Y ASENSIO, M., *La educación superior en los tiempos del «COVID-2020»*. *Si algo hemos aprendido, ¡habrá que aplicarlo!*, cit.

cierte a la educación superior tanto como a los niveles anteriores de formación<sup>410</sup>. Como se puede ver, el desarrollo democrático hoy en día no consiste tanto en la emancipación del ciudadano como en el ejercicio de la libertad y la responsabilidad a través del pensamiento crítico. La «dimensión social» del Proceso de Bolonia se refleja, entre otras cosas, en hacer de los estudiantes «actores de pleno derecho en la comunidad universitaria». De hecho, el Consejo de Europa lanzó, con motivo del 8º Foro de Reformas Educativas en octubre de 2017, un nuevo Marco de Referencia de Competencias para la Cultura Democrática (MCRD)<sup>411</sup>. En el contexto de una cultura democrática, se considera que una persona actúa de forma competente cuando responde de forma adecuada y eficaz a las exigencias, los retos y las oportunidades que presentan las situaciones democráticas e interculturales, movilizándolo y utilizando, total o parcialmente, las competencias que demandan esas situaciones<sup>412</sup>. Esa competencia coincide en gran medida con la competencia ciudadana, una de las competencias clave para el aprendizaje permanente que el Consejo de la Unión Europea revisó en 2018<sup>413</sup>.

El marco de referencia establece las ocho competencias clave siguientes:

- competencia en lectoescritura;
- competencia multilingüe;

.....  
410. Según la *Declaración sobre la promoción de la educación para la ciudadanía y los valores compartidos de libertad, tolerancia y no discriminación* (París, marzo de 2015) promovida por los Ministros de Educación de los países de la Unión Europea, «el objetivo primordial de la educación no es sólo impartir conocimientos, habilidades, actitudes y valores fundamentales. También se trata de ayudar a los jóvenes, en estrecha colaboración con los padres y las familias, a convertirse en miembros activos, responsables y abiertos de la sociedad». En mayo de 2018, el Consejo Europeo adoptó una Recomendación que apoya la aplicación de medidas concretas derivadas de la Declaración de París, basada en particular en el marco de referencia del Consejo de Europa sobre las competencias para una cultura democrática.

411. CONSEJO DE EUROPA, *Competencias para una cultura democrática. Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*, Consejo de Europa, Estrasburgo, 2018. Disponible en: <https://rm.coe.int/libro-competencias-ciudadanas-consejo-europeo-16-02-18/168078baed>. Consultado en julio 2021.

412. Las competencias aparecen descritas en CONSEJO DE EUROPA, *Competencias para una cultura democrática...*, cit., p. 11.

413. Cfr. Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (2018/C 189/01). Disponible en: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN). Consultado en julio de 2021.

- competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería;
- competencia digital;
- competencia personal, social y de aprender a aprender;
- competencia ciudadana;
- competencia emprendedora;
- competencia en conciencia y expresión culturales.

Junto a la *competencia digital*, que considero esencial para afrontar los desafíos que expuse al comienzo de mi intervención, como lo confirma la reciente aprobación del Plan de Educación Digital 2021-2027 por el Consejo europeo<sup>414</sup>, pasa a ser estratégica la *competencia personal, social y de aprender a aprender*, reformulada en la nueva Recomendación de 2018<sup>415</sup>. Esta competencia está entrelazada con otras competencias clave; abarca competencias relevantes que todos los ciudadanos deben desarrollar para empoderarlos con el fin de que participen activamente en la sociedad y la economía, en un contexto mundial que cambia rápidamente. Estas competencias se aplican a todas las esferas de la vida y pueden adquirirse a través de la educación formal, informal y no formal.

En un contexto de creciente importancia de las «capacidades blandas», como ya mencioné, deberíamos aprovechar mejor las oportunida-

414. La importancia estratégica de esta competencia se ve reflejada en el *Plan de Educación Digital 2021-2027. Adaptar la educación y la formación a la era digital*. Comunicación de la Comisión al Parlamento, al Consejo, al Comité económico social europeo y al Comité de las regiones, 30 de septiembre de 2020 COM (2020) 624 final.

415. Se define como «la habilidad de reflexionar sobre uno mismo, gestionar el tiempo y la información eficazmente, colaborar con otros de forma constructiva, mantener la resiliencia y gestionar el aprendizaje y la carrera propios. Incluye la habilidad de hacer frente a la incertidumbre y la complejidad, aprender a aprender, contribuir al propio bienestar físico y emocional, conservar la salud física y mental, y ser capaz de llevar una vida saludable y orientada al futuro, expresar empatía y gestionar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo». Esta competencia clave ha sido para los sistemas educativos, los estudiantes y los alumnos en general desarrollada por el marco conceptual LifeComp. El marco se ha sometido a varias consultas, en el curso de las cuales, se ha llegado a tres áreas que abarcan tres competencias cada una. Cada competencia tiene tres descriptores, siguiendo un modelo «conciencia, comprensión, acción». Vid. una detalla descripción de LifeComp en SALA, A., PUNIE, Y., GARKOV, V., CABRERA GIRALDEZ, M., *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020.

des propiciadas por el diseño de titulaciones que permiten incorporar el valor de la solidaridad y de la responsabilidad social mediante prácticas, trabajos de fin de grado o de máster directamente encaminados a resolver problemas reales sociales, económicos o tecnológicos del propio entorno. Estas experiencias convierten sus aprendizajes en algo significativo y motivante, pues permite al alumnado conectar la experiencia práctica con la formación impartida en el aula. Por este mismo motivo, precisamos desarrollar mecanismos de reconocimiento de las competencias y logros de aprendizaje de los estudiantes en el contexto del trabajo voluntario y comunitario<sup>416</sup>. En este sentido, es importante que el sistema educativo formal oferte y reconozca programas no formales de preparación para la vida sobre salud, medios de comunicación, sostenibilidad, educación cívica, medioambiente, etc. Estas materias son una parte importante del desarrollo personal y proporcionan una vía alternativa positiva para el aprendizaje. Para esos grupos que no forman parte del sistema formal, como las personas con discapacidades y los grupos minoritarios, son cruciales. Además, estos programas abordan los ODS 4.5 y 4.7.

Cobran aquí especial valor metodologías activas, como el *Análisis Basado en Problemas (ABP)* y el *Aprendizaje Servicio (Service Learning)*<sup>417</sup>,

416. En la *Agenda Renovada de la UE para la Educación Superior*, 30 de mayo de 2017 (COM (2017) 247 final, la Comisión asume estos compromisos: «8. Apoyará a las instituciones de educación superior que deseen adjudicar créditos ECTS a los estudiantes para actividades voluntarias y comunitarias, tomando como base los ejemplos positivos existentes. 9. Apoyará el reconocimiento de las cualificaciones que poseen los refugiados para facilitar su acceso a la educación superior. Las actividades se basarán en un proyecto Erasmus+ en curso que proporcione directrices prácticas e incluya actividades de asesoramiento entre iguales entre los Centros Nacionales de Información sobre Reconocimiento Académico (NARIC) y las partes interesadas, así como módulos de aprendizaje en línea, y complementará la herramienta para los perfiles de capacidades de nacionales de terceros países.»

