



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES

**ANÁLISIS DE LOS PRINCIPALES INSTRUMENTOS
INTERNACIONALES SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN
DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA**

TESIS

Que para obtener el título de
Licenciada en Psicología

PRESENTA

Andrea Marian Martínez Espinosa

DIRECTORA DE TESIS

Mtra. María Gabriela Delgado Ballesteros

REVISORA DE TESIS

Mtra. Claudia Leticia Peña Testa

Cuidad Universitaria, Cd. Mx., 2020



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Parte de la presente investigación fue realizada gracias a la beca otorgada por el 'Programa de Titulación para Egresados de la UNAM a través de Estancia Académica en el Extranjero', extendiendo un agradecimiento al Programa de Vinculación con los Egresados, a la Dirección General de Cooperación e Internacionalización y a la Facultad de Psicología de la UNAM por la oportunidad y su gran apoyo.

Agradecimientos

Extiendo un agradecimiento principalmente a mi familia, Silvia, Andrés y Stefania, porque nuestro trayecto no siempre ha resultado sencillo y, en más de una ocasión, hemos sentido que cargamos con un peso difícil de sobrellevar, sin embargo, considero que cada uno ha superado obstáculos y avanzado significativamente en los últimos años. Sembramos y cultivamos fuerza y amor porque reconocemos que cada uno ha brindado lo mejor de sí para culminar proyectos juntos. Les amo tanto y les agradezco infinitamente por apoyarme a terminar mis estudios universitarios y cumplir varias metas asociadas.

Agradezco a la Mtra. Gabriela Delgado Ballesteros porque su acompañamiento trascendió las funciones de una directora de tesis. Te doy las gracias por la confianza que depositaste en mí, por brindarme muchas oportunidades para aprender y crecer de manera personal y profesional, por detenerme cuando aceleraba de forma excesiva, por impulsarme cuando perdía energía y, sobre todo, por la libertad que me otorgaste para aproximarme a otros campos de conocimiento. Te aprecio y te admiro mucho.

De forma similar, agradezco a mi revisora, la Mtra. Claudia Peña Testa y a mis sinodales, el Dr. Armando Gutiérrez Escalante, el Dr. Carlos Arturo Rojas Rosales y la Mtra. María Eugenia Martínez Compeán, por enriquecer esta tesis con sus cuestionamientos, comentarios y sugerencias. Suscitaban en mí muchas reflexiones que, a su vez, me permitieron cerrar con mayor satisfacción mi proceso de titulación.

Con especial atención, quiero agradecer al Dr. Fernando Gil Cantero y el Dr. David Reyero García por recibirme, como parte de una estancia académica, en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Fue una experiencia muy enriquecedora en varios sentidos. Sus revisiones y nuestras charlas, en conjunto con su amabilidad y su apoyo para brindarme todos los recursos académicos que requerí fueron cruciales para orientar el rumbo de mi tesis.

Sin olvidar, quiero dar las gracias a Gustavo, Cas y Alex por leer mi trabajo y brindarme sus impresiones y comentarios con gran amabilidad pero con la seriedad que ameritaba. Me reorientaron cuando no encontraba rumbo.

De igual manera, agradezco a docentes y estudiantes con quienes compartí múltiples espacios académicos formales y no formales, por tantas oportunidades para construir conocimiento, pensarnos en colectivo, cuestionar el sistema dominante, proponer alternativas, deconstruirnos y desobedecer.

Con énfasis, les agradezco a mis queridas amigas, Cas, Andrea, Caro y Aby, su atenta escucha, sus sabias palabras y consejos, sus muestras de apoyo, amor y sororidad en momentos complicados y su fuerza para luchar y resistir juntas me han impulsado a sostenerme y avanzar a través de mi valentía, libertad y autonomía. Las quiero y las admiro muchísimo.

Por otra parte, quiero agradecer a mi psicóloga, Elizabeth, por su acompañamiento terapéutico. Gracias al apoyo que me has brindado, he aprendido a percibir mi vida de forma diferente y a enfrentar mis batallas desde otro lugar con mayor independencia, estabilidad y plenitud.

Por último, pero no menos importante, le agradezco a familiares y amistades de múltiples lugares por compartir crisis existenciales, largas pláticas y momentos memorables.

Les quiero y les agradezco.

Índice

1. Resumen.....	6
2. Introducción.....	7
3. Capítulo 1. Los derechos humanos desde las ciencias sociales y humanas 12	
3.1. Los fundamentos y antecedentes históricos de los derechos humanos	13
3.2. El discurso contemporáneo de los derechos humanos desde las instituciones.....	20
3.3. Los modelos socioeconómicos y su relación con los derechos humanos.....	27
3.4. El discurso contemporáneo de los derechos humanos desde las y los actores sociales	31
4. Capítulo 2. La educación desde la pedagogía crítica.....	36
4.1. Los antecedentes de la pedagogía crítica: de las necesidades de formación a la reproducción	36
4.2. El surgimiento de la pedagogía crítica: de la dominación a la emancipación.....	46
4.3. El proyecto de la pedagogía crítica en el neoliberalismo: de la oposición a la agencia.....	52
5. Capítulo 3. Método	57
5.1. Planteamiento del problema	57
5.2. Preguntas de investigación	58
5.3. Objetivos.....	58
5.4. Enfoque metodológico.....	59
5.5. Tipo de estudio	61
5.6. Técnicas e instrumentos para el levantamiento de los datos	62
5.7. Técnicas e instrumentos para el análisis de datos.....	65
6. Capítulo 4. Resultados	68
6.1. Sentido de la educación: definición, carácter y finalidades	68
6.2. Ejercicio ideal del derecho a la educación: obstáculos y medidas	90
7. Conclusiones.....	115
8. Apéndices.....	133
8.1. Apéndice A. Síntesis de las fichas de contenido por cada instrumento internacional 133	
8.2. Apéndice B. Definición de categorías	150
9. Bibliografía	156

“Educar significa dotar a ciudadanos y ciudadanas de conocimientos y destrezas para analizar el funcionamiento de la sociedad y para poder intervenir en su orientación y estructuración; algo que incluye, asimismo, generar capacidades y posibilidades de obtener información para criticar esos modelos productivos y esas instituciones del Estado cuando no funcionan democráticamente y favorecen a aquellos colectivos sociales más privilegiados” (Jurjo, 2007, p. 40).

1. Resumen

Las Naciones Unidas (NU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (UNESCO) son dos organizaciones internacionales que, a partir de la promulgación de instrumentos, puntualizan los aspectos que configuran el ejercicio y goce pleno del derecho a la educación; detallan las obligaciones de los Estados; y proporcionar principios, directrices y estándares de acción. Estos instrumentos han funcionado como un referente o modelo considerado ideal al que todas las naciones y los pueblos deben apuntar, por tanto, ante tal relevancia, la presente investigación tuvo como propósito analizar el contenido de los principales instrumentos internacionales sobre el derecho a la educación que emiten las NU y la UNESCO a partir de la pedagogía crítica. Para lograr lo anterior, se realizó una investigación documental, retomando el enfoque metodológico de la investigación cualitativa y el paradigma interpretativo de la teoría crítica, que incluyó selección, revisión y análisis de 16 instrumentos incluyendo vinculantes, no vinculantes y planes y programas de acción. Los resultados exponen la orientación política-pedagógica plasmada en dichos instrumentos con énfasis en el sentido y ejercicio de la educación, mientras que, las conclusiones abordan propuestas generales sobre cómo entender y utilizar de manera estratégica dichos instrumentos.

Palabras clave: derechos humanos, derecho a la educación, instrumentos internacionales, pedagogía crítica, orientación política-pedagógica.

2. Introducción

La educación, como un derecho humano, se ha considerado elemento indispensable de cualquier proyecto integral y estructural encaminado a transformar la realidad social en concordancia con el bienestar de las personas, por tanto, es indispensable indagar el grado en que ésta se ha direccionado hacia dicho propósito.

A partir de mediados del siglo XX, los organismos internacionales adquieren un papel transcendental en la reestructuración y configuración del nuevo orden mundial, en ese sentido, el estudio contemporáneo sobre el derecho humano a la educación implica necesariamente apelar a dichos los organismos.

Las Naciones Unidas (NU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (UNESCO) son dos de los organismos internacionales con mayor influencia en la orientación de las políticas educativas particularmente en América Latina. La primera es una organización internacional que coadyuva, con los países que la conforman, en la promoción y protección de los derechos humanos como forma de mantener la paz y la seguridad internacional (Naciones Unidas, 1945), mientras que, la segunda es uno de los organismos especializado de NU cuyo objetivo radica en “contribuir a la paz y a la seguridad estrechando, mediante la educación, la ciencia y la cultura, la colaboración entre las naciones, a fin de asegurar el respeto universal a la justicia, a la ley, a los derechos humanos y a las libertades fundamentales” (UNESCO, 1945, art. 1).

Uno de los principales mecanismos de las NU y la UNESCO es la promulgación de instrumentos. Los instrumentos internacionales emitidos por dichas organizaciones se suelen clasificar en tres tipos:

1. Los *instrumentos vinculantes* se presentan en forma de Convenciones, Pactos y Acuerdos. Éstos contienen normas que son aceptadas explícitamente por los Estados a través de un procedimiento específico que se compone de tres etapas: negociación, autenticación/firma y ratificación. Al ratificar un instrumento, los Estados asumen un conjunto de obligaciones que deben cumplir utilizando toda su maquinaria legal e institucional;
2. Los *instrumentos no vinculantes* se presentan en forma de Declaraciones, Recomendaciones y Resoluciones. Éstos no son normas estrictas pero proporcionan principios, directrices y estándares de acción para los Estados; y

3. Los *planes y programas de acción* proporcionan un conjunto de estrategias con la finalidad de que los Estados cumplan con lo estipulado en los instrumentos vinculantes y no vinculantes.

Los instrumentos internacionales que refieren al derecho a la educación, en términos genéricos, cumplen con tres funciones: a) puntualizar todos los aspectos que configuran, para la totalidad de las personas, un ejercicio y goce pleno del derecho a la educación; b) detallar las obligaciones de los Estados con respecto a la garantía de dichos aspectos; c) y proporcionar principios, directrices y estándares de acción para el cumplimiento de dichas obligaciones.

Los instrumentos internacionales sobre el derecho a la educación, a lo largo de poco más de siete décadas, han funcionado como un referente o un modelo considerado ideal al que todas las naciones y los pueblos deben apuntar. Los Estados están obligados a adherirse jurídica o políticamente a dichos instrumentos traduciendo ese conjunto de principios, obligaciones y estrategias a la realidad concreta de cada país, región y localidad y, más allá de determinar el grado de cumplimiento de dichas obligaciones por parte de los Estados, es decir, la forma en que el derecho a la educación se garantiza y ejerce por las personas, nos parece de suma importancia realizar un análisis de dichos referentes o modelos ideales.

Lo anterior es de nuestro interés porque los instrumentos no son un simple documento de carácter jurídico y político, han permeado progresivamente no sólo en la normativa nacional, la política pública y la configuración de sistemas educativos sino en los sentidos atribuidos a la educación, los procesos de enseñanza-aprendizaje, las prácticas cotidianas en las escuelas y las aulas, las relaciones entre agentes educativos, las identidades y las subjetividades, entre otros aspectos.

Ante la relevancia, resulta necesario determinar la orientación política-pedagógica del contenido de dichos instrumentos internacionales, para esto, la presente investigación tuvo el objetivo de analizar el contenido de los principales instrumentos internacionales sobre el derecho a la educación que emite Naciones Unidas y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura a partir del paradigma de la pedagogía crítica.

La pedagogía crítica, en síntesis, reconoce que la educación no es neutral, apela una ideología concreta. Las escuelas y el resto de los espacios educativos forman parte y se sitúan dentro de estructuras y relaciones propias de una sociedad dominante, de modo que, al ser una realidad socialmente construida, determinada históricamente y mediatizada a través de relaciones

de poder por cuestiones de género, raza, clase, sexualidad, discapacidad, etc., tienden a favorecer las formas sociales y culturales de los grupos dominantes. Sin embargo, en dichos espacios, durante el intercambio, negociación y producción de significados, es posible gestar procesos de conflicto y contestación ideológica, es decir, de oposición dirigidos a la emancipación de los grupos históricamente invisibilizados, marginados, oprimidos y explotados (Apple, 1979; Freire, 1968; Giroux, 1992; Giroux2017; Giroux & McLaren, 1995; McLaren & Giroux, 1998)

La educación, como proceso, trastoca a absolutamente a todas las personas y produce efectos que sobrepasan las paredes y los techos de los sitios donde se gesta, nos dota de referentes que configuran la forma en que nos representamos a nosotras y a nosotros mismos, a las otras personas y a la totalidad de grupos, comunidades y sociedades; aprobamos o rechazamos los roles que nos han atribuido; narramos el pasado, referimos el presente y proyectamos el futuro; nos posicionamos y actuamos ante las problemáticas sociales; participamos de cierta forma en un modelo socioeconómico; entre otros aspectos.

En ese sentido, las preguntas que guiaron la presente investigación fueron: ¿De qué forma se define la educación?; ¿Cómo se caracteriza la educación?; ¿Cuáles son las finalidades de la educación?; ¿Qué orientación política-pedagógica subyace a la definición, el carácter y las finalidades plasmadas en los instrumentos internacionales sobre el derecho a la educación? ¿Qué obstáculos y medidas para erradicarlos se plantean para asegurar la garantía del derecho a educación?; y ¿Qué orientación política-pedagógica subyace a los obstáculos y las medidas dirigidas a garantizar el derecho a la educación plasmadas en los instrumentos internacionales?

Para responder a las preguntas, se eligió como paradigma interpretativo *la teoría crítica* y se adoptó como enfoque metodológico a *la investigación cualitativa*. La investigación documental fue el tipo de estudio que más se adecuó a los requerimientos de la presente investigación dado que los datos se obtuvieron de 16 instrumentos internacionales emitidos por las NU y la UNESCO. Y, en concordancia con el paradigma y enfoque mencionados, se utilizaron diversas herramientas tanto para el levantamiento como para el análisis de dichos datos.

Para guiar la investigación, se construyó un marco teórico expuesto en los dos primeros capítulos. El primer capítulo conceptualiza los derechos humanos desde el enfoque de las ciencias sociales y humanas. Se asume que los derechos humanos son constructos, es decir, dinámicos, contingentes y contextuales, en ese sentido, se repasa su proceso de creación, consolidación y desarrollo. La importancia de dicho capítulo radica tanto en identificar y problematizar los

fundamentos, antecedentes históricos, procesos y efectos de la institucionalización de los derechos humanos como en destacar su papel e incidencia en las sociedades contemporáneas como medio de cohesión, movilización y protesta social de diversos colectivos para hacer frente a la lógica actual de sistema dominante

El segundo capítulo esclarece los vínculos entre la educación con lo social, lo cultural, lo político y lo económico a partir del paradigma de la pedagogía crítica. Ésta, como campo de estudio amplio y en constante transformación, pretende develar la función de la escuela y la educación como: un instrumento de reproducción social y cultural; práctica de dominación y mecanismo de control social; proceso de reflexión y acción; realidad socialmente construida e históricamente determinada y mediatizada a través de relaciones de poder; espacio de producción y negociación discursiva; escenario de resistencia; y proyecto emancipatorio. La importancia de dicho capítulo reside en repasar el proceso de consolidación de la pedagogía crítica destacando sus principales aportes y propuestas direccionadas a enfrentar y debilitar las lógicas del sistema hegemónico.