417. Vid. una descripción detallada de estas metodologías en RAYA DíEZ, E., *Diseño de proyectos de aprendizaje servicio, Ejecución de proyectos y sistematización de la experiencia* y CAPARRÓS CIVERA, N., *Evaluación de proyectos de aprendizaje servicio*, en VEGA GUTIÉRREZ, A.M. (Coord.). *La educación en derechos humanos en contextos culturales y geopolíticos diversos. Enfoques y estrategias para el desarrollo de competencias en la enseñanza universitaria*, Valencia: Tirant Lo Blanch, 2020, pp. 561-609. La aplicación de esta metodología en el ámbito universitario aparece reflejada en RAYA DíEZ, E. Y CUESTA RUIZ-CLAVIJO, A.B., *Envejecimiento activo a través del aprendizaje servicio: análisis de caso en las prácticas de trabajo social*, en MARTÍNEZ ODRÍA, A. Y CARRASCOSA PIÑEL P. (Coord.), *Educación en el compromiso social. Los proyectos de aprendizaje-servicio en la formación universitaria*, cit., pp. 181-204. La publicación refleja numerosas experiencias similares.

por ser las más adecuadas para integrar el enfoque basado en derechos en la actividad universitaria, fortaleciendo así su papel como sujeto activo del territorio. Estas metodologías permiten a los estudiantes adquirir contenidos curriculares a través de la participación en un servicio voluntario: investigan y diagnostican problemas de su entorno, definen objetivos, diseñan proyectos, los ejecutan y los evalúan. El papel del docente es acompañarlos en este trayecto y aprender con ellos. El servicio se convierte entonces en un taller de valores y de saberes; y los estudiantes, en agentes de cambio, dispuestos a trabajar activamente para crear un mundo más justo.

En este mismo orden de cosas, debería recobrar impulso la *Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo*, aprobada por la Conferencia de Rectores de las Universidades de España (CRUE) en el año 2000 para potenciar y revalorizar nuevas vías a fin de disponer del conocimiento y la investigación a favor de países menos desarrollados. Su objetivo fundamental es la búsqueda de mejoras sociales, mediante la modificación de estructuras injustas, ineficientes e irracionales, a través de programas que incidan preferentemente en la generación y difusión de conocimiento, en la formación de las personas, así como en la potenciación de proyectos aplicados. La Estrategia prevé una amplia gama de acciones: intercambio de profesores y alumnos de grado, posgrado y doctorado, formación de gestores y personal no docente, mejora de infraestructuras y equipamientos de Universidades receptoras, proyectos de colaboración en investigación asociados a acciones de desarrollo, proyectos de transferencia tecnológica adaptados a las condiciones locales, sensibilización intrauniversitaria e interuniversitaria, apoyo al tejido social de la cooperación, puesta en marcha y consolidación de programas propios de cooperación al desarrollo o en colaboración con otras universidades u organismos, asistencias técnicas en países de actuación prioritaria, fomento de la colaboración con las ONGD en proyectos y programas, etc.

Tal vez lo que esta crisis haya puesto más de relieve es la necesidad de un liderazgo eficaz a todos los niveles, incluido el sistema educativo. Y ello exige redescubrir la significación política de la educación, que se manifiesta como una preocupación por la calidad pública de la solidaridad humana<sup>418</sup>. Nos enfrentamos a un desafío extraordinario, y no es momento de oponer lo público a lo privado, sino de que ambos colaboren. Antes bien, el momento requiere líderes comprometidos con el cambio social, imaginativos a la hora de diseñar políticas y capaces de emplear la confianza que se ganan para ser artífices de un verdadero cambio.

Thomas Moore decía que la «educación de las personas no consiste en saber mucho o en tener acceso a mucha información, sino en haber sido expuestos a acontecimientos que nos comprometen humanamente y, por lo tanto, nos transforman». La pandemia ofrece a las universidades la oportunidad de dar un paso al frente y ser lugares no sólo para «técnicos intelectuales» sino para «personas de pensamiento» capacitadas para pensar y hacer pensar de manera esencial, holística y transdisciplinar. Como afirma Deresiewicz, un profesor despierta, inspira. No está allí para «responder preguntas», o al menos no es la parte más importante de su trabajo; está allí para hacerlas<sup>419</sup>. El profesor debe estar movilizado en proyectos para desarrollar capacidades ciudadanas con estudiantes y actores comunitarios, a fin de colaborar juntos en los problemas del mundo que importan. Por ello, en lugar de ofrecer reformas parciales en respuesta a la crisis, deberíamos tener el coraje de repensar radicalmente la educación, en general, y muy en particular la educación superior, para que no renuncie a su «papel significativo en la solución de problemas sociales complejos»<sup>420</sup>.

.....  
418. Cfr. BIESTA, G.J.J., *Becoming Public: Public Pedagogy, Citizenship and the Public Sphere*, en «Social & Cultural Geography», Vol. 13, n.º 7, (2012), pp. 683-697.

419. Cfr. DERESIEWICZ, W., *El rebaño excelente. Cómo superar las carencias de la educación universitaria de élite*, cit.

420. CHAMBERS, T. Y GOPAUL, B., *Decoding the Public Good of Higher Education*, en «Journal of Higher Education Outreach and Engagement», 12(4), (2008), pp. 59-91.

# Referencias bibliográficas

- AGENCIA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS REFUGIADOS (ACNUR), *Éducation des Réfugiés 2030. Une Stratégie pour l'Inclusion des Réfugiés*, Haut-Commissariat pour les réfugiés, Genève, septembre 2019. Disponible en: <https://www.unhcr.org/5dfcd3aa4.pdf> (consultado en abril de 2021).
- AGENCIA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS REFUGIADOS (ACNUR), *Higher education considerations for refugees in countries affected by the Syria and Iraq crises*, 2015. Disponible en: <http://www.unhcr.org/protection/operations/568bc5279/higher-education-considerations-refugees-countries-affected-syria-iraq.html> (consultado en abril de 2021).
- ALATAS, S. F., *Alternative Discourses in Asian Social Science: Responses to Eurocentrism*. International Institute of Teachers College, New York, 2006.
- ALFONSO, I.B., *Posverdad, percepción de la realidad y opinión pública. Una aproximación desde la fenomenología*, en «Revista de estudios Políticos», 187 (2020), pp. 167-186.
- ALTO COMISIONADO PARA LA AGENDA 2030. GOBIERNO DE ESPAÑA, *Informe de progreso. La implementación de la Agenda 2030 en España*, Madrid, 2019. Disponible en: [https://www.agenda2030.gob.es/recursos/docs/INFORME\\_PROGRESO\\_AGENDA\\_2030\\_ESPAÑA.pdf](https://www.agenda2030.gob.es/recursos/docs/INFORME_PROGRESO_AGENDA_2030_ESPAÑA.pdf) (consultado en junio de 2021).
- AMNISTÍA INTERNACIONAL, *Las Universidades Españolas, a la cola de Europa en formación, obligatoria en derechos humanos*, Consultado en [https://www.es.amnesty.org/fileadmin/noticias/Informe\\_universidades\\_01.pdf](https://www.es.amnesty.org/fileadmin/noticias/Informe_universidades_01.pdf) (consultado en junio de 2021).
- AMOR, A., *Discrimination racial, intolérance religieuse et éducation*, Informe presentado al Secretario General de las Naciones Unidas de conformidad con la resolución 1999/78 de la Comisión de Derechos Humanos (UN Doc. A/CONF.189/PC.2/22).
- ANDREOTTI, V., *(Towards) Decoloniality and diversity in global citizenship education*, «Globalisation, Societies and Education», 9:3-4, (2011), pp. 381-397.