El tercer capítulo brinda una descripción detallada sobre el método. Se justifica el enfoque metodológico, el marco interpretativo y el tipo de estudio seleccionados; se presenta el planteamiento del problema, las preguntas de investigación y los objetivos; y se describen de manera detallada y ordenada las herramientas utilizadas para el levantamiento y el análisis de datos. La importancia de dicho capítulo radica en presentar, paso a paso, el procedimiento ejecutado durante dicha investigación.

El cuarto capítulo pretende dar respuesta a las preguntas de investigación y, para facilitar su exposición, se divide en dos apartados: el primer apartado exhibe el *sentido* que se atribuye a la educación en los instrumentos internacionales planteando la definición, el carácter y las finalidades de la educación, mientras que, el segundo apartado muestra el *ejercicio considerado ideal* del derecho a la educación proyectado en los instrumentos internacionales planteando los obstáculos y las medidas referentes a su garantía. En ambos apartados, los instrumentos internacionales son interpretados desde la pedagogía crítica.

El quinto capítulo condensa una respuesta sintética a las preguntas de investigación y dota de tres planteamientos: el primero es una reflexión genérica sobre los resultados derivados del análisis de los principales instrumentos internacionales sobre el derecho a la educación a partir de la pedagogía crítica; el segundo es una propuesta con respecto a las formas de entender los instrumentos internacionales sobre el derecho a la educación; y el tercero es una reflexión sobre

las limitaciones y las posibilidades de la psicología para adoptar un enfoque crítico. A partir de esto, se destacan tres aportaciones de la investigación.

Es importante señalar que a lo largo del documento se trató de utilizar lenguaje incluyente y no sexista, por dicha razón, en las citas textuales que no cumplían con dicho criterio se colocaron corchetes, dentro de éstos, la palabra tachada es aquella que dicta textualmente la autora o el autor, mientras que, la palabra inmediata a ésta es aquella que se propone utilizar en vez de la palabra tachada.

Cabe destacar que se reconoce que la forma de escribir de las y los autores corresponde con las demandas de un determinado momento histórico, por tanto, no se pretende emitir un juicio anacrónico con respecto a sus planteamientos y concepciones, en ese sentido, las palabras que dicta el texto no se eliminan y, a su vez, las palabras sugeridas intentan no alterar con demasiada el sentido de la oración.

No obstante, la modificación se considera necesaria porque se asume que el lenguaje construye la realidad, por tanto, su uso incluyente y no sexista va más allá de cumplir o no con las reglas gramaticales, es un compromiso político y académico porque: por una parte, expone que las mujeres históricamente hemos sido invisibilizadas, excluidas y marginadas; y, por otra parte, transgrede las normas fijadas por el patriarcado al nombrarnos de forma explícita.

En concreto, el aporte de la presente investigación, al analizar el contenido particularmente la orientación político-pedagógica de los principales instrumentos internacionales sobre el derecho a la educación que emiten las NU y la UNESCO, radica en proponer formas para entender y utilizar dichos instrumentos como una forma de activismo en la promoción y defensa del derecho a la educación desde el ámbito de la investigación educativa.

3. Capítulo 1. Los derechos humanos desde las ciencias sociales y humanas

“Los derechos humanos representan, en las sociedades modernas, un mecanismo de articulación colectiva que puede generar escenarios de movilización y protesta frente a gobiernos y, de esa forma, ser motor de conflicto político” (López, 2013, p. 10).

Los derechos humanos poseen una estructura y contenido complejo y, por dicha razón, son objeto de estudio de diversas disciplinas. El presente capítulo pretende conceptualizar los derechos humanos desde el enfoque de las ciencias sociales y humanas planteando una propuesta no sólo integral y transdisciplinaria sino crítica y situada en la realidad social de Latinoamérica particularmente en México.

Intentar entretrejer una definición acerca de los derechos humanos supone asumir que éstos tienen un carácter *polisémico* y *multidimensional*. Reconocer lo anterior, de acuerdo con Álvarez Ledesma (1999), tiene que ver con que los *significados* atribuidos a los derechos humanos están determinados en función de sus múltiples *usos*, derivados de diversas *prácticas*, que durante un largo periodo histórico ha *configurado*, mantenido y transformado las relaciones entre el Estado y la ciudadanía.

Álvarez Ledesma (1999), al apoyarse en los aportes de Ludwig Wittgenstein (1889-1951), sostiene que si el *significado* de las *palabras* está determinado por su *uso*, entonces el *significado* atribuido al término *derechos humanos* depende de su *uso* en diversas *prácticas* filosóficas, jurídicas, políticas, sociales, etc., y, si cada práctica ha abordado históricamente cuestiones de distinta índole y con matices diferentes, el *uso* del término derechos humanos es diverso y, por tanto, posee múltiples *significados* y *significantes*. En concreto, los significados y significantes sobre los derechos humanos no son algo que esté dado, de ahí su complejidad, los derechos humanos se construyen históricamente acorde con las características del contexto.

Los derechos humanos, en términos generales, estipulan “los estándares mínimos para que la situación legal, política, social o económica de las personas sea considerada como aceptable” (Menke & Pollmann, 2010, p. 11). Y, bajo la lógica del planteamiento anterior, dichos estándares son múltiples y se transforman.

La definición con mayor grado de generalidad acerca de los derechos humanos subyace del *fundamento historicista* que sostiene que éstos son *constructos*, es decir, son dinámicos, contingentes y contextuales, no tienen una definición única y estática porque son producto de demandas, movimientos, luchas, negociaciones, acuerdos, etc., que van cambiando acorde a condiciones sociales, culturales, políticas y económicas y en distintos tiempos y espacios (Serrano & Vázquez, 2012).

Menke & Pollmann (2010) sostienen que, aunque los derechos humanos son un discurso contemporáneo, “la idea” sobre éstos se ha constituido durante un largo periodo histórico, por este motivo el presente capítulo, para conceptualizar los derechos humanos, repasará su proceso de creación, consolidación y desarrollo.

3.1. Los fundamentos y antecedentes históricos de los derechos humanos

Menke & Pollmann (2010) sostienen que la *idea* sobre los derechos humanos se va constituyendo históricamente a partir de tres etapas: el *derecho natural*; el *derecho positivo*; y el *discurso contemporáneo*. A continuación, se plantearán brevemente los fundamentos y los antecedentes históricos de los derechos humanos anclados a las dos primeras etapas, o sea, al *derecho natural* y *derecho positivo*, enunciando las ideas y los acontecimientos más recientes y relevantes.

El *derecho natural* está asociado al *fundamento iusnaturalista*. Su tesis central radica en que las personas, por el simple hecho de serlo, poseen derechos, o sea sus características intrínsecas las hacen acreedoras de derechos fundamentales. En concreto, el derecho natural se cimienta en la noción de *dignidad* (Carpizo, 2011).

La *dignidad* es una noción fundamental en el discurso sobre los derechos humanos, por tanto, se planteará de manera reiterada. Martínez Bullé-Goyri (2015) argumenta que “la dignidad es ser tratado como lo que se es” (p. 43), esto quiere decir que se asocia a la reflexión sobre la naturaleza ontológica del ser humano y, por tanto, varía en función de la concepción filosófica desde la que se fundamenta esa naturaleza. El desarrollo histórico de dicha noción se divide en cuatro momentos clave: Antigüedad, Edad Media, Renacimiento y Modernidad.

Primeramente, durante la Antigüedad, la *dignidad* de una persona derivaba de su posición social o pública, por tanto, la superioridad o inferioridad en la escala social suponía mayor o menor valía. El estatus variaba acorde con los lazos de parentesco familiar; la posición en la clase social; los cargos políticos o públicos; etc., de manera que no todas las personas eran consideradas dignas y, desde esa lógica, ciertos tratos incluida la esclavitud eran justificados.

Luego, durante la Edad Media y el Renacimiento, aunque previamente se habían desarrollado fundamentaciones metafísicas que sostenían que la *dignidad* estaba asociada con lo divino, a partir del cristianismo bajo el argumento de que Dios creó al hombre a su imagen y semejanza, la *dignidad* comenzó a asociarse con ciertos criterios de paridad y permanencia. Por una parte, se consolida la idea de que el ser humano es el ser más digno entre todas las formas de vida; y por otra parte, a la totalidad de las personas, al compartir la imagen y semejanza de Dios, se les atribuyó *dignidad* y ésta, al no depender propiamente de las personas sino de Dios, no se deterioraba o perdía¹.

Más tarde, la *dignidad* pasó de derivarse de la posición social o de la relación con lo divino a basarse en los atributos o características inherentes a las personas. La racionalidad, libertad y autonomía se desempeñaron como base de la ésta, acorde con Habermas (2010), aunque el concepto sobre la *dignidad* se va conformando desde la Antigüedad, adquiere su atribución actual durante la Modernidad específicamente a partir de los aportes de Immanuel Kant (1724-1804).

A partir del imperativo categórico “Obra del tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre al mismo tiempo como un fin y nunca solamente como medio” (Kant, 1785), se señaló que los seres humanos somos los únicos cuyos fines son consustanciales a nuestra naturaleza, es decir determinamos nuestros propios fines y, por tanto, sólo podemos ser tratados como fines y nunca como medios. Somos sujetos y no objetos, los objetos tienen un precio, mientras que las personas tenemos *dignidad*, ésta es invaluable, no puede ser objeto de mercancía y no es reemplazable o sustituible.

La *dignidad*, de acuerdo con lo anterior, está sustentada en la naturaleza *moral* de los seres humanos. La moral tiene como base la autonomía. Y la autonomía, a su vez, está fundamentada en la racionalidad y la libertad. En concreto, las personas, al actuar desde la razón, ejercen su libertad y eso les dota de autonomía.

Es importante mencionar que Kant (1797) argumentó que la relación entre las personas, como seres racionales y libres, debía estar determinada por el reconocimiento recíproco de la autonomía y, por ende, de la *dignidad*. En otras palabras, aunque la *dignidad* subyace las

¹ La discusión sobre la dignidad adquiere controversia a partir de la colonización de América por la Corona Española. La “Controversia de Indias” o “Controversia de Valladolid” desarrollada entre 1550 y 1551 pretendía determinar cuál era el “trato” que debía darse a los indígenas dada su “propia naturaleza”. Se generaron dos posturas antagónicas, una liderada por Juan Ginés de Sepúlveda y otra encabezada por Bartolomé de las Casas. Este último abogaba en contra del sometimiento de los pueblos durante la evangelización (Carozza, 2006).

características intrínsecas de la persona, es decir de lo individual, se debe reconocer y establecer a partir de las relaciones entre personas, es decir de lo social.

Desde la lógica anterior, la *dignidad* únicamente prevalece ante la asunción de su reconocimiento mutuo. Negarla en otras personas supone negar la propia y, al mismo tiempo, dañarla supone soslayar la autonomía, la racionalidad y libertad, es un desprecio y daño hacia lo humano y, por tanto, debiese ser un acto inadmisibile.

Habermas (2010) argumenta que la noción de *dignidad* logra ensamblar la *moral racional* con el *derecho positivo*, en concreto, las personas al reconocer de forma recíproca su autonomía y, por tanto, su *dignidad*, exigen el Estado su protección mediante la atribución de *ciudadanía* y la promulgación de derechos en la normativa.

El *derecho positivo* está asociado al fundamento *iuspositivista*. Su tesis central radica en que es el Estado quien otorga y concede a las personas los derechos y, al otorgarlos, los concreta y los protege mediante su aparato político y jurídico. La importancia de incluirlos en la normativa radica en que los derechos pueden ser exigibles y justiciables (Carpizo, 2011).

Un par de antecedentes históricos relevantes ocurren durante el liberalismo. Éste se consolida con la Revolución de Independencia Norteamericana y la Revolución Francesa ocurridas a finales del siglo XVIII. Ambos representan movimientos liberales cuyo objetivo radicaba en limitar y controlar el poder arbitrario del Estado representado en la monarquía y, a la par, dotar de poder a los ciudadanos varones conformado políticamente la noción de Estado de Derecho y sujeto de derechos (Vázquez, 2010).

Del primer movimiento emergió la *Declaración de Independencia de los Estados Unidos de América* el 4 de julio de 1776, mientras que del segundo movimiento surgió la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano* el 26 de agosto de 1789. Ambas declaraciones se fundamentaron en la *dignidad* como algo que el Estado debía reconocer, respetar y proteger.

A partir de estas declaraciones, la relación entre el Estado y la *ciudadanía* se conformó mediante lo que Vázquez (2010) denomina *libertad negativa*. Ésta consistió en establecer límites a las formas abusivas de uso del poder del Estado mediante obligaciones de carácter negativo o de abstención, es decir el Estado no debía entrometerse en aspectos de carácter social, económico y cultural de las personas, o sea en su vida privada. Se conquistó el derecho a: la igualdad ante la ley, la vida, la libertad, la seguridad, la propiedad, la libertad de pensamiento, de conciencia y de

religión, participación en asuntos públicos, etc., a este conjunto se les denomina *derechos civiles y políticos* o derechos de primera generación.

Con el derecho positivo la noción de *dignidad* se vinculó a la noción de *ciudadanía*. La importancia de esto, de acuerdo con Habermas (2010), radica en que la *dignidad* ya no se derivó de la posición que se ocupaba en una relación jerárquica sino que, al anclarla con la pertenencia a una comunidad, se asumió que esa atribución debe ser la misma para todas las personas que compartieran un Estado-Nación. Y, al ser consideradas *ciudadanas*, obtenían los mismos derechos que eran susceptibles de reclamación hacia el Estado.

No obstante, acorde con Estévez López (2010), la *ciudadanía* se ha configurado históricamente como un concepto de inclusión y exclusión. La noción de *ciudadanía* en el discurso liberal sólo benefició a grupos particulares. Gallardo (2011) respalda lo anterior al sostener que, al buscar limitar los abusos de la autoridad monárquica y clerical, se favoreció una economía mercantil y señorial, o sea, “los derechos subjetivos, opuestos al orden político vigente, no se pretenden universales, sino exclusivos para ciertos grupos” (Gallardo, 2011, p. 62), o sea, los derechos se otorgaron únicamente a grupos privilegiados: hombres blancos burgueses con propiedad privada. Y, ante la exclusión de múltiples grupos sociales, en las siguientes décadas se desencadenaron diversas demandas colectivas.

Por una parte, durante la primera ola del feminismo, un grupo de mujeres señalaban que los postulados de la Revolución Francesa “*Liberté, Égalité, Fraternité*” (Libertad, Igualdad, Fraternidad), influenciados por los principios de la Ilustración y concretados en la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*, no incluían a las mujeres. Éstas rechazaban que fuesen consideradas ciudadanas de segunda categoría, de modo que abandonaron el espacio privado para apropiarse del espacio público: crearon asociaciones, realizaron manifestaciones, inventaron proclamas, se manifestaron en tribunas, etc.

Olympe de Gouges en 1791 publica la “*Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana*” conformada por un preámbulo, diecisiete artículos y un prólogo que apuntaban hacia la igualdad jurídica y política entre mujeres y hombres. Y, aunque no generó el impacto esperado en la normativa jurídica a corto plazo, se logró consolidar un acto de reivindicación que sembraría la semilla para la segunda ola del feminismo.

Por otra parte, los movimientos obreros y campesinos evidenciaron que los Estados no sólo debían fomentar la igualdad *formal*, es decir el mismo trato para todas las personas, sino que debían

propiciar la igualdad *material*, o sea, asegurar un contexto social, económico y político favorecedor a todos los grupos sociales mediante acciones concretas e intencionadas.

Las primeras constituciones a nivel mundial que establecieron obligaciones de carácter positivo o de acción dirigidas a garantizar la igualdad material mediante derechos sociales y económicos fueron la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) de 1917 y la Constitución de Weimar en Alemania de 1919.