- ARAJÄRVI, P., *Article 26*, en EIDE, A., *Universal Declaration of Human Rights: Commentary*, Oslo, Scandinavian University Press, 1992.
- ARAMBURUZABALA HIGUERA, P., *La realidad del aprendizaje-servicio universitario en Europa*, en MARTÍNEZ ODRÍA, A. Y CARRACOSA PIÑEL, P. (Coord.), *Educación en el compromiso social. Los proyectos de aprendizaje-servicio en la formación universitaria*, Ed. Universidad San Jorge, Zaragoza, 2019, pp. 35-46.
- ARÉCHAGA, I., *La crisis de resiliencia en los campus*, en «Aceprensa», n.º 85/17, 22 de noviembre.
- ARENDT, H., *Eichmann en Jerusalén*, Penguin Random House, Barcelona, 2015.
- BALLESTEROS, A., *Digitocracy: Ruling and Being Ruled*, en «Philosophies», 5(2), (2020), 9.
- BANERJEE, A.V. Y DUFLO, E., *Buena economía para tiempos difíciles*, Barcelona: Taurus, 2020.
- BARRETO, J.-M., *Epistemologies of the South and Human Rights: Santos and the Quest for Global and Cognitive Justice*, «Indiana Journal of Global Legal Studies», 21 (2), (2014), pp. 395-422.
- BELLVER CAPELLA, V., *El triunfo del capitalismo de la vigilancia*, en «Aceprensa», n.º 81/20, 4 de noviembre 2020.
- BENNEWORTH, P., CULUM, B., FARNELL, T., KAISER, F., SEEGER, M., ŠČUKANEC, N., VOSSSENTEYN, H. Y WESTERHEIJDEN, D., *Mapping and Critical Synthesis of Current State-of-the-Art on Community Engagement in Higher Education*. Institute for the Development of Education, Zagreb, 2018.
- BIDAULT, M., *Droits culturels et principe d'égalité. La pratique des Comités des Nations Unies*, en BORGHI, M. Y MEYER-BISCH, P. (ed.), *La pierre angulaire. Le «flou crucial» des droits culturels*, Editions Universitaires Fribourg, Fribourg, 2000, pp. 109-144.
- BIDAULT, M., *Le droit à l'éducation devant le Comité des droits économiques, sociaux et culturels*, en FRIBOULET, J.J., LIECHTI, V. Y MEYER-BISCH, P. (EDS.), *Les indicateurs du droit à l'éducation. La mesure d'un droit culturel, facteur du développement*, Université de Fribourg, Berne-Fribourg, 2000, pp. 11-40.
- BIESTA, G.J.J., *Becoming Public: Public Pedagogy, Citizenship and the Public Sphere*, en «Social & Cultural Geography», Vol. 13, n.º 7, (2012) pp. 683-697.
- BOKOVA, I., Editorial. *El Correo de la UNESCO*, Humanismo, una nueva idea, 64:4 (2011), p. 5. Disponible en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000213061\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000213061_spa). (consulta en julio de 2021).
- BOLY BARRY, K., *Derecho a la educación: preocupaciones, desafíos y oportunidades en relación con los efectos de la crisis de la enfermedad por coronavirus en el derecho a la educación*, Informe de la Relatora Especial del Derecho a la educación presentado al Consejo de Derechos Humanos, en 44º periodo de sesiones, 30 de junio de 2020 (UN Doc. A/HRC/14/39).



- BOLY BARRY, K., *Derecho a la educación: las dimensiones culturales del derecho a la educación o el derecho a la educación como derecho cultural*, Informe de la Relatora especial sobre el derecho a la educación presentado al 47º periodo de sesiones del Consejo de Derechos Humanos, 16 de abril de 2021 (UN Doc. A/HRC/47/32).
- BOWMAN, L.L., LEVINE, L.E., WAITTE, B.M. Y GRENDON, M., *Can students really multitask ? An experimental Study of instant Messaging while Reading*, en «Computers and Education», vol. 54 (4), (2010), pp. 927-931.
- BROOKS, D., *The second Mountain: The Quest for a Moral Life*, New York: Random House, 2019.
- CALVO-ÁLVAREZ, J., *Los principios del Derecho eclesiástico español en las sentencias del Tribunal Constitucional*, Navarra Grafica Ediciones, Pamplona, 1999.
- CAMPS, V., *El valor del cuidado*, en CAUSAPIÉ, P.; BALBATÍN, A.; PORRAS, M. (DIRS.), *Libro blanco del envejecimiento activo*, Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, Madrid, 2011, pp. 633-639.
- CAPARRÓS CIVERA, N., *Evaluación de proyectos de aprendizaje servicio*, en VEGA GUTIÉRREZ, A.M. (Coord.), *La educación en derechos humanos en contextos culturales y geopolíticos diversos. Enfoques y estrategias para el desarrollo de competencias en la enseñanza universitaria*, Valencia, Tirant Lo Blanch, 2020, pp. 585-600.
- CASTRO JOVER, A., *Inmigración, pluralismo religioso-cultural y educación: la utilización de signos de identidad en la escuela*, en «Osservatorio delle libertà ed istituzioni religiose», diciembre 2004.
- CHAMBERS, T. Y GOPAUL, B., *Decoding the Public Good of Higher Education*, en «Journal of Higher Education Outreach and Engagement», 12(4), (2008), pp. 59-91.
- COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS, Informe analítico del Secretario General de las Naciones Unidas sobre los desplazados internos, 14 de febrero de 1992 (UN Doc. E/CN.4/1992/23).
- COMISIÓN ESPAÑOLA DE AYUDA AL REFUGIADO (CEAR), *Informe 2019: Las personas refugiadas en España y Europa*, 2019., p. 100. Disponible en: [https://www.cear.es/wp-content/uploads/2019/07/INFORME\\_CEAR\\_2019.pdf](https://www.cear.es/wp-content/uploads/2019/07/INFORME_CEAR_2019.pdf) ; última consulta: julio 2021.
- COMISIÓN EUROPEA/EACEA/EURYDICE, *La integración de los solicitantes de asilo y los refugiados en la educación superior en Europa. Medidas y políticas de ámbito nacional*, Informe de Eurydice, Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, 2019. Disponible en: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/integrating-asylum-seekers-and-refugees-higher-education-europe-national-policies-and\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/integrating-asylum-seekers-and-refugees-higher-education-europe-national-policies-and_en) (consultado en agosto 2021).
- COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES, *Observación General n.º 3: Indole de las obligaciones de los Estados Parte (art.2.1)*, 13 de diciembre 1991 (UN Doc. E/1991/23).
- COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES, *Observación General n.º 11 sobre Planes de acción para la enseñanza primaria (artículo 14)*, 10 de mayo 1999 (UN Doc. E/C.12/1999/4).

- COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES, *Observación General* n.º 13: *Derecho a la educación* (art. 13), 8 de diciembre 1999, (UN Doc. E/C.12/1999/10).
- COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES, *Observación general* n.º 21: *Derecho de toda persona a participar en la vida cultural* (artículo 15.1a), 21 Diciembre 2009 (UN Doc. E/C.12/GC/21).
- COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES, *Declaración sobre la pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19) y los derechos económicos, sociales y culturales*, 17 de abril de 2020 (UN Doc. E/C.12/2020/1).
- COMITÉ DE DERECHOS HUMANOS, *Observación* n.º 7 al art. 7 sobre prohibición de la tortura u otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes, 16º período de sesiones (1982).
- COMITÉ DE DERECHOS HUMANOS, Comunicación n.º 191/1985, *Carl Henrik Blom c. Suecia*, Decisión de 4 de abril de 1988, Selección de decisiones del Comité de Derechos Humanos adoptadas con arreglo al Protocolo Facultativo, vol. 2 (UN Doc. CCPR/C/OP/2, pp. 235-239).
- COMITÉ DE DERECHOS HUMANOS, Comunicaciones núms. 298/1988 y 299/1988, presentadas por G. y L. Lindgren y L. Holm; A. y B. Hojord, E. E. I. Lunquist, L. Radko y E. Stahl c. Suecia, Decisión de 9 de noviembre de 1990, Selección de decisiones del Comité de Derechos Humanos adoptadas con arreglo al Protocolo Facultativo, vol. 4 (UN Doc. CCPR/C/OP/4, pp. 83-88).
- COMITÉ DE DERECHOS HUMANOS, *Observación General* n.º 23: *Derecho de las minorías* (art. 27), 6 de abril de 1994 (UN Doc. CCPR/C/21/Rev.1/Add.5).
- COMITÉ DE DERECHOS DEL NIÑO, Informe sobre el octavo período de sesiones (Ginebra, 9 a 27 de enero de 1995) (UN Doc. CRC/C/38). Debate general sobre la niña, 21 de enero de 1995, anexo V.
- COMITÉ DE DERECHOS HUMANOS, *Waldman c. Canadá*, comunicación n.º 694/1996, Dictamen de 5 de noviembre de 1999 (UN Doc. CCPR/C/67/D/694/1996).
- COMITÉ DE DERECHOS DEL NIÑO, *Observación General* n.º 1: *Los propósitos de la educación*, 7 de abril de 2001 (UN Doc. CRC/GC/2001/11).
- COMMON WORLDS RESEARCH COLLECTIVE, *Learning to become with the world: Education for future survival*, en «Education research and foresight working paper», WP-28/3 UNESCO, Paris, 2020. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374923/PDF/374923eng.pdf.multi> (consultado en mayo 2021).
- CONNELL, R., *Southern Theory: The Global Dynamics of Knowledge in Social Science*, Crows Nest Allen & Unwin, 2007.
- CONNELL, R., *Southern Theory and World Universities*, en «Higher Education Research & Development» 36 (1), 2017, pp. 4-15.

- CONSEJO DE EUROPA, *Competencias para una cultura democrática. Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*, Consejo de Europa, Estrasburgo, 2018. Disponible en: <https://rm.coe.int/libro-competencias-ciudadanas-consejo-europeo-16-02-18/168078baed> (consultado en julio 2021).
- COOMANS, F., *Clarifying the core elements of the right to education*, en COOMANS, F. Y VAN HOOF, F. (eds.), *The Right to Complain about Economic, Social and Cultural Rights. Proceedings of the Expert Meeting on the Adoption of an Optional Protocol to the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights* (Utrecht, 25-28 January 1995), Netherlands Institute of Human Rights (SIM), num. special 18, Utrecht, 1995.
- CORDERO, G., *Educación y humanismo*, en «Praxis», vol. 59, (2006), pp. 37-50.
- COTTAM, H., *Radical Help: How we can remake the relationships between us and revolutionise the welfare state*, Virago, London, 2018.
- COUNCIL OF EUROPE, *Collected Edition of the Travaux Préparatoires of the European Convention on Human Rights*, Martinus Nijhoff Publishers, Dordrecht, 1985, vol. VIII.
- DE LA HERA, A. Y MARTÍNEZ DE CODES, R.M<sup>a</sup> (COORD.), *La libertad religiosa en la educación escolar. Conferencia Internacional Consultiva de Naciones Unidas (Madrid, 23-25 noviembre 2001)*, Ministerio de Justicia, Madrid, 2002.
- DE LOS MOZOS TOUYA, I., *Conciertos escolares: Marco legal en el Derecho español*, en *Educación y Democracia*, II Encuentros sobre educación en el Escorial (UCM) organizado por la Fundación europea Sociedad y Educación, Comunidad de Madrid, 2004, pp. 121-147.
- DELBRÜCK, J., *The Right to Education as an International Human Right*, en «German Yearbook of International Law», 35 (1992), pp. 80-103.
- DERESIEWICZ, W., *El rebaño excelente. Cómo superar las carencias de la educación universitaria de élite*, Rialp, Madrid, 2019. Título original: *Excellent Sheep. The Miseducation of the american elite and the way to a meaningful life*, Simon & Schuster, 2014.
- DÍAZ LEMA, J.M., *Conciertos escolares: análisis constitucional y Derecho comparado*, en *Educación y Democracia*, Comunidad de Madrid, 2004, pp. 103-120.
- DIRECCIÓN GENERAL DE POLÍTICA INTERIOR, SUBDIRECCIÓN GENERAL DE PROTECCIÓN INTERNACIONAL, OFICINA DE ASILO Y REFUGIO, *Asilo en cifras 2018* [Recurso electrónico], Ministerio del Interior, Secretaría General Técnica, Madrid, 2019. Disponible en: [http://www.interior.gob.es/documents/642317/1201562/Asilo\\_en\\_cifras\\_2018\\_126150899.pdf](http://www.interior.gob.es/documents/642317/1201562/Asilo_en_cifras_2018_126150899.pdf) (último acceso: 20 abril 2020).
- DOVAL AVENDAÑO, M., *Comunicación efímera: De la cultura de la huella a la cultura del impacto*, Publicación independiente. Formato ebook, 2017.
- EDITORIAL, *La conquista del espacio del siglo XXI*, en «NUUES. Revista de promoción de la investigación», 26 de julio de 2021, Disponible en: <https://www.revistanuve.com/la-conquista-del-espacio-del-siglo-xxi/> (consultado en julio de 2021).