Por una parte, la CPEUM se produjo como resultado del movimiento popular subyacente a la Revolución Mexicana. Ésta, en términos generales, surge como producto del descontento de diversos sectores contra el régimen presidencial de Porfirio Díaz que abarcó de 1876 a 1911. Francisco I. Madero, con la promulgación del Plan de San Luis en 1910, convoca a levantarse en armas contra el régimen porfirista y a establecer elecciones libres y democráticas, él gana las elecciones a la presidencia en 1911, no obstante, un golpe de Estado resulta en su asesinato.

Victoriano Huerta asume la presidencia en 1913 perpetuando el régimen militar, sin embargo, la resistencia de los bloques opositores y revolucionarios propician que Venustiano Carranza, apoyado en el Plan de Guadalupe, asuma la presidencia de México de 1917 a 1920. Durante su mandato se realizó la Convención de Aguascalientes evidenciando un enfrentamiento entre los dos principales bloques políticos: los partidarios de Carranza y los partidarios de Francisco Villa y Emiliano Zapata, después de un largo proceso, la Convención de Aguascalientes fue disuelta.

El Congreso Constituyente, entre el 1 de diciembre de 1916 y el 31 de enero del 1917, logró redactar y aprobar la Constitución, de modo que, el 5 de febrero de 1917 se promulga de manera oficial la CPEUM. Marván Laborde (2018) sostiene que la Revolución Mexicana propició cambios sustanciales en la CPEUM, los constitucionalistas, un grupo de revolucionarios considerados liberales-progresistas, concretaron un conjunto de propuestas jurídico-políticas que marcaron una ruptura radical con el constitucionalismo liberal heredado del siglo XIX.

Lo anterior se estableció mediante el reconocimiento de derechos sociales y económicos; la redefinición de la propiedad privada acorde al interés público; la activa participación del gobierno en la orientación del desarrollo socioeconómico; y la división y fortalecimiento de los tres poderes de gobierno en sus tres niveles.

Particularmente adquieren gran relevancia tres artículos porque integran derechos sociales y económicos asociados a la justicia social: el artículo tercero que señala el derecho a recibir

educación laica, gratuita y obligatoria; el artículo veintisiete que establece que la Nación debe ceder y distribuir su propiedad territorial al pueblo para que ésta constituya propiedad privada; y el artículo ciento veintitrés que decreta el derecho al trabajo digno y socialmente útil.

Kourí (2017) señala que el artículo 27 de la CPEUM es el más significativo del régimen revolucionario no sólo porque es producto de disputas por la tierra, la legitimidad y el poder sino porque condensa la retórica de la Revolución Mexicana. Éste establece que la Nación cederá el dominio de la propiedad territorial al pueblo en favor de la justicia social mediante la distribución equitativa de la riqueza.

Por otra parte, la Constitución de Weimar en Alemania, se decretó como resultado de la República de Weimar instaurada al finalizar la Primera Guerra Mundial. La derrota del Imperio Alemán durante la guerra produjo importantes divisiones y fuertes tensiones internas.

Durante el siglo XIX, la industrialización promovió en Alemania un crecimiento económico exponencial que fue sustentado, en gran medida, por la producción de la clase obrera en los complejos industriales. No obstante, a pesar de su gran aporte, ese grupo poco se benefició. Las fuerzas sindicales y los partidos obreros lucharon por el reconocimiento y la garantía de derechos apostando al socialismo, sus movilizaciones se extendieron por Alemania y la amenaza de la revolución estaba latente.

Sin embargo, el gobierno transicional, de febrero de 1919 a febrero de 1925, de Friedrich Ebert durante la refundación de Alemania, rechazó la idea revolucionaria radical y apostó por la conciliación. Aparecieron alianzas entre bandos particularmente entre socialdemócratas y sectores conservadores, esta alianza se evidenció durante las violentas represiones al movimiento obrero.

Las elecciones del 19 de enero de 1919 permitieron la conformación de Asamblea Nacional Constituyente que, a partir del 6 de febrero de 1919, inició las discusiones orientadas a redactar la Constitución de Weimar. Restrepo Zapata (2018) sostiene que la Constitución representaba un pacto entre las distintas agrupaciones políticas y sociales, se pretendía demostrar la ruptura con el Antiguo Régimen y se buscaba subsanar la agitación de la revolución.

La Constitución, a causa de la movilización de carácter revolucionario, rompió con las tradiciones clásicas del liberalismo mediante el intervencionismo de Estado. Éste tenía la función de regular y controlar disposiciones que referían al orden económico, educativo, social, familiar y religioso.

Uno de los aspectos más relevantes radicó en que el Estado rompió con la inviolabilidad del régimen de *propiedad privada* bajo condiciones muy particulares con la finalidad explícita de aumentar la productividad, en concreto, se permitió la desamortización de tierras sin uso y se posibilitó la expropiación.

La Constitución permitió trasladarse de un sistema basado en las jerarquías y privilegios, propio de una sociedad aristócrata, a un sistema basado en: el Estado laico; la separación y control de poderes; nuevos principios políticos, económicos y sociales donde coexistían prácticas de algunos regímenes como el parlamentario, el presidencial o el semipresidencial; y, de manera relevante, la garantía de derechos sociales y económicos.

En concreto, la relación entre el Estado y la ciudadanía a partir de la promulgación de dichas constituciones se conformó mediante lo que Vázquez (2010) denomina *libertad positiva*. Ésta consiste en que el Estado está obligado a emitir acciones concretas e intencionadas para asegurar que todas las personas se beneficien de un *Estado de Bienestar*. Los grupos sociales, para lograr eso, se organizaron, lucharon por y conquistaron: el derecho a la educación, a la salud, al trabajo, a la vivienda, etc., a este conjunto se le denomina *derechos económicos, sociales y culturales* o derechos de segunda generación.

Gallardo (2011) sostiene que esos derechos surgen de la confirmación, durante el siglo XIX, de que las formaciones sociales modernas capitalistas negaban la ciudadanía de varios sectores sociales, no obstante, la lucha social logra ampliar la noción de *ciudadanía* al sustentarla, no en una persona aislada, sino en los vínculos sociales y, a su vez, en las características sistémicas de la sociedad.

En síntesis, los acontecimientos históricos evidencian que los derechos tanto civiles y políticos como económicos, sociales y culturales, sustentados en la noción de dignidad y ciudadanía, no son concesiones del Estado, sino que son producto de la conquista de los grupos sociales a partir de movilizaciones, movimientos y luchas sociales, sin embargo, a pesar de la exigencia de reconocimiento, diversos grupos continuaron notoriamente invisibilizados².

²A pesar de que la promulgación de constituciones coadyuvo a la conformación de los derechos de segunda generación, la lucha por el reconocimiento y la garantía de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales por diversos grupos sociales continuó, por ejemplo: a pesar de que la CPEUM fue considerada una constitución muy progresista, fue hasta el 17 de octubre de 1953 que, producto de la segunda ola feminista en México, se publicó en el Diario Oficial de la Federación un decreto que señalaba que las mujeres tenían el derecho a votar y ser votadas.

3.2. El discurso contemporáneo de los derechos humanos desde las instituciones

La conformación del discurso contemporáneo de los derechos humanos se sitúa a mediados del siglo XX específicamente en 1945 al oficializarse a partir de la ratificación de la *Carta Internacional de Derechos Humanos*: documento que funda y estructura a las *Naciones Unidas (NU)*. Ésta es una organización internacional cuya finalidad radica en: mantener la paz y la seguridad internacional; tomar medidas colectivas para prevenir y eliminar amenazas a la paz; fomentar entre las naciones relaciones de amistad; realizar cooperación internacional en la solución de problemas económicos, sociales, culturales o humanitarios; entre otros aspectos. Con el propósito de realizar dichas funciones, se conformó por órganos: la Asamblea General; el Consejo de Seguridad; el Consejo Económico y Social; el Consejo de Administración Fiduciaria; la Corte Internacional de Justicia; y la Secretaría General (Naciones Unidas, 1945).

La *Carta Internacional de Derechos Humanos*, mencionada con anterioridad, incluye un conjunto de instrumentos, entre éstos destaca la *Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH)*. Ésta fue adoptada el 10 diciembre de 1948 por la Asamblea General bajo el liderazgo de Eleanor Roosevelt, se conforma por un conjunto de treinta derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales y es considerada un instrumento pilar porque de ésta se derivan el resto de los instrumentos de derechos humanos.

Casi a la par, en 1948, en el continente americano se firma la *Carta de la Organización de los Estados Americanos* dando origen a la *Organización de los Estados Americanos (OEA)*, ésta es una organización regional dentro de NU cuya finalidad es: afianzar la paz y seguridad; promover y consolidar la democracia; apelar por una solución pacífica de controversias entre Estados; promover el desarrollo económico, social y cultural; erradicar la pobreza; entre otros aspectos.

El 2 de mayo de 1948 la OEA aprueba la *Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (DADDH)* que incluye treinta y ocho derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales. Cabe destacar, ésta es considerada el primer instrumento internacional de derechos humanos al ser anterior a la DUDH.

A partir de la emisión de las declaraciones anteriormente mencionadas a nivel regional e internacional se ha iniciado con la conformación del *Derecho Internacional de los Derechos Humanos (DIDH)*. Éste se conforma de: una serie de instrumentos que otorgan una base jurídica internacional en materia de derechos humanos; un conjunto de instancias y mecanismos para vigilar

el cumplimiento de las obligaciones que adquieren los Estados al firmar y ratificar esos instrumentos; y, en caso de violaciones a derechos humanos no atendidas, se han desarrollado otros mecanismos y procedimientos que coadyuvan a garantizar el ejercicio y goce pleno de los derechos humanos.

En concreto, resulta importante resaltar que ambas declaraciones, la DUDH y la DADDH, establecen una relación explícita entre derechos humanos y *dignidad humana*. La DUDH establece en su preámbulo que:

Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana...

Considerando que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta su fe en los derechos fundamentales [del hombre], en la dignidad y el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres...

La Asamblea General proclama la presente Declaración Universal de Derechos Humanos como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse...". (UN, 1948, párrafo I, V y VII).

La *dignidad* nuevamente adquiere relevancia. Habermas (2010) menciona que la noción de *dignidad humana* es el elemento clave que permite la creación de consensos entre los países durante la elaboración de instrumentos por parte de organismos internacionales y regionales de derechos humanos.

El discurso oficial sobre los derechos humanos, emitido por dichos organismos, ha señalado que hay una relación conceptual entre *dignidad* y derechos humanos dado el desarrollo histórico del *derecho natural* sustentado en el *fundamento iusnaturalista* y el *derecho positivo* sustentado en el *fundamento positivista*. Su argumento central radica en que los derechos humanos funcionan como una síntesis entre ambas nociones que es condensada en los *principios* de los derechos humanos. Los *principios* son marcos de referencia u horizontes que indican la lógica ideal del ejercicio de los derechos, se clasifican en cuatro: *universalidad*, *interdependencia*, *indivisibilidad* y *progresividad*.

El principio de *universalidad* supone que los derechos humanos son para todas las personas independientemente del origen étnico o social, el sexo, el género, la orientación sexual, la edad, las

discapacidades, la condición social, las circunstancias de salud, la religión, las opiniones, o cualquier otra, de igual manera, su goce y ejercicio debe ser efectivo en cualquier contexto jurídico, político, social, cultural, geográfico y temporal (Serrano & Vázquez, 2012).

El planteamiento de la *universalidad* pretende solucionar varias tensiones mediante la noción de *dignidad humana*. Recapitulando un par de ideas previamente mencionadas, durante el siglo XVIII la *dignidad* se asocia con la *ciudadanía*, por consiguiente, las personas estaban protegidas por el aparato político y jurídico del Estado, no obstante, al asociar la *ciudadanía* con la territorialidad de un Estado-Nación, aquella persona que no pertenecía a una comunidad sociopolítica no era considerada parte de la *ciudadanía* y, por tanto, el Estado le podía negar derechos.

La *universalidad* es un intento por articular la *dignidad* planteada tanto en el *derecho natural* como en el *derecho positivo*, de tal manera que ser persona sujeta derechos no esté determinado por la pertenencia a un Estado-Nación sino por la simple adhesión al género humano, por esta razón el discurso contemporáneo de derechos humanos sostiene que todas las personas, por el simple hecho de serlo, somos iguales en *dignidad* y, por tanto, en derechos.

El planteamiento es indiscutible, no obstante Habermas (2010) va más allá y argumenta que la relación expresa entre *derechos humanos* y *dignidad humana* subyace de un hecho particular en la historia: el genocidio cometido por el régimen nazi y las masacres de la Segunda Guerra Mundial. Los actos cometidos durante la guerra y las lesiones cometidas hacia la *dignidad* paradójicamente develan la importancia de la valía de las personas:

Los derechos humanos han surgido siempre de la resistencia a la arbitrariedad, a la opresión y a la humillación. Hoy nadie puede poner en sus labios uno de esos artículos...sin dejar de oír el eco que en ellos retumba... La apelación a los derechos humanos se alimenta de la indignación de los ultrajados por la lesión de su dignidad humana. (Habermas, 2010, p. 108)

La postura planteada anteriormente es respaldada por Menke & Pollmann (2010), no obstante, agregan que el discurso oficial de los derechos humanos referente a la síntesis entre *derecho natural* y *derecho positivo* es errónea no sólo filosóficamente sino también políticamente. Ellos afirman que los derechos humanos no son una síntesis sino que su idea contemporánea subyace de los efectos de la barbarie que causó el *totalitarismo*: “no se puede entender ni el hecho,

ni la estructura, ni la dinámica de la expansión de la idea de los derechos humanos después de 1945 si no se interpreta como respuesta a la experiencia de una catástrofe política y moral” (Menke & Pollmann, 2010, p. 21).

Hannah Arendt (1951) en *Los Orígenes del Totalitarismo* muestra que el imperialismo del siglo XIX fue gestando las condiciones del *totalitarismo* del siglo XX. Delgado Parra (2017) sostiene que uno de los grandes aportes de Arendt fue evidenciar que la burguesía europea, durante el imperialismo del siglo XIX, articuló el poder político con el crecimiento económico.

La estrategia para concentrar y ampliar su poder radicó en hacer del crecimiento económico el objetivo central de la política de Estado. Y para esto se apeló a la expansión fuera de las fronteras nacionales como principio político, de manera que, el uso de la violencia hacia los pueblos sometidos fue considerado un instrumento legítimo. Esas prácticas deshumanizantes implementadas en la periferia retornarían en Europa durante el siglo XX. Los actos de barbarie y menoscabo de la *dignidad* se suscitaron varias décadas atrás, pero al retornar hacia Europa, esos actos adquirieron relevancia.

Los grupos de poder, en nombre del interés y la soberanía nacional de sus países, provocan una catástrofe ocasionando un quiebre en la estructura Estado-Nación moderno en Europa. Este colapso es materializado en la Primera Guerra Mundial y, a su vez, ésta prefigura los crímenes cometidos durante la Segunda Guerra Mundial.

Los Estados al determinar la “superfluidad” de grupos de personas al considerarles innecesarias en la vida económica y política, las arrojaron a la condición de “personas sin Estado” o apátridas que, al ser despojadas de su *ciudadanía*, quedan sin protección del aparato político y jurídico del Estado y resultan despojadas de su *dignidad* y sus derechos (Arendt, 1951).

Las consecuencias de la guerra ponen en duda la fundamentación sobre la *dignidad* específicamente la idea referente a que los derechos de las personas se derivaban de sus características inherentes, específicamente su naturaleza moral, independientemente del estatus social o político específico.