- EIDE, A., *Comentario acerca de la Declaración de las naciones Unidas sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas* (UN Doc. E/CN.4/Sub.2/AC.5/2001/2).
- ELÓSEGUI ITXASO, M., *El concepto jurisprudencial de acomodamiento razonable*, Thomson-Aranzadi, Cizur Menor, 2013.
- ESTELLÉS, M. Y FISCHMAN, G.E., *Imagining a Post-Covid-19 Global Citizenship Education*, en «Praxis Educativa, Ponta Grossa», vol. 15, (2020). Disponible en: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v15.15566.051>
- EYAL, N., *Indistractable: How to Control Your Attention and Choose Your Life*, BenBella Books, 2019.
- FERNÁNDEZ, A., *Le droit à l'éducation: le droit à être humain*, en FERNÁNDEZ, A. Y TROCMÉ, R. (eds.), *Vers une culture des droits humains*, Diversité Genève, Genève, 2003, pp. 367-392.
- FERNÁNDEZ, A., *La educación como derecho cultural*, en «Persona y Derecho», 50 (2004), pp. 259-276.
- FERNÁNDEZ, A., *La educación como derecho. Una evolución reciente desde una perspectiva supranacional*, en «Revista Española de Educación Comparada», 10 (2004), pp. 61-88.
- FERNÁNDEZ, A. Y PONCI, J.D., *La notion de discrimination et sa portée dans la convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement*, en FERNÁNDEZ, A. Y PONCI, J.D. (EDS.), *Education et discrimination. Réflexions sur la convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement de l'UNESCO*, éditions Diversités-Genève, Genève, 2005, pp. 47-77.
- FERNÁNDEZ-MIRANDA, A., *Educación para la ciudadanía, Una perspectiva constitucional*, en LÓPEZ CASTILLO, A. (ED.), *Educación en valores. Ideología y religión en la escuela pública*, Centro de estudios políticos y constitucionales, Madrid, 2007, pp. 147-156.
- FERRER, J., *Responsabilidad ética de la educación*, en *Libertad, igualdad y pluralismo en educación. Encuentros sobre educación en El Escorial (UCM)*, Comunidad de Madrid, Madrid, 2003, pp. 157-193.
- FLOWERS, W., *Teach Talk: A Contrarian View of MITx: What Are We Doing!?*, en «MIT Faculty Newsletter», vol. 24(3), 2012.
- FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA (UNICEF) / ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO), *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos*, Nueva York, 2008. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158893s.pdf> (consultado en mayo 2021).
- FONSECA-PEDRERO, E., DÍEZ-GÓMEZ, A., PÉREZ DE ALBÉNIZ, A. Y INCHAUSTI GÓMEZ, F., *Educación emocional para el docente del siglo XX*, en NAVARIDAS NALDA, F. Y RAYA DÍEZ, E., *Formación docente y desarrollo de competencias en el profesorado. Hacia un modelo para la calidad educativa*, Wolters Kluwer, Madrid, 2021, pp. 79-100.

- FUKUYAMA, F., *Identidad. La demanda de dignidad y las políticas de resentimiento*, Planeta, Barcelona, 2019.
- GARCÍA ESCOBAR, G., *How (Not) to Promote Human Dignity through Higher Education*, en «Public Discourse», 16 de junio de 2021. Disponible en: <https://www.thepublicdiscourse.com/2021/06/76365/> (consultado en julio de 2021).
- GINTIS, H., *Libertad de elección escolar: planteamientos y opciones*, en «Perspectivas», XXVI (1996), N.º 4, pp. 679-693.
- GLOBAL EDUCATION MONITORING REPORT/UNHCR, *No more excuses: Provide education to all forcibly displaced people*, en «Policy Paper», 26, 2016.
- GLOBAL UNIVERSITY NETWORK FOR INNOVATION (GUNI), *World Report Special Issue: New Visions for Higher Education towards 2030*, Barcelona, 2021. Disponible en: [http://www.guninetwork.org/files/concept\\_note\\_guni\\_2021\\_new\\_visions\\_for\\_he\\_2030\\_def.pdf](http://www.guninetwork.org/files/concept_note_guni_2021_new_visions_for_he_2030_def.pdf) (consultado en julio de 2021).
- GOBIERNO DE ESPAÑA. VICEPRESIDENCIA SEGUNDA DEL GOBIERNO, *Reconstruir lo común, Informe de progreso. La implementación de la Agenda 2030 en España*, Madrid, 2021.
- GÓMEZ DEL PRADO, J.L., *El derecho a la educación y la educación de los derechos humanos*, en SUÁREZ PERTIERRA, G. Y CONTRERAS MAZARÍO, J.Mª. (EDS.), *Interculturalidad y educación en Europa*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2005, pp. 79-117.
- GONZÁLEZ, M., *El régimen de financiación pública de los centros docentes como garantía del pleno ejercicio del derecho fundamental de libertad religiosa*, en DE LA HERA, A. Y IRAS-TORZA, D. (Coord.), *La financiación de la libertad religiosa*, Ministerio de Justicia, Madrid, 2002, pp. 249-298.
- GONZÁLEZ DEL VALLE, J.Mª, *Derecho eclesiástico del Estado*, Madrid, 2002, 5ª ed.
- GONZÁLEZ MORENO, B., *El Estado social. Naturaleza jurídica y estructura de los derechos sociales*, Civitas, Madrid, 2002.
- GONZÁLEZ-PÉREZ, M.A., MAC LABHRAIN, M. Y MCILRATH, L., *The Civic Purpose and Avowed Mission of Higher Education Institutions - Diversity or Uniformity?*, en «International Journal of Diversity in Organizations, Communities & Nations», n.º 7 (2), 2007, pp. 187-198.
- GOTI ORDEÑANA, J., *Sistema educativo y libertad religiosa*, en «Cuadernos de Sección Derecho», 9 (1995), pp. 93-94.
- GRAY, P., *Declining Student Resilience: A Serious Problem for Colleges. College personnel everywhere are struggling with students' increased neediness*, en «Psychology Today», 22 de septiembre de 2015. Disponible en: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/freedom-learn/201509/declining-student-resilience-serious-problem-colleges> (consultado en julio de 2021).
- GREADY, P. Y ENSOR, J., *Introduction*, en GREADY, P. Y ENSOR, J. (Eds.), *Reinventing Development? - Translating rights-based approaches from theory into practice*, Zed Books Ltd, London-New York, 2005, pp. 1-40.

- GRUPO DE TRABAJO SOBRE LAS MINORÍAS DE LAS NACIONES UNIDAS, *Comentario acerca de la Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas*, preparado originalmente por el Sr. Asbjorn Eide, ex Presidente del Grupo, 4 de abril de 2005 (UN Doc. E/CN.4/Sub.2/AC.5/2005/2).
- HAALAND MATLARY, J., *Education à la tolerance: religion et conflit en Europe*, en *La dimension religieuse de l'éducation interculturelle (Actes de la conférence, Oslo, Norvège, 6-8 juin 2004)*, ed. Conseil de l'Europe, Strasbourg Cedex, 2005, pp. 31-39.
- HAMMARBAERG, T., *A School for Children with Rights*, Conferencias Innocenti, Centro Internacional para el Desarrollo del Niño del UNICEF, Florencia, 23 de octubre de 1997.
- HODGSON, D., *The Human Right to Education*, Ashgate/Dartmouth, Alderhot, 1998.
- IBAN, I.C., *Enseñanza*, en IBAN, I. C., PRIETO SANCHÍS, L. Y MOTILLA DE LA CALLE, A., *Curso de Derecho eclesiástico*, Madrid, 1991, pp. 389-431.
- INNERARITY, D., *Una teoría de la democracia compleja. Gobernar en el siglo XXI*, Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2020.
- IZSÁK, R., *Informe de la Relatora Especial sobre cuestiones de las minorías* presentado en el 28º periodo de sesiones del Consejo de Derechos Humanos, 5 de enero de 2015 (UN Doc. A/HRC/28/64).
- JAHANGIR, A., *Informe Relator especial sobre libertad de religión o de convicción* presentado a la Comisión de derechos humanos, 62.º periodo de sesiones, 9 de enero de 2006 (UN Doc. E/CN.4/2006/5).
- JONATHAN KEY, J., *When Censorship Is Crowdsourced*, en «Quillette», 9 de septiembre de 2018. Disponible en: <https://quillette.com/2018/09/09/when-censorship-is-crowdsourced/>. (consultado en julio de 2021).
- KEET, A., *It's Time: Critical Human Rights Education in an age of Counter-hegemonic Distrust*, en «Education as Change», 19 (3), (2015), pp. 46-64.
- KOMATSU, H., RAPPLEYE, J. Y SILOVA, I., *Will education post-2015 move us toward environmental sustainability: Solution or problem?* en WULFF, A., (ed), *Granding Goal Four*, Brill Sense, Leiden, 2020, pp. 297-321.
- L'ECUYER, C., *Educación en la realidad*, Plataforma Editorial, Barcelona, 3ª ed., 2015.
- LAMO DE ESPINOSA, E., *Panorama tras la tormenta. Una incertidumbre radical*, *El notario del siglo XXI*, Septiembre/Octubre, n.º 93, (2020), pp. 8-12.
- LAMO DE ESPINOSA, E., *Civilización o barbarie*, en «El Mundo», 25 de agosto de 2021.
- LASAGABASTER HERRARTE, I. (Dir.), *Multiculturalidad y laicidad. A propósito del Informe Stasi*, Editorial Lete, Pamplona, 2003.

- LEIBOWITZ, B., *Higher Education for the Public Good: views from the South*, Trentham Books, Stoke on Trent, 2012.
- LEICHT, A., COMBES, B., JUNG BYUN, W., AGBEDAHIN, A.V., *From Agenda 21 to Target 4.7: the development of Education for Sustainable Development*, en A. LEICHT, J. HEISS Y W. J. BYUN (EDS), *Issues and trends in Education for Sustainable Development*, UNESCO, Paris, 2018, pp. 25-38.
- MAGGIANI, M., *Santità, ci aiuti: vale la pena produrre bellezza grazie agli schiavi?*, en «Il Secolo XIX», 1 de agosto de 2021. Disponible en: <https://www.ilsecoloxix.it/cultura-e-spettacoli/2021/08/01/news/santita-ci-aiuti-vale-la-pena-produrre-bellezza-grazie-agli-schiavi-1.40558120> (consultado en mayo 2021).
- MANGAS MARTÍN, A., *Flores marchitas en Kabul*, en «El Mundo», 20 de agosto de 2021.
- MARTÍNEZ DE CODES, R. M.<sup>a</sup> Y ROSSELL, J. (COORDS.), *Religious freedom. Tolerance and non discrimination in education*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura, Cáceres, 2001.
- MARTÍNEZ DE PISÓN, J., *El derecho a la educación y la libertad de enseñanza*, Dykinson, Madrid, 2003.
- MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ, J.L., *Intégration et autonomie: Faire évoluer le droit*, en AA.VV., *Intégration sociale et autonomie des établissements scolaires*, Le Collège Superior, Lyon, 2004, pp. 39-52.
- MARTINEZ-TORRÓN, J., *El derecho de libertad religiosa en la jurisprudencia en torno al Convenio Europeo de Derechos Humanos*, en «Anuario de Derecho eclesiástico del Estado», 2 (1986), pp. 403-496.
- MASTROIANNI, B., *La disputa feliz. Cómo disentir sin pelearse en las redes sociales, en los medios y en público*, Ed. Rialp, Madrid, 2019.
- McKEAN, W., *Equality and Discrimination under International Law*, Clarendon Press, Oxford, 1983.
- McLUHAN, M., *The Mechanical Bride: Folklore of Industrial Man*, Nueva York: Vanguard Press, 1951.
- MEHEDI, M., *El ejercicio del derecho a la educación, incluida la educación en derechos humanos*, Informe presentado en el 50º período de sesiones de la Comisión de Derechos Humanos (1998), 6 de marzo de 1998 (UN Doc. E/CN.4/Sub.2/1998/10).
- MEHEDI, M., *El contenido del derecho a la educación*, documento de trabajo presentado a la Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías, en el 51º período de sesiones, 8 de julio de 1999 (UN Doc. E/CN.4/Sub.2/1999/10).
- MEYER-BISCH, P., *Lógicas del derecho a la educación dentro de lo derechos culturales*, Documento de base presentado en el 19º período de sesiones del Comité de derechos económicos, sociales y culturales, 30 de noviembre de 1998 (UN Doc. E/C.12/1998/17).



- MEYER-BISCH, B., *Les approches basées sur les droits humains en développement*, Nadel, Zürich, 2008.
- MEYER-BISCH, P., *L'approche basée sur les droits de l'homme en développement. Un renouveau grâce à la prise en compte des droits culturels?* Documents de synthèse, DS 19, 16-02-2012, Institut Interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme, Université de Fribourg, 2012.
- MEYER-BISCH, P., *Principes d'éthique de la coopération internationale évaluée selon l'effectivité des droits de l'homme*, Document de Bergamo, DS12, Institut Interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme, Université de Fribourg, 2012. Disponible en: <http://www.data.unibg.it/dati/bacheca/1043/49125.pdf> (consultado en junio de 2021).
- MIGNOLO, W. *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*, Durham, NC: Duke University Press, 2011.
- MINISTERIO DE UNIVERSIDADES, GOBIERNO DE ESPAÑA. *Datos y cifras del sistema universitario español. 2020-2021*, Madrid, 2021. Disponible en: [https://www.universidades.gob.es/stfls/universidades/Estadisticas/ficheros/Datos\\_y\\_Cifras\\_2020-21.pdf](https://www.universidades.gob.es/stfls/universidades/Estadisticas/ficheros/Datos_y_Cifras_2020-21.pdf) (consultado en julio 2021).
- MUÑOZ ARNAU, J.A., *El imperativo honra como eje de posibles propuestas en relación con el derecho a la educación y libertad de enseñanza*, en «Estudios sobre Educación», 8 (2005), 45-59.
- NAVARIDAS, F. Y JIMÉNEZ, M. A., *La Universidad como Institución de Educación Superior orientada a la realización de los Derechos Humanos*, en VEGA GUTIÉRREZ, A.M. (COORD.), *Derechos humanos del siglo XXI. 50º aniversario de los Pactos Internacionales de Derechos Humanos*, Thomson Reuter, Cizur Menor, 2017, pp. 37-56.
- NOWAK, M., *The right to education*, en EIDE, A. ET AL., *Economic, Social and Cultural Rights*, M. Nijhoff, Dordrecht, 1995, pp. 189-212.
- OFICINA DEL ALTO COMISIONADO DE DERECHOS HUMANOS, *Preguntas frecuentes sobre el enfoque de derechos humanos en la cooperación para el desarrollo*, Nueva York y Ginebra, 2006, p. 15 (UN Doc. HR/PUB/06/8). Disponible en: <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/FAQsp.pdf>. (consultado en julio de 2021).
- OFICINA DEL ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS DERECHOS HUMANOS, *Derechos lingüísticos de las minorías lingüísticas. Una guía práctica para su aplicación*, Ginebra, 2017. Disponible en: [https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Minorities/SR/LanguageRightsLinguisticMinorities\\_SP.pdf](https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Minorities/SR/LanguageRightsLinguisticMinorities_SP.pdf) (consultado en junio 2021).
- OFICINA DEL ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS DERECHOS HUMANOS Y LA ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO), *Programa Mundial a favor de la Educación en Derechos Humanos. Segunda Fase, Plan de Acción*, New York y Ginebra, 2012 (UN Doc. HR/PUB/12/3).
- OLEKSIYENKO, A.V. Y JACKSON, L., *Freedom of speech, freedom to teach, freedom to learn: The crisis of higher education in the post-truth era*, en «Educational Philosophy and Theory», (2020), DOI: 10.1080/00131857.2020.1773800.



- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO, *Igualdad en el empleo y la ocupación. Informe de la Comisión de Expertos en Aplicación de Convenios y Recomendaciones*, 75ª reunión, 1988, Informe III (parte 4).
- ORR, D., *Hope is an Imperative: The Essential David Orr*, Island Press, Washington, DC, 2011.
- OVEJERO, F., *Defensa del activista*, en «El País», 3 de mayo de 2017.
- PAIS, A. Y COSTA, M. *An ideology critique of global citizenship education.*, «*Critical Studies in Education*» 61:1, (2020), pp. 1-16.
- PAMPILLÓN OLMEDO, R. Y PAMPILLÓN ALBERT, R, *La nueva desigualdad que ha traído el covid*, en «Aceprensa», n.º 25/21, 31 de marzo 2021.
- PAPA FRANCISCO, Carta Encíclica *Laudato si*, 24 de mayo de 2015.
- PAPA FRANCISCO, Carta Encíclica *Fratelli Tutti sobre la fraternidad y la amistad social*, 3 de octubre de 2020.
- PARISER, E., *El filtro burbuja*, Taurus, Barcelona, 2017.
- PÉREZ, R., LLINARES, A., MURGA, C. Y ASENSIO, M., *La educación superior en los tiempos del «COVID-2020». Si algo hemos aprendido, ¡habrá que aplicarlo!*, en «El blog de Studia XXI. Universidad. Una conversación pública sobre la universidad», 30 julio de 2020. Disponible en: <https://www.universidadsi.es/educacion-superior-en-pandemia-covid-2020>. (consultado en julio 2021)
- PÉREZ-ADÁN, J., *Adiós Estado, bienvenida comunidad*, Ediciones Internacionales Universitarias, Madrid, 2008.
- PETERS, M. A., RIDER, S., HYVONEN, M., Y BESLEY, T. (Eds.), *Post-truth, fake news: Viral modernity & higher education*, Springer, 2019.
- PIAGET, J., *Où va l'éducation?*, Denoël/Gonthier, Paris, 1972.
- PIKETTY, T., *El capital en el siglo XXI*, Anagrama, Barcelona, 2015.
- PIKETTY, T., *Capital e ideología*, Deusto, Barcelona, 2019.
- PONTIFICIA ACADEMIA PARA LA VIDA, *Humana communitas en la era de la pandemia: consideraciones intempestivas sobre el renacimiento de la vida*, Ciudad del Vaticano, 22 de julio de 2020. Disponible en: [https://www.vatican.va/roman\\_curia/pontifical\\_academies/acdlife/documents/rc\\_pont-acd\\_life\\_doc\\_20200722\\_humanacomunitas-erapandemia\\_sp.html](https://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_academies/acdlife/documents/rc_pont-acd_life_doc_20200722_humanacomunitas-erapandemia_sp.html) (consultado en mayo 2021)].
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD), *La bonne gouvernance et le développement humain durable*, PNUD, New York, 1997.
- PROST, A., *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignant en France, de 1945 à nos jours*, Le Seuil, Paris, 1993.

- RAYA DÍEZ, E., *Diseño de proyectos de aprendizaje servicio y Ejecución de proyectos y sistematización de la experiencia*, en VEGA GUTIÉRREZ, A.M. (COORD.), *La educación en derechos humanos en contextos culturales y geopolíticos diversos. Enfoques y estrategias para el desarrollo de competencias en la enseñanza universitaria*, Tirant Lo Blanch, Valencia, 2020, pp. 561-585 y 601-609.
- RAYA DIEZ, E., *Acción tutorial y acompañamiento en proyectos de aprendizaje servicio*, en NAVARIDAS NALDA, F. Y RAYA DÍEZ, E., *Formación docente y desarrollo de competencias en el profesorado. Hacia un modelo para la calidad educativa*, Wolters Kluwer, Madrid, 2021, pp. 229-252.
- RAYA DÍEZ, E. Y CUESTA RUIZ-CLAVIJO, A.B., *Envejecimiento activo a través del aprendizaje servicio: análisis de caso en las prácticas de trabajo social*, en MARTÍNEZ ODRÍA., A. Y CARRACOSA PIÑEL P. (COORD.), *Educación en el compromiso social. Los proyectos de aprendizaje-servicio en la formación universitaria*, Ed. Universidad San Jorge, Zaragoza, 2019, pp. 181-204.
- RIECKMANN, M., *Learning to transform the world: key competencies in Education for Sustainable Development*, en A. LEICHT, J. HEISS Y W. J. BYUN (EDS), *Issues and trends in Education for Sustainable Development*, UNESCO, Paris, 2018, pp. 39-60.
- SACHS, J. D., *Las edades de la globalización*, Deusto, Barcelona, 2021.
- SACRISTÁN, V., *¿Qué efecto ha tenido el acuerdo sobre precios públicos de matrícula?*, en Observatorio del Sistema Universitario, 30 septiembre 2020. Disponible en: <https://www.observatoriuniversitari.org/es/files/2020/09/Precios-matricula-2020-21.pdf> (consulta-do en julio 2021).
- SAID-HUNG, E., MERINO-ARRIBAS, A. Y MARTÍNEZ, J., *Evolución del debate académico en la Web of Science y Scopus sobre unfaking news (2014-2019)*, en «Estudios de mensaje periodístico», 27 (3), 2021, pp. 961-971.
- SAITO, H., *The Transnational Frontiers of Japanese Education*, en CHI-KIN LEE, J. Y GOUGH, N., *Transnational Education and Curriculum Studies*, Routledge, 2020.
- SALA, A., PUNIE, Y., GARKOV, V. Y CABRERA GIRALDEZ, M., *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020. doi:10.2760/302967.
- SANDEL, M.J., *La tiranía del mérito ¿Qué ha sido del bien común?*, Penguin Random House, Barcelona, 2020.
- SANTOS, B. S., *Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide*, Boulder, CO: Paradigm, 2014.
- SASSEN, S., *Towards Post-national and Denationalized Citizenship*, en ISIN, E.F. Y TURNER, B.S. (eds), *Handbook of Citizenship Studies*, Sage Publications Ltd, Londres, 2002, pp. 277-291.
- SHAHEED, F., *Derechos culturales*, Informe de la Relatora Especial sobre los derechos culturales, presentado en el 67º período de sesiones de la Asamblea General de las Naciones Unidas, 10 de agosto de 2012 (UN Doc. A/67/287).