La guerra constató que, a pesar de que los países tenían un aparato jurídico y político interno cuya finalidad era proteger la *dignidad* de las personas, los Estados, al tener poder por encima de la *ciudadanía* y al ser los únicos con legitimidad para, por una parte, determinar qué grupos sociales se incorporan la categoría de ciudadanas y, por otra parte, intervenir en la instauración, regulación y aplicación de reglas y normas, podían negar derechos a las personas.

Arendt (1951) emite la frase “El derecho a tener derechos” (p. 296) como un reclamo de la persona “sin Estado” a la demanda de la *ciudadanía*. Ella afirma que no es posible el reconocimiento y el goce de los derechos humanos fuera de las estructuras del sistema del Estado-Nación, de modo que emite una crítica a la DUDH dado que se sustenta, al igual que las viejas declaraciones, en la *dignidad* como pertenencia a la humanidad, no obstante, tal como lo evidencia la historia, el respeto de los Estados hacia la *dignidad humana* no es algo seguro.

No obstante, la institucionalización de los derechos humanos, a través del sistema de derechos humanos de las Naciones Unidas, han desempeñado un papel relevante en: la eliminación y prevención de violaciones graves a los derechos humanos y; en la difusión y promoción de derechos que, con el paso de las décadas, han ido visibilizando y protegido a grupos históricamente vulnerados (OHCHR, 2016).

La *Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos* (OHCHR por sus siglas en inglés), como principal entidad y organismo especializado de las Naciones Unidas en el ámbito de los derechos humanos cuyo mandato es promover y proteger todos los derechos humanos de todas las personas a nivel global, brinda soporte al *Consejo de Derechos Humanos* y a los *Órganos de los Tratados Internacionales*.

Por una parte, el *Consejo de Derechos Humanos*, como principal órgano de las Naciones Unidas en la promoción y protección de los derechos humanos, evalúa la situación de los derechos humanos en el mundo; investiga violaciones a derechos humanos; realiza recomendaciones a los Estados; y discute diversas cuestiones temáticas referentes a derechos, todo esto mediante diversos procedimientos que incluyen: Examen Periódico Universal; Procedimientos Especiales; Comité Asesor; y Procedimiento de Denuncia (OHCHR, 2018).

Por otra parte, los *Órganos de los Tratados Internacionales* son comités de expertos independientes cuya función es vigilar el cumplimiento de las obligaciones que adquieren los Estados mediante: Procedimiento de Presentación de Informes; Procedimiento de Denuncias Individuales; Procedimiento de Denuncias entre Estados; Procedimiento de Investigación; y Seguimiento de las Recomendaciones (OHCHR, 2012, 2014).

Cabe destacar, acorde con la Colección de Tratados de las Naciones Unidas (UNTC, por sus siglas en inglés) existen más de 560 tratados internacionales que cubren una variedad de temas (Naciones Unidas, 2020). Los Estados, al adherirse a los tratados asumen la obligación jurídica de aplicar sus disposiciones, sin embargo, los *Órganos de los Tratados Internacionales* se derivan

únicamente de los nueve principales tratados internacionales sobre derechos humanos con sus respectivos protocolos facultativos incluyendo al: Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos (PIDCP); Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDES); Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (ICERD); Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW); Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos o Degradantes (CAT); Convención sobre los Derechos del Niño (CRC); Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares (ICRMW); Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD); y Convención Internacional para la Protección de Todas las Personas contra las Desapariciones Forzadas (ICPPED) (OHCHR, 2014).

Es importante resaltar que los sistemas internacionales y regionales de protección a los derechos humanos adscritos a Naciones Unidas tienen un alcance prescriptivo y no coercitivo, es decir, no pueden obligar ni castigar a los Estados por violar derechos humanos³, su función primordial radica en coadyuvar a los sistemas nacionales, de manera que el ámbito Estado-Nación continúa siendo la principal esfera de concreción de los derechos.

Habermas (2010) sostiene que la pretensión de universalidad de los derechos humanos concretada en la noción de *dignidad humana* sólo puede ser cumplida dentro de una “sociedad global constituida democráticamente, sin embargo, afirma que Naciones Unidas muestra el riesgo de “activar un orden mundial”. Su argumentación se sustenta en el carácter ambiguo de *Naciones Unidas* que se ha evidenciado por la discrecionalidad y el partidismo de las decisiones del *Consejo de Seguridad*, un órgano que no es representativo ni imparcial:

Cuando la política de derechos humanos se convierte totalmente en una mascarada y en un vehículo de ejecución de los intereses de las grandes potencias, cuando el superpoder de la Carta de las Naciones Unidas se deja de lado para atribuirse un derecho de intervención, cuando se realiza una invasión violando el derecho internacional humanitario y se justifica en nombre de los valores universales, entonces se confirma la sospecha de que el programa de los derechos humanos consiste en su abuso imperialista. (Habermas, 2010, p. 119).

³ Naciones Unidas tiene un carácter prescriptivo con excepción del Consejo de Seguridad que, mediante las denominadas resoluciones, obliga a sus miembros a adoptar medidas financieras o legales.

Ansolabehere (2010) incluso sostiene que el discurso de *Naciones Unidas* emergió primordialmente por el interés de los vencedores de la Segunda Guerra Mundial de estigmatizar y penalizar a sus contrapartes y legitimar su intervención en asuntos de otros Estados.

No obstante, ni Arendt ni Habermas, renuncian a la idea de los derechos humanos. Arendt (1951) sostiene que su sentido debe ser determinado por las experiencias que brinda la historia y por las circunstancias actuales, mientras que Habermas (2010) manifiesta que el desafío radica en pensar y actuar de forma realista sin traicionar el impulso utópico.

Actualmente, las Naciones Unidas se conforman, a parte de sus Órganos Principales⁴, por *Organismos Especializados y Organizaciones Conexas*; y por *Fondos y Programas*. Los primeros son organizaciones internacionales independientes y autónomas pero vinculadas a las NU mediante acuerdos intergubernamentales, se destaca: Banco Mundial (BM); Fondo Monetario Internacional (FMI); Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO); Organización Internacional del Trabajo (OIT); Organización Mundial de la Salud (OMS); entre otras. Los segundos surge mediante una resolución de la Asamblea General para cumplir con mandato específico, destaca: el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD); el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF); la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR); el Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA); ONU Mujeres; ONU-Hábitat, entre otros. Todos éstos, posterior a la Segunda Guerra Mundial, adquirieron un papel transcendental en la restructuración y configuración del nuevo orden mundial.

Cada uno de éstos posee una estructura, objetivos, funciones, mecanismos y formas particulares de relacionarse entre sí. Por ejemplo, la UNESCO es uno los organismos especializados de NU cuyo objetivo radica en “contribuir a la paz y a la seguridad estrechando, mediante la educación, la ciencia y la cultura, la colaboración entre las naciones, a fin de asegurar el respeto universal a la justicia, a la ley, a los derechos humanos y a las libertades fundamentales” (UNESCO, 1945, art. 1), para cumplir con dicha finalidad, se compone de una Conferencia General, un Consejo Ejecutivo y una Secretaría. Las funciones de dicha organización radican en: a) fomentar el conocimiento y la comprensión mutua de las naciones; b) dar un impulso a la

⁴ Éstos fueron mencionados al referir a la ratificación de la Carta Internacional de Derechos Humanos como documento que funda y estructura a las Naciones Unidas.

educación y a la difusión de la cultura; y c) ayudar a la conservación, al progreso y a la difusión del saber específicamente del patrimonio universal interés de histórico o científico, estas funciones se concretan principalmente mediante acuerdos internacionales concretados en instrumentos; colaboración con cada uno de los Estados; la cooperación entre Estados; y divulgación de conocimientos (UNESCO, 1945).

3.3. Los modelos socioeconómicos y su relación con los derechos humanos

La idea de los derechos humanos, a partir de mediados del siglo XX, queda moralmente cargada con el concepto de *dignidad humana*, ésta permite “deducir”, a partir del supuesto de su lesión, el contenido de los derechos (Habermas, 2010), dicho de otro modo, los derechos humanos evidencian o patentizan condiciones necesarias para preservar la *integridad* de las personas. La *dignidad humana* adquiere una función heurística, es decir, se infieren derechos a partir de las condiciones que se asumen acordes a *una vida digna*. Esto, en el discurso contemporáneo, se asocia con tres de los cuatro principios de los derechos humanos: *indivisibilidad, interdependencia y progresividad*. A continuación, se abordan los dos primeros.

Los derechos humanos se configuran como objeto de debate ante la confrontación política y económica entre el bloque Occidental liderado por Estados Unidos, y el bloque del Este liderado por la Unión Soviética durante la denominada Guerra Fría. Vázquez (2010) subraya que ésta, en términos muy generales, fue una disputa por la legitimidad entre dos modelos socioeconómicos concretamente el capitalismo y el socialismo. Ambas potencias intentaron implantar su modelo de desarrollo socioeconómico en el resto de los países, de manera que la Unión Soviética apoyó a gobiernos socialistas, mientras que, Estados Unidos coadyuvo a desestabilizaciones y golpes de Estado en países que pretendían cambiar su modelo.

Ambos modelos socioeconómicos establecían una relación particular con los derechos humanos: el bloque capitalista liderado por Estados Unidos adoptó los derechos *civiles y políticos*, mientras que el bloque socialista liderado por la Unión Soviética acogió los derechos *económicos, sociales y culturales*.

Los derechos civiles y políticos estaban asociados a la obligación que adquiere el Estado referente a *respetar y proteger* porque suponen una injerencia no directa (Serrano & Vázquez, 2012).

Respetar es la obligación más inmediata y básica, implica no interferir, obstaculizar o poner en peligro los derechos. Ninguno de los órganos del Estado, ni por acción ni por omisión, debe violentar o menoscabar el disfrute de los derechos. Es una obligación de carácter negativo o de abstención. Su finalidad radica en mantener el goce y ejercicio del derecho. Y su cumplimiento es inmediato.

Proteger supone crear el marco jurídico y la maquinaria institucional necesaria para cubrir dos niveles. En un primer nivel, el Estado debe observar a la ciudadanía, a las personas servidoras públicas y al funcionariado público para prevenir violaciones a los derechos humanos. En un segundo nivel, si los mecanismos preventivos han fallado, el Estado debe actuar cuando una persona se encuentra en un riesgo real e inminente de ver vulnerados sus derechos. Es una obligación de carácter positivo o de acción. Su finalidad radica en mantener el goce y ejercicio del derecho, aunque debe tender a mejorar los mecanismos de prevención. Y su cumplimiento es inmediato, sin embargo, los procesos creados para la prevención pueden ser progresivos.

En contraparte, los derechos económicos, sociales y culturales estaban asociados a la obligación que adquiere el Estado referente a *garantizar* y *promover* porque implican una injerencia directa (Serrano & Vázquez, 2012).

Garantizar supone organizar todo el aparato y estructura del Estado para asegurar que los derechos se vivan de forma cotidiana por todas las personas. Es una obligación de carácter positivo o de acción. Su finalidad radica en mejorar el goce y ejercicio del derecho. Y su cumplimiento es progresivo. Ésta es considerada la obligación más compleja (García, 2015; Serrano & Vázquez, 2012), supone crear, armonizar o adecuar la infraestructura legal e institucional de la que depende la realización de un derecho; proveer de los recursos necesarios para que toda la población pueda ejercer plenamente sus derechos; y, ante una violación a derechos, investigar el caso, sancionar a los responsables, dotar de reparación integral a las víctimas y establecer medidas de no repetición.

La obligación de *garantizar* se relaciona con el establecimiento de los *elementos esenciales* y los *principios de aplicación*. Los *elementos esenciales* clasifican en cuatro: la *disponibilidad* que tiene que ver con garantizar que todos los servicios, instalaciones, mecanismos, procedimientos, etc., sean suficientes en cantidad; la *accesibilidad* implica asegurar que todas las personas puedan acceder, en condiciones de igualdad y no discriminación, a los medios a través de los que se materializa un derecho; la *aceptabilidad* supone el consentimiento de las personas sobre los medios y contenidos seleccionados para materializar un derecho, de modo que supone la flexibilidad para

que el diseño y la implementación de acciones sean acorde a las características, intereses, necesidades y contextos sociales y culturales de los distintos grupos a los que van dirigidos; y la *calidad* supone que los medios y contenidos tengan las características aceptables para cumplir con su función de manera adecuada.

Los *principios de aplicación* abarcan: *igualdad y no discriminación* que supone el Estado no debe hacer distinciones entre personas que sean no objetivas, no racionales y no proporcionales y tengan por objeto o resultado obstaculizar, restringir, impedir, menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos⁵; el *contenido esencial* remite a los elementos mínimos que el Estado debe proveer a todas las personas de manera inmediata y no puede justificar su ausencia por falta de recursos; la *progresividad y prohibición de regresión* implica que el Estado debe garantizar el cumplimiento inmediato del contenido esencial de un derecho y no puede disminuir o retroceder ese nivel alcanzado y, a la par, debe avanzar adoptando estrategias deliberadas, concretas y orientadas hacia el cumplimiento progresivo indicando plazos e indicadores para alcanzar las metas establecidas; y el *máximo uso de recursos disponibles* se relaciona con el uso eficiente de los recursos disponibles sean económicos, institucionales y humanos.

Con la finalidad de que lo anterior se cumpla, el Estado debe promover derechos. *Promover* se refiere a la adopción de medidas, acciones y estrategias dirigidas al conocimiento, apropiación, ejercicio, defensa y exigencia de los derechos. En otras palabras, supone establecer mecanismos para que las personas se empoderen como titulares de sus derechos, puedan defenderlos y exigirlos al Estado. Es una obligación de carácter positivo o de acción. Su finalidad radica en mejorar el goce y ejercicio del derecho y su cumplimiento es progresivo.

Cabe señalar que, aunque desde 1948 en la DUDH, se manifestó que los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales debían ser el marco de aspiración de todas las naciones, durante la Guerra Fría se adoptó un imaginario social rígido y segmentario.

⁵ Rodríguez Zepeda (2006) señala que la igualdad y no discriminación no abarca únicamente un trato equitativo sin distinciones o exclusiones basadas en estigmas y prejuicios. Las personas discriminadas viven desventajas innecesarias que limitan o bloquean el ejercicio de derechos y el acceso a oportunidades sociales. Se debe tomar en consideración el daño histórico, las condiciones sistemáticas y estructurales de desventaja, las prácticas sociales de exclusión y el peso cultural de los prejuicios y estigmas. En concreto, el Estado tiene la obligación de ofrecer a los grupos históricamente discriminados medidas diferenciadas, compensatorias y temporales denominadas *acciones afirmativas*. Éstas tienen la finalidad de reparar el daño histórico y remover obstáculos sociales que coloca a ciertos grupos en una situación de mayor vulnerabilidad. Las acciones afirmativas son una medida para alcanzar la igualdad y, sobre todo, son una forma de ligar el valor de la igualdad con el de la diferencia.

Ante la adopción de estas contraposiciones por parte de Estados Unidos y la Unión Soviética y la enorme dificultad para generar un consenso, se desencadenaron dos aspectos: a la *DUDH* y a la *DADDH* se les estableció la categoría de declaración, es decir, de instrumento no vinculante⁶; y en 1966 fueron adoptados por la Asamblea General de las Naciones Unidas dos instrumentos vinculantes⁷: *el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos* (PIDCP) y el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (PIDESC), mientras que, en 1969 y 1978 fueron adoptados por la OEA dos instrumentos vinculantes: la *Convención Americana o Pacto de San José de Costa Rica* y el *Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales o Protocolo de San Salvador*.

En concreto, la *DADDH* es análoga a la *DUDH* y el *Pacto San José* y el *Protocolo de San Salvador* son análogos al *PIDCP* y *PDESC*. No obstante, a pesar de la segmentación de derechos en dichos instrumentos, en los preámbulos de cada uno de éstos se manifiesta la importancia de su articulación.

En el *PIDCP* como en el *PIDESC*, se manifiesta que:

Reconociendo que, con arreglo a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, no puede realizarse el ideal del ser humano libre, liberado del temor y la miseria, a menos que se creen condiciones que permitan a cada persona gozar de sus derechos económicos, sociales y culturales, tanto como de sus derechos civiles y políticos. (OHCHR, 1966, párr. IV)

Y en el *Protocolo de San Salvador* se destaca que:

Considerando la estrecha relación que existe entre la vigencia de los derechos económicos, sociales y culturales y la de los derechos civiles y políticos, por cuanto las diferentes categorías de derechos constituyen un todo indisoluble que encuentra su base en el reconocimiento de la dignidad de la persona humana, por lo cual exigen una tutela y promoción permanente con el objeto de lograr su vigencia plena, sin que jamás pueda justificarse la violación de unos en aras de la realización de otros. (OEA, 1988, párrafo IV)

⁶ Los instrumentos no vinculantes no son normas estrictas pero proporcionan directrices, principios y estándares de acción para los Estados, se presentan en forma de Declaraciones, Recomendaciones y Resoluciones (UNESCO, 2017).

⁷ Los instrumentos vinculantes se presentan en forma de Convenciones, Pactos y Acuerdos. Éstos contienen normas que son aceptadas explícitamente por los Estados a través de un procedimiento específico que se compone de tres etapas: negociación, autenticación/firma y ratificación. Al ratificar un instrumento, los Estados asumen un conjunto de obligaciones que deben cumplir utilizando toda su maquinaria legal e institucional (UNESCO, 2017).

El paradigma segmentario que se adoptó durante la Guerra Fría progresivamente se transformó como producto de múltiples esfuerzos colectivos que demostraron que históricamente los derechos civiles y políticos son favorecedores a todas las personas sólo si se garantizan los derechos económicos, sociales y culturales.

El planteamiento anterior está concretado en los principios de *interdependencia* e *indivisibilidad*. Éstos apelan a que los derechos conforman una unidad. La *interdependencia* supone que los derechos establecen relaciones recíprocas con otros derechos, mientras que la *indivisibilidad* rechaza cualquier segmentación o jerarquización entre derechos (Serrano & Vázquez, 2012). En otras palabras, el ejercicio pleno de un derecho requiere del ejercicio pleno de los otros derechos y la violación a un derecho transgredirá el ejercicio de otros derechos.

En síntesis, el paradigma actual subyacente al discurso contemporáneo de los derechos humanos sostiene que no hay jerarquías entre derechos civiles y políticos y derechos económicos, sociales y culturales, todos son importantes y necesarios, de modo que requieren la misma atención. Los Estados deberán contemplarlos no como elementos aislados y desvinculados sino como un todo integrado, por lo tanto, el disfrute de un derecho no puede justificar la denegación de otro, a su vez, se deberá tomar en consideración las características particulares del contexto para apelar por un goce y ejercicio pleno en condiciones de igualdad e, independientemente de los sistemas políticos, económicos y culturales de los Estados, todos los derechos deberán ser exigibles y justiciables (García, 2015; Serrano & Vázquez, 2012).

3.4. El discurso contemporáneo de los derechos humanos desde las y los actores sociales

Con la caída del muro de Berlín en 1989 se evidencia la caída del sistema socialista a la par de la reproducción del sistema capitalista-neoliberal. Serrano y Vázquez (2012) señalan que, ante dicho suceso, la década de los noventa se presentaba promisorio por una triada conformada por el capitalismo, la democracia y los derechos humanos, sin embargo, este trío no dejó de tener fuertes tensiones, los Estados durante la década de los 90's y lo que va del siglo XXI han dado prioridad al modelo económico sobre la democracia y los derechos humanos.

No obstante, desde la década de los 60's en Latinoamérica, se presentaron diversas formas de acción política encabezadas por sectores populares que, a pesar de la represión de los Estados, potenciaron el activismo y, aunque esto no se ha establecido como una causa directa en la consolidación de los derechos humanos como elemento esencial de la democracia, sí existe una

pauta para subrayar el importante papel de la sociedad civil en su consolidación (Canto Chac, 2010; López, 2013).

Retomando elementos citados a lo largo del capítulo, la historia muestra que los derechos humanos están ligados a la movilización social, por tanto, el discurso contemporáneo de los derechos humanos no es propio o exclusivo de los organismos internacionales y regionales de derechos humanos o de los Estados, dicho de otro modo, no son concesiones, los derechos humanos subyacen de un rotundo rechazo colectivo al sufrimiento y dolor que causa el daño a la dignidad y se consolidan como un mecanismo de contrapoder al cuestionar y rechazar el poder arbitrario primordialmente de los Estados.

Las movilizaciones y los movimientos sociales en América Latina se han articulado, cohesionado y movilizado mediante la apropiación de los principios, las obligaciones y la normativa de derechos humanos como herramienta o medio para: legitimar sus resistencias, reclamos y exigencias ante poderes institucionalizados o no institucionalizados; generar escenarios de movilización y protesta frente al Estado; y ser motor de conflicto y cambio político (Ansolabehere, 2010; Estévez López, 2010; López, 2013).

Las y los actores sociales, en lo individual y colectivo, van construyendo significados sobre cómo vivir una vida digna, se apropian del discurso, normas e instituciones referentes a los derechos humanos, los defienden y los exigen y, al mismo tiempo, los van configurando y reconfigurando.

Las instituciones (NU, OEA, etc.) y las normas jurídicas (tratados internacionales, la CPEUM, las leyes federales y locales, etc.) no se construyen de un proceso meramente técnico sino de procesos sociales, culturales, políticos e históricos. Las y los actores sociales al demandar el reconocimiento de su *dignidad*; al reconocerse como ciudadanas; y al exigir la garantía de sus derechos influyen en la creación, consolidación y modificación de instituciones, prácticas y normas (Ansolabehere, 2010; Estévez López, 2010).

López (2013) sostiene que el estudio de la movilización social en defensa de los derechos humanos abarca dos factores: los factores exógenos, es decir dinámicas y actores regionales e internacionales o “desde afuera”; y factores endógenos, o sea dinámicas y actores locales o “desde adentro”. Ambos factores funcionan como espacios de interacción, influencia y dependencia que favorecen u obstaculizan la defensa de los derechos humanos, lo anterior depende de los contextos sociales y políticos internacionales, nacionales y locales; los marcos normativos; los sistemas

socioeconómicos; las estructuras de poder; las estrategias de los actores clave; el respaldo de la ciudadanía; entre otros aspectos.

Sin embargo, enfatiza López (2013), es en lo local donde surge el conflicto, la demanda y la movilización que van conformando redes que se consolidan a nivel nacional, regional e internacional, dicho de otro modo, aunque los derechos humanos se institucionalizaron en el ámbito internacional o “desde afuera” el elemento central o clave fue a partir de las luchas y movilizaciones de diversos colectivos que los exigían en múltiples rincones del mundo “desde dentro”.

El proceso de construcción de los derechos humanos es largo, constante, permanente y perfilado primordialmente por los agentes sociales y, en ese sentido, el principio de *progresividad* ha adquirido importancia.

La *progresividad* que tiene que ver con que el Estado con independencia de sus limitaciones estructurales, institucionales o materiales, no debe retroceder respecto de los estándares alcanzados; debe adoptar medidas concretas y deliberadas para avanzar hacia el cumplimiento de todos los derechos; y debe ir atendiendo las necesidades y problemáticas que van surgiendo y que representan un obstáculo para que las personas tengan una vida digna (García, 2015; Serrano & Vázquez, 2012).

Este principio tiene que ver, por una parte, con el resguardo de los derechos que colectivamente hemos conquistado a lo largo de la historia y, por otra parte, con la reconfiguración de las demandas de la ciudadanía hacia el Estado a partir de las contingencias y complejidades que surgen en nuestra realidad social.

Los derechos humanos en Latinoamérica, en ese sentido, apelan a un fundamento procesual y conflictual, histórico y político y, aunque plantear la situación latinoamericana es una abstracción dado que la realidad social de los países es sumamente compleja, hay algunos puntos en común; se trata de sociedades que comparten una historia de explotación y dominación; poseedoras de un sistema socioeconómico frágil, volátil, excluyente y dependiente; constituidas por un *Estado de Derecho* fracturado; y conformadas por una sociedad muy diversa pero con altos índices de discriminación, desigualdad, injusticia, violencia y fragmentación social.

Ante ese escenario, Gallardo (2011) propone pensar los derechos desde la mirada de aquellas personas que perciben que la lógica del sistema ha sido y es sumamente violenta, desigual, destructiva y deshumanizante específicamente a partir de la teoría crítica derivando en los siguientes ejes:

1. Analizar discursos para visibilizar aquellos planteamientos que son nocivos para ciertos grupos porque reproducen y refuerzan relaciones de exclusión, marginación y dominación;
2. Identificar y rechazar de la base sistémica o estructural que legitima, refuerza y reproduce esas relaciones;
3. Asumir la conflictividad del sistema social y apostar por reconocer que las personas son agentes sociales con autonomía para constituirse como sectores de resistencia, lucha y conquista y, de este modo, crear las condiciones para inhabilitar las lógicas de la discriminación y establecer una identidad social humana y liberadora.

Los agentes de estas luchas aluden a aquellas personas denominadas “otras” situadas en una situación de vulneración y, a partir de esa posición y por medio de un proceso de empoderamiento y agencia, se reconocen como personas sujetas de derechos, surge el reclamo, se organizan, luchan, defienden y exigen sus derechos desde su especificidad.

En otras palabras, a partir de la *especificidad* de ser niño, niña o adolescente, ser mujer, ser parte de la diversidad sexual, ser persona con discapacidad, ser parte de una comunidad indígena o rural, hablar una lengua indígena, entre otras, se abre una propuesta de *universalidad*.

La *universalidad* no debe entenderse como práctica totalizadora y homogeneizante que niega las diferencias e ignora las distintas formas de vida digna sino que debe apelar a un diálogo abierto, plural e intercultural que contribuya a conceptualizar y concretar la vida digna a partir de las necesidades y características de los diversos grupos sociales, de modo que la *universalidad* de los derechos humanos sólo es posible mediante la *especificidad* de lo que cada grupo social asume acorde con su dignidad.

Actualmente el discurso contemporáneo de los derechos humanos, surge ante la conflictividad con el sistema que resulta contradictorio y adverso y, de este modo, se transforma en *sensibilidad colectiva y generalizada*, es decir una lucha sentida, pensada y vivida que dibuja nuevos horizontes y utopías, es utilizado por las personas y los colectivos como recurso legítimo y estratégico de cohesión, lucha, demanda y conquista de una vida digna, éste discurso logra condensar principios como la libertad, la justicia, la igualdad, la paz, entre otros y, a la par, coloca el foco de atención en las relaciones entre la Estado y la sociedad.

Complementando lo anterior, para varios grupos en Latinoamérica es evidente que si la vida digna depende de las relaciones, instituciones y lógicas que la favorecen u obstaculizan, entonces

el Estado viola de forma sistemática derechos humanos al no prevenir ni eliminar las relaciones, instituciones y lógica que reproducen y refuerzan la discriminación, la desigualdad, la exclusión, la marginación, la violencia, la impunidad, entre otras condiciones estructurales, por esta razón, la lucha por los derechos humanos alcanza diversos niveles.

El capitalismo neoliberal carece de la capacidad de sostener un discurso coherente de derechos humanos. La lógica capitalista dio legitimidad a un modelo y poder económico-político vertical, asimétrico y dañino que ha configurado una lógica social y cultural incrustada en todas las relaciones sociales. Las desigualdades producto del capitalismo neoliberal son cada vez más conocidas y el malestar es cada vez más explícito, dichas consecuencias sociales, económicas y políticas de su implementación han sido soportadas por los grupos más vulnerables traduciéndose en una violación sistemática a sus derechos (Gallardo, 2011; Stiglitz, 2017).

A partir de esta postura sobresale un campo de problematización que subraya que no basta con reconocer que las instituciones y normas jurídicas y políticas en el ámbito internacional y regional se construyen mediante procesos sociales, culturales y políticos donde la movilización social en defensa de los derechos humano es protagónica sino que la emergencia de dichas instituciones y normas internacionales, desde mediados del siglo XX, es parte de las relaciones político-económicas entre Estados a nivel global, es decir, se destaca la forma en que dichas instituciones y normas internacionales participan activamente en la conformación del orden neoliberal mediante la instauración de políticas.

4. Capítulo 2. La educación desde la pedagogía crítica

“...es crucial reconocer que la pedagogía tiene menos que ver con el lenguaje técnico... que con las cuestiones políticas y el poder” (Giroux, 2017, p. 226).

La *educación* es un objeto de estudio multidisciplinario y transdisciplinario. El estudio sobre dicho objeto se ha traducido, a su vez, en múltiples objetos de estudios, en tal sentido, se ha diversificado, profundizado y complejizado. El presente capítulo, ante la imposibilidad de abordar una síntesis de su construcción histórica, tiene la finalidad de esclarecer los vínculos entre la educación con lo social, lo cultural, lo político y lo económico a partir del paradigma de la pedagogía crítica.

Es cierto que la educación se ha considerado un elemento indispensable de cualquier proyecto integral y estructural encaminado a transformar la realidad social en concordancia con el bienestar de las personas, sin embargo, la pedagogía crítica ha demostrado, a partir de las múltiples reflexiones teóricas y políticas sus autores y autoras, que no necesariamente todo proceso educativo se direcciona hacia dicho propósito.

La pedagogía crítica, como campo de estudio heterogéneo y en constante transformación, pretende develar la función de la escuela como: instrumento de reproducción social y cultural; práctica de dominación y un mecanismo de control social; proceso de concientización, reflexión y acción; realidad socialmente construida, históricamente determinada y mediatizada a través de relaciones de poder; espacio de producción y negociación discursiva; escenario de resistencia; y proyecto emancipatorio, de esperanza y posibilidad ante los retos del presente siglo (Apple, 1979; Freire, 1968; Giroux, 1992; Giroux, 2017; Giroux & McLaren, 1995; McLaren & Giroux, 1998)

Ante los elementos teóricos intelectualmente rigurosos y políticamente útiles de dicho paradigma, se repasan sus antecedentes, sus principales aportes y su orientación actual.

4.1. Los antecedentes de la pedagogía crítica: de las necesidades de formación a la reproducción

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX, ante las necesidades de formación educativa producidas por el surgimiento de la sociedad industrial; la migración masiva; la urbanización; el crecimiento económico; el desarrollo del pragmatismo; y el establecimiento de legislaciones cuya

finalidad era conformar el sistema educativo, surgió en las ciencias de educación estadounidense el denominado *campo curricular* (Díaz-Barriga, 2003).

Los nuevos roles, dinámicas y demandas sociales, educativas y laborales requerían recurrir a la *dimensión institucional de la educación*, dicho de otra manera, se requería de una disciplina que dotara al sistema educativo de criterios que orientaran la selección, la organización y la sistematización de principios, objetivos, contenidos y métodos que debían enseñarse, aprenderse y evaluarse en las escuelas.

Los diversos grupos de investigación en las universidades adheridos al *campo curricular* atendieron estas demandas. El surgimiento y estabilización de dicho campo fue encabezado por los *progresistas*, liderados por John Dewey y los *eficientistas*, liderados por Franklin Bobbit y Werrett Charters.