- SIEGEL, D.J., *Towards an Interpersonal Neurobiology of the Developing Mind: Attachment Relationships, Mindsight and Neural Integration*, en «Infant Ment Health Journal», 22 (2001), pp. 67-94.
- SINGH, K., *La convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement: enjeux majeurs*, en FERNANDEZ A., PONCI, J.D. (EDS.), *Education et discrimination. Réflexions sur la convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement de l'UNESCO*, éditions Diversités-Genève, Genève, 2005, pp. 18-20, 40-45.
- SINGH, K., *El derecho a la educación*, Informe del Relator Especial para el Derecho a la Educación presentado en la Asamblea General de Naciones Unidas (68.ª sesión), 9 de agosto de 2013 (UN Doc. A/68/294).
- SINGH, K., *El derecho a la educación*, Informe del relator especial del derecho a la educación, presentado al 71º periodo de sesiones del Consejo de Derechos humanos, 29 de agosto de 2016 (UN Doc. A/71/358).
- SINGH, M., IDRIS, H. Y CHEHAB, M., *Pathways to empowerment. Recognizing the competences of Syrian refugees in Egypt, Iraq, Jordan, Lebanon and Turkey* UNESCO Institute for Lifelong Learning, Hamburg, 2018.
- SOLANA, M<sup>a</sup>. I., *Un mundo de relaciones. Entrevista a Piepaolo Donati*, en «Nuestro Tiempo», n.º 705, (2020), pp. 42-47.
- SOLOZÁBAL ECHEVARRÍA, J.J., *La enseñanza de valores entre la libertad ideológica y el derecho a la educación*, en LÓPEZ CASTILLO, A. (ED.), *Educación en valores. Ideología y religión en la escuela pública*, Centro de estudios políticos y constitucionales, Madrid, 2007, pp. 137-156.
- STEERING COMMITTEE FOR EDUCATIONAL POLICY AND PRACTICE (CDPPE), *The refugee crisis: An education response*, Strasbourg, 18–19 October 2016.
- STRAKA, G. K., *Informal learning: Genealogy, concepts, antagonisms and questions*, in KÜNZEL, K. (ED.), *International Yearbook of Adult Education*, Köln, Böhlau, 2005, pp. 93-136.
- SUBCOMISIÓN DE PREVENCIÓN DE DISCRIMINACIONES Y PROTECCIÓN A LAS MINORÍAS, Informe sobre prevención de la discriminación preparado por el Secretario General de las Naciones Unidas, 7 de junio de 1949, (UN Doc. E/CN.4/Sub.2/40).
- TAKAYAMA, K., SRIPRAKASH, A. Y CONNELL, R., *Toward a Postcolonial Comparative and International Education*, en «Comparative Education Review», 61, (2017), S1-S24.
- TILBURY, D., *Higher education for sustainability: A global overview of commitment and progress*, en GUNi. HEIW4 *Higher education's commitment to sustainability: From understanding to action*, 2011, pp. 18-28. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/285755127>. Consultado en julio 2021.
- TOMASEVSKI, K., Informe preliminar sobre el derecho a la educación, presentado en el 55º período de sesiones de la Comisión de Derechos humanos (UN Doc. E/CN. 4/1999/49).

- TOMASEVSKI, K., *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable*, en *Right to education primers*, n.º 3, Novum Grafiska AB, Gothenburg, 2001.
- TOMASEVSKI, K., Informe anual sobre el derecho a la educación, presentado en el 57º período de sesiones de la Comisión de Derechos Humanos (UN Doc. E/CN.4/2001/52).
- TOMASEVSKI, K., Informe anual sobre el derecho a la educación, presentado en el 58º período de sesiones de la Comisión de Derechos Humanos (UN Doc. E/CN.4/2002/60).
- UNESCO, Commission internationale sur l'éducation pour le XXIème siècle, *L'éducation, un trésor est caché dedans*, UNESCO/Odile Jacob, Paris, 1996.
- UNESCO, Conferencia Mundial sobre Educación Superior, *Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo*, UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009.
- UNESCO, *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*, UNESCO, París, 2017. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>. Consultado en julio 2021.
- UNESCO, *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote life-long learning for all*, París, UNESCO, 2015.
- UNESCO, *Protecting the right to education for refugees*, en “Working Papers on Education Policy”, 04, UNESCO, París, Second edition, revised and updated, 2017. Disponible en: <https://www.refworld.org/pdfid/5a5f41fc4.pdf> (consultado en abril de 2021).
- UNESCO, *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?*, UNESCO, París, p. 3. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697> (consultado en abril de 2021).
- UNESCO. Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, *Visión y marco de los Futuros de la educación*, febrero 2020. Disponible en: <https://en.unesco.org/futuresofeducation/sites/default/files/2020-03/Visi%C3%B3n%20y%20marco%20de%20los%20Futuros%20de%20la%20educaci%C3%B3n.pdf> (consultado en mayo de 2021).
- UNESCO. Servicio de prensa, *El mundo académico debe consolidar su función social*, 7 de julio de 2009. Disponible en: [http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/academia\\_must\\_consolidate\\_its\\_social\\_responsibility\\_role](http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/academia_must_consolidate_its_social_responsibility_role) (consultado en julio 2021)
- UNESCO/UNESCO Institute for Statistics, *A growing number of children and adolescents are out of school as aid fails to meet the mark*, Policy Paper 22, Fact Sheet 31, 2015.
- UNICEF, *L'éducation dans le programme de développement pour l'après-2015: projet de rapport de synthèse de la Consultation thématique globale sur l'éducation*, New York, 2013. Disponible en: [http://www.unicef.org/education/files/Education\\_Thematic\\_Report\\_FINAL\\_v5\\_FR.pdf](http://www.unicef.org/education/files/Education_Thematic_Report_FINAL_v5_FR.pdf); (consultado en mayo 2021).

- VAN ZANTEN, A., *Les politiques d'éducation*, Presses Universitaires de France, Paris, 2004.
- VEGA GUTIÉRREZ, A.M. (COORD.), *Enfoque basado en derechos humanos en la educación superior. Un estudio comparado de Europa y el Magreb*, Cizur Menor, Thomson Reuters / Aranzadi, 2016.
- VEGA GUTIÉRREZ, A.M., *Educación para la ciudadanía: Enseñar y aprender a ser protagonistas del cambio*, en NAVARIDAS NALDA, F. Y RAYA DÍEZ, E., *Formación docente y desarrollo de competencias en el profesorado. Hacia un modelo para la calidad educativa*, Wolters Kluwer, Madrid, 2021, pp. 45-78.
- VEGA GUTIÉRREZ, A.M. Y RAYA DIEZ, E., *Enfoque de derechos humanos: concepto y elementos esenciales y Aplicación práctica del enfoque basado en derechos humanos*, en JUANEDA AYENSA E. (DIR.), *Desafíos y oportunidades para el desarrollo y la atención integral de adolescentes. Propuestas multidisciplinares en entornos globales*, Wolters Kluwer, Madrid, 2020, pp. 95-142.
- VILLA, A. Y VILLA, O., *El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social de las universidades*, en «Educar», 40 (2007), pp. 15-48.
- VINER, K., *How technology disrupted the truth*, en «The Guardian», 12 de julio de 2016. Disponible en: [https://www.theguardian.com/media/2016/jul/12/how-technology-disrupted-the-truth#\\_blank](https://www.theguardian.com/media/2016/jul/12/how-technology-disrupted-the-truth#_blank) (consultado en junio 2021).
- WOOD, J.R. Jr., *The Communitarian Revival*, en «Quillete», 2019. Disponible en: <https://quillette.com/2019/05/10/the-communitarian-revival/> (consultado en julio 2021).
- WORLD EDUCATION NEWS & REVIEWS, *The importance of higher education for Syrian refugees*. 7 de diciembre 2015. Disponible en: <https://wenr.wes.org/2015/12/the-importance-of-higher-education-for-syrian-refugees> (consultado en julio 2021).
- ZEMBYLAS, M. *The quest for cognitive justice: towards a pluriversal human rights education*, en «Globalisation, Societies and Education», 15:4, (2017), pp. 397-409.
- ZUBOFF, S., *La era del capitalismo de la vigilancia*, Paidós, Barcelona, 2020.









ESTE EJEMPLAR DE LA  
LECCIÓN INAUGURAL DEL CURSO 2021-2022  
DE LA UNIVERSIDAD DE LA RIOJA  
SE TERMINÓ DE IMPRIMIR  
UN 15 DE SEPTIEMBRE DE 2021

**2021**  
**2022**