Por una parte, John Dewey (1859-1952) fue el representante más notable del movimiento *progresista*, él subrayaba que en la medida en que las sociedades se complejizaban en estructura y recursos, aumentaba la necesidad de enseñar y aprender de forma intencionada y sistemática. Él atribuía gran importancia a la *reconstrucción continua de la experiencia* que brinda la escuela. La *experiencia*, desde su postura, no es una simple actividad, sino que implica un cambio producido por: nuestra acción sobre un objeto y nuestro pensamiento que relaciona nuestra actividad como causa y su efecto como consecuencia. Él denominó *experiencia reflexiva* al proceso que implica conocer las condiciones para que nuestra acción produzca ciertos efectos.

La experiencia y el pensamiento, en ese sentido, tienen una relación directa. “El pensar es... el esfuerzo intencional para descubrir conexiones específicas entre algo que nosotros hacemos y las consecuencias que resultan” (Dewey, 1919, p. 160). *Pensar*, por tanto, es un proceso de investigación que requiere aplicar un método que permite que la materia de una *experiencia* se desarrolle más eficaz y fructíferamente. Cabe apuntar, el acto de *pensar*, al situarse en los sucesos, coadyuva a configurarlos. La idea anterior permite inclinar la reflexión hacia las finalidades de la educación relacionadas con la consolidación de una sociedad democrática.

La educación, desde la postura de Dewey (1919), es un proceso social y, a su vez, se inserta en un ideal social particular. Él sostenía que el valor de una forma de vida social radica en que los intereses de un grupo son compartidos por todos sus integrantes. Una sociedad democrática cumple lo anterior porque “facilita la participación [...] de todos sus miembros en condiciones iguales y [que] asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de diferentes formas

de vida asociada” (1919, p. 110), en concordancia, la escuela debe estar orientada a proporcionar experiencias dirigidas a construir una sociedad democrática.

Por otra parte, Franklin Bobbit (1876-1956) y Werrett Charters (1875-1952) fueron los representantes más sobresalientes del movimiento eficientista. Ambos formularon críticas severas contra de la educación tradicional subrayando que ésta era inadecuada porque no respondía a las demandas de la sociedad y, a la par, elaboraron propuestas de modelos de desarrollo curricular orientados a: elaborar objetivos; construir unidades de trabajo; planear experiencias educativas; y seleccionar materiales (García Garduño, 1995).

La discrepancia entre ambas propuestas, subyacentes del movimiento *progresista* y *eficientista*, pretendió conciliarse mediante la propuesta de Ralph Tyler⁸(1949) referente a un modelo de desarrollo curricular relativamente sencillo, claro y sistemático basado en cuatro cuestionamientos: 1) ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?; 2) De todas las experiencias educativas que pueden brindarse, ¿cuáles ofrecen mayores probabilidades de alcanzar esos fines?; 3) ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias?; y 4) ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos? Dicha propuesta generalizó la idea de que el campo curricular era equivalente al diseño de planes y programas de estudio.

Durante la guerra fría, en Estados Unidos, ante el papel cada vez menos protagónico con respecto a cuestiones mundiales, el cuestionamiento sobre la calidad del sistema educativo y el predominio del positivismo y el estructuralismo, el modelo racional-técnico derivó en la estandarización curricular otorgando gran relevancia a la divulgación del conocimiento científico y tecnológico en las escuelas como palanca clave para responder a los imperativos de la economía de mercado.

Cabe señalar, Jerome Bruner (1915-2016) fue uno de los representantes de la estandarización curricular. Él manifestaba en el libro *El Proceso de la Educación* (1963) que ésta debía estar enfocada en el continuo ensanchamiento y profundización del conocimiento a partir de ideas y actitudes básicas y generales que progresivamente permitieran avanzar hacia conocimientos más complejos, de manera que los planes de estudios y los métodos de enseñanza-aprendizaje

⁸Un antecedente relevante remite a la participación de Ralph Tyler como director de evaluación en el *Estudio de los Ocho Años* realizado entre 1933 y 1941 y conformado por una muestra de 1 475 estudiantes de 30 escuelas públicas y privadas de diferentes regiones de Estados Unidos. Este macro-estudio demostró los efectos negativos de la inflexibilidad del currículo escolar estadounidense y, por otra parte, contribuyó a fortalecer la metodología en el campo de la planeación, la evaluación y el currículum (García Garduño, 1995).

debían estar apegados a la estructura de la materia en cuestión y el proceso de desarrollo intelectual del infante ⁹.

No obstante, a partir de la década de los sesentas, se generó una fuerte crítica hacia la preponderancia de la eficacia educativa sobre el análisis, la reflexión, la comprensión y la teorización de la experiencia educativa (Díaz-Barriga, 2003; García Garduño, 1995, 2014; Pinar, 2014).

Philip W. Jackson (1968) logró evidenciar la importancia de los acontecimientos cotidianos que ocurren durante la jornada escolar. Él señalaba que el carácter relativamente estable y constante en el aula y la escuela configuraba reglas, normas y rutinas, por tanto, para comprender el impacto de la vida escolar en el estudiantado se requería recurrir a esos acontecimientos cotidianos que, a pesar de no estar indicados en el *currículum formal u oficial*, tienen gran relevancia.

Denominó *currículum oculto* a aquellos aprendizajes que son producto de la interacción cotidiana en el aula y subrayó que ambos, *currículum formal* y *currículum oculto*, estaban relacionados, se estableció énfasis en el grupo, las evaluaciones y el poder y se visibilizó que la escuela no difería mucho de otras instituciones jerárquicas no sólo porque se acudía de manera obligada sino porque el éxito o el fracaso escolar estaba determinado por la obediencia a las reglas y normas al realizar las actividades.

Un par de años después, Louis Althusser (1918-1990), Samuel Bowles (1939-) y Herbert Gintis (1940-) generan un conjunto de propuestas enfocadas en cómo las relaciones de poder fuera de la escuela penetraban y daban forma a la organización de las escuelas y las relaciones sociales en el salón de clases, a su vez, Pierre Bourdieu (1930-2002), Jean-Claude Passeron (1930-) y Basil Bernstein (1924-2000) desarrollaban diversos trabajos apuntando cómo las escuelas legitiman y reproducen la cultura dominante a partir de los recursos culturales que seleccionan y distribuyen. Las primeras suelen ser clasificadas en las teorías de la *reproducción social*, mientras que las segundas suelen clasificarse en teorías de *reproducción cultural*.

Las teorías de *reproducción cultural* adquieren gran relevancia. Pierre Bourdieu enuncia que el *espacio social* está regulado por principios de construcción y mecanismos de reproducción.

⁹ Cabe indicar, Bruner un par de décadas después modifica su postura. En *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva* (1991) expone que en la década de los 50's, las ciencias sociales particularmente la psicología, con influencia del desarrollo industrial, equiparó la mente y el significado con los ordenadores y la información, sin embargo la construcción de significados y el procesamiento de la información son temas diferentes. La psicología popular se ocupa de recuperar lo que la psicología científica pretende ignorar: la subjetividad. Él se interesa por los procesos simbólicos, arraigados en el lenguaje y la cultural, sostiene que el significado tiene un papel mediador, es decir interpretamos y negociamos significados para atribuir sentido a nuestra realidad.

El *espacio social* hace alusión al conjunto de *distintas posiciones* sociales, disposiciones y tomas de posición operadas por los agentes sociales, definidas unas con respecto a las otras por vínculos de proximidad y lejanía y por relaciones de orden como debajo, encima y entre: “El espacio social es construido de tal modo que los agentes o los grupos son distribuidos en él en función de su posición en las distribuciones estadísticas según dos principios de diferenciación...: el capital económico y el capital cultural” (Bourdieu, 1997, p. 29).

La reproducción del espacio social, es decir, el mantenimiento de las diferencias sociales, se sustenta por diversos mecanismos, entre éstos destaca la institución escolar. Ésta contribuye a reproducir la distribución del capital cultural y, al hacerlo, reproduce la estructura del espacio social (Bourdieu, 1997).

Las instituciones escolares separan a los estudiantes a partir de las cantidades o tipos de capital cultural que poseen, es decir, entre aquellos que poseen capital cultural heredado y aquellos que están desprovistos de éste. Los exámenes justifican esas divisiones y clasificaciones, mientras que, los títulos escolares legitiman las diferencias sociales. Éstos últimos, aunque aparentemente son producto del mérito asentado en las capacidades individuales, se configuran como un mecanismo que privilegia a los grupos de mayor capital cultural.

A la par, las instituciones escolares, entre más prestigiosas, conducen a más altas posiciones en la escala social perpetuando y legitimando las clases sociales, por tanto, las familias invierten en la educación escolar cuanto más importante es su capital cultural y cuanto mayor es el peso relativo de éste en relación con su capital económico.

A partir de dichos aportes, comenzaron a gestarse y consolidarse un conjunto de propuestas teóricas encabezadas principalmente por John Eggleston (1926-2001) en Inglaterra, Michael Apple (1942-) y Henry Giroux (1943-) en Estados Unidos y Paulo Freire (1921-1997) en Brasil manifestando una clara influencia de la escuela crítica de Frankfurt, la teoría marxista y neomarxista, la fenomenología sociológica, la etnometodología, entre otras.

John Eggleston (1977) sostenía que la escuela y el currículum remiten al instrumento esencial para el establecimiento y la conservación de estructuras de poder y autoridad mediante la definición, transmisión, legitimación y distribución del conocimiento.

Un par de años después, Michael Apple (1979) respalda la idea de Eggleston añadiendo que la educación en Estados Unidos, durante la transición de la sociedad agraria y rural del siglo XIX

a la sociedad industrial y urbana del siglo XX, se desempeñó como un medio para la conservación de conocimientos, intereses y privilegios sociales existentes.

Él advierte que el currículum debe ser examinado rigurosamente como expresión de grupos, en instituciones y en tiempos particulares, no obstante, dota de un marco genérico para identificar cómo actúa el currículum para mantener la hegemonía enfocándose en las mediaciones ideológicas que existen entre las condiciones materiales de una sociedad y la conciencia de las personas.

Apple (1979) retoma la argumentación neomarxista orientada a describir las formas concretas en que la organización y la conformación de las instituciones, los agentes y los modos de producción, distribución y consumo mantienen la cultura dominante. Él respalda que la conciencia está determinada por la estructura social y económica y, por tanto, las condiciones sociales y económicas determinan las prácticas culturales, entre éstas, la escuela, sin embargo, proponía ir más allá.

Él sostiene que la escuela juega un papel mediador entre la conciencia y la estructura social y económica, de manera que, no es neutral, el currículum responde a una ideología y la forma más adecuada para pensar el alcance y la función de la ideología es a partir de la hegemonía.

La escuela selecciona, organiza y distribuye, a partir de ciertos criterios, los recursos culturales, es decir, los conocimientos que se enseñan y aprenden en las aulas. Esos criterios subyacen de una elección ideológica que: por una parte, determina qué tipo de conocimiento es valioso enseñar y aprender confirmando legitimidad cultural al conocimiento de grupos específicos; y, por otra parte, establece pautas con las que se distribuye de manera diferencial el conocimiento. Lo anterior implica que el estudiantado aprende sólo una parte de los conocimientos socioculturales existentes y, a su vez, los grupos de estudiantes aprenden éstos de forma diferenciada.

Los criterios que se emplean para guiar la toma de decisiones son relevantes porque existe una relación dialéctica entre los recursos culturales que otorgan las escuelas y la perpetuación de una sociedad desigual y estratificada. En concreto, los criterios que orientan la selección y distribución de conocimientos se relacionan con el grado de poder político y económico que poseen los diversos grupos sociales y, a su vez, con los tipos de conciencia requeridos para mantener y legitimar el orden social existente (Apple, 1979).

Las formas de conciencia que crean las escuelas permiten a los grupos dominantes conservar su poder económico y cultural y mantener el control social sin necesidad de recurrir a

mecanismos de dominación directos y evidentes, en su lugar, utilizan la selección y distribución de recursos culturales.

La escuela etiqueta y forma personas para que cumplan y acepten como legítimos los roles que se les han asignado. Esos roles están relacionados con la división y control de la fuerza de trabajo y, por tanto, son desiguales, sin embargo, se socializa a las personas para que asuman que esa desigualdad es natural y normal. Las instituciones educativas, por lo tanto, son uno de los principales agentes transmisores de la cultura dominante (Apple, 1979).

La relación dialéctica entre el control de los recursos culturales y la desigualdad y estratificación económica, social y política, acorde con Apple (1979), no es unilateral sino relacional, o sea hay un complejo nexo de relaciones que se gestan en las escuelas y permiten que la ideología sea sostenida y mediada por la interacción cotidiana entre actores. Y, para lograr lo anterior, la escuela mantiene una relación estrecha con otras instituciones, entre éstas se destacó: el discurso científico de esa época.

La ciencia brindó la justificación retórica mediante la noción de neutralidad, objetividad y progreso que permite ocultar las presuposiciones ideológicas que secunda. El nexo entre la ciencia y la educación constituyen el agente ideal de la hegemonía porque promueven que la forma en que pensamos nuestra realidad social y educativa dificulte que tomemos conciencia plena de nuestra saturación ideológica (Apple, 1979; Freire, 1985; Giroux, 1985).

Por una parte, el conocimiento científico que se brinda al estudiantado en la escuela refuerza una visión negativa sobre el conflicto coadyuvando a ignorar las dimensiones políticas del orden social e intelectual y generando que las instituciones, normas y conocimientos sean vistos como algo dado, neutral e inmutable.

Por otra parte, los agentes educativos transforman los problemas éticos, políticos y estéticos en problemas de “gestión” que se solucionan mediante la aplicación de “técnicas”. Éstas en las sociedades corporativizadas y burocratizadas son utilizadas tanto por quienes investigan como por quienes enseñan para guiar y dar significado a su propia actividad y para organizar y estructurar los recursos culturales que la escuela proporciona y distribuye, por tanto, la forma en la que pensamos la educación abarcando el diseño curricular, la enseñanza y el aprendizaje, al estar vinculada con la ciencia, se relaciona con una ideología tecnocrática.

Apple (1979) sostenía que el campo del currículum debía ser una ciencia crítica orientada a dilucidar la dominación, alienación y represión que hay dentro de la institución escolar, sugería

primeramente un análisis profundo de la educación, es decir, vincular la distribución cultural de la escuela con el poder y control que ocurre fuera de ésta, “con las estructuras económicas, sociales e ideológicas exteriores a los edificios escolares” (1979, p. 89) para posteriormente orientar la educación a las necesidades los grupos y las clases que conforman la sociedad.

Sin embargo, a pesar de que Apple sugirió un estudio pautado por finalidades progresivas, Henry Giroux sostenía que “...el lenguaje de la crítica quedó sumido en el discurso de la desesperación” (1985, p. 17), la escuela se convirtió en una prisión, una fábrica o una máquina que mantenía y reproducía la hegemonía, por tanto no se vislumbraba ninguna posibilidad en las escuelas para luchar contra la dominación. No obstante, Paulo Freire en Brasil, al redefinir y politizar la noción de alfabetización, presentó una propuesta articulando el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la esperanza.

Paulo Freire (1968) señalaba que la deshumanización era una realidad histórica. Él explica que la opresión genera una realidad deshumanizada tanto para los oprimidos como para los que oprimen. Los opresores poseen una concepción materialista de la existencia, es decir “El valor máximo radica en tener más y cada vez más, a costa, inclusive del hecho del tener menos o simplemente no tener nada de los oprimidos. Ser, para ellos, es equivalente a tener” (1968, p. 59), su conciencia transforma en objeto de su dominio todo aquello que es cercano, de modo que convierten a las personas en cosas y, al cosificarlas, les prohíben ser y al prohibir que otros sean, los opresores no pueden ser.

Los opresores asumen que otras personas tienen menos o no tienen nada porque carecen de capacidad, los oprimidos introyectan ésta visión; se autodesvalorizan; aceptan de manera fatalista y pasiva su explotación; y, en vez de buscar su liberación, aspiran a ser opresores. Freire (1968) señalaba que la tarea humanista e histórica de los oprimidos radica en luchar por la recuperación de la humanidad, esto abarca liberarse a sí mismos y liberar a los opresores. “Los opresores, violentando y prohibiendo que los otros sean, no pueden a su vez ser; los oprimidos luchando por ser, al retirarles el poder de oprimir y de aplastar, les restauran la humanidad que habían perdido” (1968, pp. 55–56). Superar las relaciones de opresión conlleva a la liberación de todas las personas. Dicho lo anterior, la pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, tiene dos objetivos:

El primero, en el cual los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez

transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de ~~los hombres~~ [las personas] en proceso de permanente liberación (Freire, 1968, pp. 53–54)

La pedagogía del oprimido va más allá de saberse en una relación dialéctica, por consiguiente, no basta hacer consciente que la realidad opresora requiere, para conformarse, de la existencia de los que oprimen y de los que son oprimidos. Se requiere apelar por la *praxis*, ésta, según Freire (1968) refiere a la *reflexión y acción* de las personas sobre su realidad para transformarla.

La *praxis* procede de una *pedagogía problematizadora* contraria a la *educación bancaria*. Ésta última se caracteriza por el acto del educador, aquel que supuestamente sabe, de depositar en los educandos, aquellos que supuestamente ignoran, los conocimientos. Esa asunción conlleva a que el educador sea un sujeto mientras que los educandos sean objetos, a su vez, los conocimientos presentan una imagen de la realidad como algo estático y desvinculado con la experiencia, de modo que el estudiantado se convierte en un espectador, su relación con el conocimiento se mantiene por una constante la repetición y la memorización mecánica que inhibe la reflexión y la acción.

Freire (1968, 1985) sostiene que esa situación violenta está encaminada a preservar las condiciones sociales que benefician a los intereses de los opresores. La educación entonces se convierte en una práctica de dominación y un mecanismo de control social porque se mistifica la realidad imposibilitando que las estructuras sociales se discutan como un problema que deba ser objeto de reflexión, acción y transformación. La educación bancaria se encarga de mantener el statu quo.

La *educación problematizadora*, en contraparte, asume que educador y educandos son sujetos y, a la par, supera la contradicción educador-educandos, es decir ambos son simultáneamente educadores y educandos. Freire argumenta lo anterior sosteniendo que la educación no consiste en el acto de depositar sino:

Como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes, educador, por un lado; educandos, por lo otro, la educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos. Sin ésta no es posible

la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo acto cognoscible. (1968, p. 89)

En palabras concretas, la educación problematizadora supone que educadores-educandos a través del diálogo generan una reflexión crítica sobre su realidad, objetivan su realidad, hacen de la opresión objeto no sólo de reflexión sino de acción, es decir su conciencia no sólo se proyecta a visibilizar los efectos de la opresión sino que, asumiendo el carácter histórico e inconcluso de su realidad y la historicidad de su persona, con su acción transformadora sobre la realidad, gestan la instauración de una situación diferente que apele por un mundo cada vez más humano.

No obstante, Freire (1968) reflexiona sobre un par de cuestiones importantes a tomar en cuenta. Pensaba que, si hay una relación dialéctica entre las condiciones históricas de opresión y la conciencia de los grupos oprimidos y, a su vez, el pensamiento y el lenguaje se constituyen dialécticamente, entonces la visión del mundo de los oprimidos refleja su situación de opresión, dicho de otro modo, la realidad opresora imposibilita a los oprimidos tomar conciencia de sí como personas y como clase oprimida, de ahí que el acto pedagógico adquiera un papel relevante.

El acto educativo, acorde con la educación problematizadora, no debía dirigirse al convencimiento de los oprimidos sobre el deber de luchar por su liberación y su emancipación, sino que su finalidad debía estar dirigida a la propia *concientización* producto de un acto de reflexión y acción a partir de una relación dialógica.

Freire (1968) era muy enfático al sostener que la educación liberadora no puede utilizar las armas de dominación, entre éstas, la *educación bancaria*. Por esa razón, el contenido de la educación no debe ser una imposición sobre nuestra visión del mundo sino un diálogo, una relación horizontal, un espacio de encuentro sobre las visiones que tenemos del mundo:

Será a partir de la situación presente, existencial y concreta, reflejando el conjunto de aspiraciones del pueblo, que podremos organizar el contenido programático de la educación y acrecentemos la acción revolucionaria. En verdad, lo que queremos hacer es plantear al pueblo, a través de ciertas contradicciones básicas, su situación existencial, concreta, presente, como problema que, a su vez, lo desafía, y haciéndolo le exige una respuesta, no a un nivel intelectual, sino al nivel de la acción. Nunca disertar solamente sobre ella ni jamás donar contenidos que poco o nada tengan que ver con sus anhelos, sus dudas, sus esperanzas, con sus temores. (Freire, 1968, p. 115)

En concreto, la *educación problematizadora* dota de protagonismo a las clases oprimidas; enfatiza el carácter histórico de la realidad y la historicidad de las personas; asigna un carácter pedagógico al proceso de transformación social; y distingue el pasado como algo que condiciona el presente pero, a su vez, el presente como posibilidad de *emancipación*, en palabras de Giroux “Freire nos recuerda no sólo lo que somos, sino también las posibilidad de aquello que podemos ser” (1985, p. 25).

4.2. El surgimiento de la pedagogía crítica: de la dominación a la emancipación

Giroux (1992) sostiene que el trabajo de la Escuela de Frankfurt¹⁰; la literatura sobre la noción de currículum oculto; y la denominada sociología de la educación que engloba las teorías de la reproducción tanto social como cultural otorgan las bases para desarrollar una *teoría radical o crítica de la educación*.

No obstante, Giroux (1992) afirma que, tanto la literatura sobre el currículum oculto como la sociología de la educación, al establecer gran énfasis en la dinámica de la *dominación* ignoraron la posibilidad de gestar *conflicto*, como práctica de transformación, derivando en la asunción de un círculo de *reproducción* irrompible, sin embargo, algunos trabajos particularmente de Paul Willis (1945-), Dick Hebdige (1951-) y Philip Corrigan (1942-) al integrar procesos de oposición y resistencia evidencian que la cultura no es mero reflejo de la hegemonía, es decir, la ideología y el poder no son unitarios en forma y contenido, por esta razón el currículum no sólo reproduce relaciones de dominación sino que guarda posibilidades de resistencia.

La resignificación de la escuela y, por tanto, de sus posibilidades se sostienen al reformular la relación entre ideología, hegemonía y cultura, éstas en concreto no son procesos estáticos, cerrados o concluidos sino construidos y reconstruidos constantemente por la relación dialéctica entre agentes colectivos y condiciones socioculturales.

Sin embargo, acorde con Giroux (1992), dichos trabajos mencionados con anterioridad evidencian ciertos vacíos, entre éstos, pocos esfuerzos para:

- a) Analizar formas de dominación y resistencia referentes a género y raza;

¹⁰ Giroux (1992) sostenía que el trabajo de la Escuela de Frankfurt, particularmente las propuestas teóricas de Theodor Adorno (1903-1969), Max Horkheimer (1895- 1973) y Herbert Marcuse (1898-1979), es de gran importancia porque sus precursores parten de la necesidad de emplear la crítica como mecanismo indispensable en la lucha por la emancipación ante la expansión del pensamiento positivista y las nuevas configuraciones del capitalismo. Su transcendencia radica en superar la idea, planteada por el marxismo ortodoxo, de que la cultura es mero reflejo de las condiciones sociales y económicas para analizar cómo la ideología está mediada por formaciones culturales específicas y, a su vez, cómo éstas tienen relación con la base material de la sociedad.

- b) Comprender cómo las necesidades socialmente construidas que atan a las personas a estructuras de dominación pueden ser desafiadas desde la pedagogía;
- c) Entender cómo diferentes discursos y prácticas en el aula y la escuela pueden promover actos de resistencia y lucha; y
- d) Reconocer qué formas de resistencia se orientan hacia una sociedad emancipada.

Estos vacíos pretenden ser resarcidos con una teoría intelectualmente rigurosa y políticamente útil que se ha denominado *pedagogía radical* o *crítica*. Ésta inicialmente se caracterizó por reformular conceptualmente la noción de escuela como algo más que un lugar de instrucción, de igual manera, se distinguió por refutar la asunción dominante, heredada de la perspectiva liberal, referente a que la escuela se constituía como un mecanismo fundamental en el desarrollo de un orden social igualitario y democrático mediante el fomento de la movilidad económica y social del estudiantado. Dicha asunción se desmiente por los resultados observados continuamente en los informes sobre educación referente a que los grupos históricamente excluidos y marginados reciben los peores servicios educativos y obtienen los peores resultados.

En palabras concretas, la pedagogía crítica desmintió el discurso positivista, ahistórico y despolitizado de la educación y permitió que se reconociera que, para comprender cómo funcionan las escuelas en el conjunto de la sociedad, se debía situar a éstas en un contexto histórico particular que entrama estructuras y relaciones propias de la sociedad dominante.

“Las escuelas son presentadas como ajenas a todo conflicto y contestación ideológica... La realidad del aula raramente es presentada como una realidad socialmente construida, determinada históricamente y mediatizada a través de relaciones institucionalizadas de clase, sexo, raza y poder” (Giroux & McLaren, 1995, p. 54), bajo esa lógica, la enseñanza y el aprendizaje son procesos culturales e históricos donde docentes y estudiantes intercambian, negocian y producen significados, es decir, se posicionan en prácticas discursivas y relaciones de poder y conocimiento asimétricas que privilegian los intereses de las elites.

Las formas sociales y culturales que brinda la escuela no son neutrales, por el contrario, apelan a una ideología que coloca a ciertos grupos en condiciones de desventaja. Éstas formas sociales y culturales se relacionan con la manera en nos representamos a nosotras y nosotros mismos, a las personas y al resto de los grupos y las sociedades bajo los imperativos de la cultura dominante; la legitimación de formas de conocimiento que proporcionan una visión específica del pasado, del presente y del futuro; la reproducción de la desigualdad, la exclusión, el racismo y el

sexismo; la ideología profesional meritocrática; la fragmentación de las relaciones sociales democráticas mediante la enfatización de la competitividad, el androcentrismo, el logocentrismo y el etnocentrismo cultural (Giroux & McLaren, 1995).

La escuela, por tanto, cuando es reducida a un espacio para transmitir conocimientos, favorece formas sociales y culturales de los grupos dominantes y alienta a los estudiantes a aceptar, consentir y responder favorablemente a esas formas que son poco benéficas para la gran mayoría. La pedagogía crítica se opone a estas desigualdades e injusticias que la escuela coadyuvaba a reproducir.

La *pedagogía crítica*, en ese sentido, se caracterizó por reorientar las limitaciones ideológicas en los análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje y de las discusiones en pedagogía mayoritariamente centrados en aspectos técnicos como modelos, técnicas y estrategias de enseñanza y aprendizaje. Su finalidad era dotar a las y los docentes e investigadores de referentes alternos para comprender el rol de la escuela y su participación en ésta como “lugares implicados en la producción y transmisión de las prácticas sociales que reproducen los imperativos de la cultura dominante” (Giroux & McLaren, 1995, p. 55), es decir, la pedagogía crítica se desempeñaba como “una oportunidad para examinar, dismantelar, analizar, poner entre paréntesis, destruir y reconstruir prácticas pedagógicas” (Giroux & McLaren, 1995, p. 54).

No obstante, a pesar de que la *pedagogía crítica* evidenció la conexión entre la enseñanza y la producción capitalista ocultan formas de poder y control que son difíciles de vislumbrar y que saturan prácticamente todos los aspectos de nuestra vida, Giroux & McLaren (1995) consideraban que no se había desarrollado aún la base teórica necesaria para plantear enfoques alternativos que permitieran redefinir la enseñanza y el aprendizaje; reorientar la praxis educativa en términos de emancipación; y elaborar una propuesta consistente orientada a gestar espacios de conflicto, contestación y negociación en las escuelas. Su crítica hacia otros trabajos tiene que ver con que:

Se hiperenfaticaba la relación entre la escuela y la esfera económica sin analizar el rol de los signos, símbolos, rituales, narrativas y formaciones culturales en el nombramiento y construcción de las subjetividades y voces de los estudiantes [...] debemos analizar cómo las mediaciones discursivas de la cultura y las experiencias se interseccionan para la construcción de aspectos fuertemente determinantes de la acción y la lucha humana. (Giroux & McLaren, 1995, pp. 56–57)

Ante dicha carencia, Giroux & McLaren (1995) propusieron concebir la *pedagogía crítica* como una forma de política cultural significativa que tiene que ver con comprender a la enseñanza como una expresión de la teoría social radical, es decir, enmarcar el proyecto pedagógico con un proyecto social, esto tiene que ver no solo con desarrollar un lenguaje de crítica y desmitificación, sino con instaurar un lenguaje de posibilidad que pueda generar prácticas de enseñanza alternativas.

Y, para realizar lo anterior, se dispusieron a crear un vocabulario teórico que asuma la relevancia tanto del lenguaje como de la experiencia bajo la idea de que “una transformación de las dimensiones opresivas de la escolarización debe ser precedida por una transformación del lenguaje que usamos para hablar, y luego comprender, interpretar y criticar, los procesos y fines de la escolarización” (McLaren & Giroux, 1998, p. 168), es decir, su argumento central radica en que el lenguaje que utilizamos para referirnos a la educación es fundamental para su comprensión y transformación.

La gran relevancia hacia el *lenguaje* y la *experiencia* tiene que ver con la siguiente idea: el *lenguaje* no refleja sino constituye la realidad, o sea nuestro conocimiento sobre la realidad surge de las construcciones que elaboramos colectivamente a partir del lenguaje, a su vez, el *lenguaje* nos permite constituir nuestra *subjetividad* e *identidad* porque a través de él orientamos el sentido y el significado de nuestras *experiencias*. En otras palabras, nuestros pensamientos, afectos y actos están determinados por la forma en que interpretamos, a través del *lenguaje*, nuestras *experiencias*: “Sí, la experiencia es entendida ampliamente a través del lenguaje, éste determina cómo vemos y actuamos con y en el mundo” (McLaren & Giroux, 1998, p. 151).

En concreto, si el lenguaje determina formas particulares para dar sentido a la realidad y, a su vez, está inscrito en discursos que son dependientes de condiciones sociales, culturales e históricas, entonces “siempre está situado dentro de la ideología y de las relaciones de poder/conocimiento que gobiernan y regulan el acceso de comunidades interpretativas particulares” (McLaren & Giroux, 1998, p. 149).

En tal sentido, docentes, estudiantes, autoridades educativas, autoridades escolares, las y los profesionistas e investigadores, etc., han sido insertados en ciertos discursos dominantes que condicionan a formas particulares de subjetividad e identidad y, a su vez, a interpretaciones específicas de los textos del aula y la escuela que privilegian a determinados grupos prioritariamente a hombres, heterosexuales, blancos, de clase alta.

No obstante, acorde con Giroux & McLaren (1995), la escuela debe ser entendida como un espacio de producción y negociación discursiva, es decir, se debe reconocer que en las escuelas:

Hay lugares donde los grupos dominantes y subordinados se definen y se limitan unos a los otros en batallas continuas sobre las posiciones discursivas y las condiciones materiales.... Las escuelas establecen las condiciones bajo las cuales ~~algunos individuos~~ [algunas personas] y grupos definen los términos en los que otros viven, resisten, afirman y participan en la construcción de sus propias identidades y subjetividades. (Giroux & McLaren, 1995, p. 58)

Esto quiere decir que la escuela no se limita a reproducir discursos hegemónicos, estudiantes y docentes, al situarse entre discursos conflictivos y antagónicos, se pueden configurar como agentes contestatarios y pueden gestar espacios de *resistencia*.

La *resistencia* adquiere gran protagonismo en la pedagogía crítica dado que permite reformular la relación entre escuela y sociedad a través poder. Cabe destacar, el poder no es únicamente opresivo sino liberador porque agrupa formas para manifestarte en contra de las imposiciones de raza, clase y género. La resistencia es una forma que tienen los grupos subordinados de adquirir poder. Un acto de *resistencia*, acorde con Giroux (1992) debe ser definido en función del grado de sus posibilidades de *emancipación*¹¹. La emancipación supone que las personas obtengan poder para controlar sus propias vidas en solidaridad con una comunidad orientada hacia la justicia social.

El valor esencial de la noción de resistencia tiene que ser mediado no sólo por el grado en que promueve el pensamiento crítico y la acción reflexiva sino, de manera más importante, por el grado en que contiene las posibilidades de estimular la lucha política colectiva alrededor de problemas de poder y determinación social. (Giroux, 1992, p. 148)

¹¹No todos los actos de *oposición* constituyen actos de *resistencia*. Giroux enfatizaba que “hay actos de resistencia que revelan su potencial radical, mientras que otros... pueden revelar la lógica de la dominación y la destrucción”(1992, p. 146). En otras palabras, las personas al estar inmersas en una estructura de dominación y percibir contradicciones y antagonismos, generan actos de oposición, sin embargo, éstos pueden estar vinculados con los intereses de emancipación o pueden representar y expresar aspectos de la cultura dominante. Sin embargo, a pesar de que hay conductas de oposición que no constituyen actos de resistencia, “todas las formas de conducta de oposición representan un punto central y las bases para el diálogo y el análisis crítico” (Giroux, 1992, p. 147) o sea, como problema teórico, una conducta de oposición para ser un acto de resistencia debe apuntar hacia la emancipación y, como estrategia la pedagógica, todas las formas de conducta de oposición requieren ser examinadas porque otorgan las bases para un diálogo crítico.

El reto de las personas que investigan y enseñan radica en comprender que la relación entre la escuela y la sociedad está determinada por discursos, éstos, al configuran la subjetividad e identidad, influyen en la forma de pensar y actuar, éstas formas están en constante cambio porque nos situamos ante una gran variedad de discursos, no obstante, ante la preponderancia de los discursos hegemónicos, es necesario mantener un compromiso activo con la interpretación crítica de la realidad escolar y social.

Ahí la *pedagogía crítica* adquiere una tarea fundamental: proveer al estudiantado de formas críticas para cuestionar, analizar e interpretar sus experiencias, Giroux & McLaren señalan que "Las escuelas sirven como lugares para colocar a los estudiantes en posiciones subjetivas que no contesten las asunciones, disposiciones y dimensiones de la cultura dominante" (1995, p. 67).

Giroux y McLaren (1998) sostienen que la pedagogía centrada en el *lenguaje* y la *experiencia* debe estar dirigida a que el estudiantado asuma que los conocimientos son construidos socialmente y, por tanto, es fundamental que interroguen, desmitifiquen y deconstruyan sus conocimientos. "Estas experiencias pueden proporcionar la base para explorar la interacción establecida entre sus propias vidas y las limitaciones y posibilidades planteadas por el orden social" (Giroux & McLaren, 1995, pp. 61–62), esto quiere decir que esta pedagogía está interesada en que el estudiantado identifique cómo el orden social opera en su propia vida.

En otras palabras, se debe enseñar a las y los estudiantes, desde su especificidad, no sólo a *identificar* su situación histórica, racial, de género y de clase y a *rechazar discursos* que han instaurado y legitimado relaciones de poder y privilegio sino a *reivindicar* su palabra, su persona y su realidad mediante experiencias afirmativas y críticas que ofrezcan medios para la *transformación personal y colectiva*.

El objetivo es vincular voz del estudiantado con un proyecto de posibilidad. Las voces permiten no solo compartir experiencias sino analizar dichas experiencias hacia la política emancipadora de la diferencia, "dicha pedagogía permite que los estudiantes asuman que ser crítico significa estar presente en la historia y hacer algo en relación con el futuro" (Giroux & McLaren, 1995, p. 60).

Lo anterior destaca que la noción radical de esperanza y posibilidad que tiene que ver no sólo con desestabilizar la pasividad, desesperanza, dependencia y desconsuelo sino que se inscribe en la conformación de nuevas subjetividades que apunten a nuevas formas de relación social y material que se opongan contra la opresión y la injusticia (Giroux & McLaren, 1995).

Y, al tratar de percibir un mundo que no existe mediante la ampliación del imaginario social, es importante que los agentes educativos coloquen la noción de esperanza y posibilidad no en un escenario terminado sino en un proceso en construcción:

La enseñanza como forma de política cultural no es una categoría absoluta, sino una categoría críticamente provisional, concretamente utópica y culturalmente específica. La pedagogía de la liberación es necesariamente parcial e incompleta, y no tiene respuestas definitivas. Es una parte de lucha continua por la comprensión crítica, por formas emancipatorias de solidaridad, y por la reconstitución de la vida democrática pública. (Giroux & McLaren, 1995, p. 77)

4.3. El proyecto de la pedagogía crítica en el neoliberalismo: de la oposición a la agencia

A partir de la década de los 90's, con la influencia de los organismos internacionales, destacando a las NU, la UNESCO, el BM, la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), las políticas públicas educativas en América Latina adquirieron un notable matiz neoliberal. Puiggrós (2019) señala que la adopción de dichas políticas por los diversos gobiernos concuerda con la emisión de un diagnóstico fuertemente negativo hacia los sistemas educativos que declara, como la única vía posible, la implementación de las denominadas reformas de modernización.

La estrategia de los organismos internacionales consistió en presentar la crisis como un producto estructural del propio sistema educativo latinoamericano y las reformas neoliberales como solución, antes que como causa, de dicha crisis. Esto imprimió al discurso pedagógico una lógica económica generando un profundo deterioro en los análisis acerca de la enseñanza y el aprendizaje cotidiano en aulas y escuelas.

En concordancia con lo anterior, Canan (2017) establece que, desde finales del siglo XX, las políticas educativas en América Latina no pueden ser pensadas sin relacionarlas con la acción de los organismos internacionales o multilaterales. Éstos, a su vez, se encuentran inscritos en la globalización y neoliberalismo cuyas características, procesos y efectos van más allá del campo económico involucrando cuestiones tanto políticas como culturales.

Los discursos neoliberales atribuyen los fracasos y decadencias de la escuela pública a la incapacidad del Estado para garantizar derechos sociales, dicha estrategia posibilita la intervención

de la iniciativa privada y la incorporación de las leyes del mercado que, aunque aparentemente apuntan a fortalecer a los agentes y a los procesos educativos, convierten a la educación un bien o servicio.

En concreto, la *pedagogía crítica*, como una forma de política cultural, a finales del siglo XX e inicios del siglo XXI, se enfrentó al desarrollo y fortalecimiento del neoliberalismo y la globalización que se asocia a la erosión del Estado-Nación ante un modelo global totalitario.

El sistema neoliberal ha legitimado un modelo vertical, asimétrico y dañino que ha configurado una lógica social, cultural, política y económica, incrustada en todas las relaciones sociales y soportada por los grupos más vulnerables, que ha sido y es sumamente violenta, desigual, destructiva y deshumanizante (Stiglitz, 2017).

Una de las características preponderantes del neoliberalismo, modelo de acumulación del capital y crecimiento económico infinito que coloca los intereses monetarios de la minoría privilegiada por encima de los intereses de bienestar colectivo, radica en su asunción de inevitabilidad, es decir, su aprobación por los agentes como proyecto ineludible ante la carencia o la imposibilidad de adoptar proyectos alternativos. Esta asunción se deriva de la capacidad de dicho sistema para despolitizar a la ciudadanía y deshabilitar la lucha colectiva.

Giroux (1992), ante la actual agresión del neoliberalismo a la vida pública democrática, señala que la *pedagogía crítica* debe vincularse al desarrollo de una nueva esfera pública orientada a establecer condiciones ideológicas y materiales que replacen la despolitización de las masas en la sociedad contemporánea por una ciudadanía consciente y activa.

Ante dicha finalidad, apunta a la necesidad de crear un lenguaje político y pedagógico que responda a los contextos inestables e inciertos donde el neoliberalismo utiliza una variedad de recursos incluyendo económicos, tecnológicos, militares, políticos, culturales, etc., para mantener y reforzar su hegemonía. Se propone una pedagogía crítica que retome una multiplicidad de teorías críticas¹² como forma de desafiar y debilitar, por varios frentes, las lógicas del neoliberalismo.

Dicha propuesta trata, en términos genéricos, de tornar lo *pedagógico* hacia lo *político* y, a su vez, lo *político* más *pedagógico*. Lo anterior implica reconocer que la pedagogía tiene que ver

¹² Giroux señala que estas teorías radicales incluyen prioritariamente al feminismo, neo-marxismo, posestructuralismo, posmodernismo, etc., sin embargo, señala como aspecto relevante evitar la polarización entre modernismo y posmodernismo que podría sugerir énfasis en la economía o en la cultura. Su propuesta sugiere reconocer “cómo cada uno funciona sobre y por el otro y a través de contextos históricos y formaciones sociales específicas” (2017, p. 225), no obstante, establece énfasis en el discurso posmoderno orientado a “problematizar el proyecto universal de la modernidad en torno a la ciudadanía, a su estrecho entendimiento de la dominación, a su obsesión por el orden y a su negación a ampliar el significado de lo político y de los espacios en los que podría tener lugar la lucha política y, por tanto, la posibilidad de cambio” (2017, p. 224).

menos con lo técnico y más con cuestiones de poder, es decir, el foco de atención de grupos de docencia e investigación debe estar en concordancia con la siguiente pregunta ¿cómo relacionar el aprendizaje en las aulas y las escuelas con el cambio social favorable a la mayoría de los grupos sociales?

La pedagogía crítica, en tal sentido, intenta reducir la distancia entre el aprendizaje escolar con los diversos aspectos de la vida cotidiana, sin embargo, esta aproximación no puede ser neutral y, por tanto, propone articularse con un proyecto mucho más amplio de agencia social, política y democrática y de ciudadanía crítica que se posicione contra de la agresión del neoliberalismo.

La lucha contra el neoliberalismo, acorde con Valqui Cachi (2017), es sumamente compleja porque, a pesar de que ésta posee un núcleo contradictorio y antagónico evidente por las actuales crisis sociales y ambientales, tiene la característica de dominar al sujeto y colonizar la conciencia, la subjetividad y el saber, es decir, se socializa y forma a las personas para que respondan de forma favorable y participen activamente en la perpetuación de un sistema deshumanizante.

Esto desempeña una función estratégica porque obstruye la conciencia crítica y antisistémica y transforma a las personas en capital humano eficiente, competitivo, sumiso y civilizado gestando una de las mayores violencias sistémicas del siglo XXI: hacer partícipes a las personas en la dominación y opresión de sí mismas y de otras a través de formas de control muy violentas y, a su vez, tan sutiles que son casi imposibles de identificar y, por tanto, de rechazar.

La finalidad de reconfigurar la relación entre lo *pedagógico* y lo *político* apunta a formar al estudiantado no sólo para que desarrolle formas de oposición y de indignación colectiva hacia la exclusión, marginación y opresión de grupos históricamente vulnerados sino para que intervenga políticamente en su sociedad con la finalidad de transformarla en favor de los derechos humanos y la justicia social:

El desafío principal que enfrentan los educadores es proporcionar a los estudiantes los elementos para que comprendan cómo el conocimiento está relacionado con el poder de la autodefinición y de la agencia social... necesitan cuestionar y actuar de acuerdo con lo que significa vivir en una democracia sustantiva... permitir no sólo reconocer formas antidemocráticas de poder sino también pugnar ... en contra de injusticias enraizadas en una sociedad y en un mundo basados en sistemáticas desigualdades raciales, económicas y de género. (Giroux, 2017, p. 227)

El neoliberalismo, para asegurarse de que lo anterior no ocurra, privatiza y mercantiliza la educación pública. Esto último va más allá de eliminar la gratuidad de la educación, es decir, tiene que ver con vincular todo el *sentido* de la educación con la lógica del mercado y el consumo, supone alienar, instruir o entrenar al estudiantado para que responda al rol pasivo que se le asigna.

La *pedagogía crítica*, como parte del proyecto más amplio de agencia social y política, se configura como un recurso muy valioso para luchar contra la privatización y mercantilización de la educación porque redirecciona el *sentido* de ésta hacia un orden social democrático radical donde estudiantes, como agentes críticos, reconozcan que la democracia es un proyecto inacabado y, por tanto, es un proceso en construcción que requiere de agentes que articulen el conocimiento, la responsabilidad y la transformación social.

Complementando lo anterior, la *pedagogía crítica* reconoce el carácter *performativo* de la educación que apela no sólo al *sentido* de la educación sino al *proceso* educativo y a las *relaciones* entre actores educativos. Se opone a los enfoques corporativos y burocráticos y, por el contrario, se preocupa por impulsar relaciones democráticas en el salón de clases, por ejemplo: a través del fomento del diálogo y la participación activa. Esto se relaciona con “ampliar el significado de lo que es experimentar la democracia desde una posición de posibilidad, afirmación y de compromiso crítico” (Giroux, 2017, p. 237), es decir, no basta con hablar sobre democracia sino que es necesario participar en la conformación de un escenario democrático.

Lo anterior posibilita, entre otras cosas, que el estudiantado posea diversas oportunidades para entender y experimentar cómo el poder, el compromiso y la responsabilidad trabajan sobre y a través de ellas y ellos, en otras palabras, “permite a los estudiantes ubicarse dentro de una confluencia de fuerzas ideológicas y materiales interrelacionadas, de forma que, como agentes críticos, pueden influir en dichas fuerzas y, al mismo tiempo, ser responsables de sus propias opiniones y acciones” (Giroux, 2017, p. 238).

Giroux (2017) advierte que la relación entre *pedagogía* y *política* debe ser asumida como “un proyecto que es indeterminado, sujeto a revisión permanente y siempre en diálogo con sus propias hipótesis” (2017, p. 229), es decir, si el punto clave radica en vincular las aulas con las experiencias de la vida cotidiana, las escuelas siempre deben estar acorde a las condiciones, problemáticas y demandas sociales, si estas cambian, la pedagogía debe responder a dicho cambio y reinventarse.

La pedagogía crítica resiste a certezas y respuestas totalitarias... rechaza la fuerza del dogmatismo y la autoridad despótica... comprende la complejidad y las contradicciones que influyen las condiciones en que genera y difunde el conocimiento. Reconoce que la pedagogía es la consecuencia de luchas específicas e históricas, al igual que los problemas que determinan las preguntas y los temas que guían el qué y el cómo enseñamos. (Giroux, 2017, p. 236)

5. Capítulo 3. Método

5.1. Planteamiento del problema

A partir de mediados del siglo XX, los organismos internacionales adquieren un papel trascendental en la restructuración y configuración del nuevo orden mundial, en ese sentido, el estudio contemporáneo sobre el derecho humano a la educación implica necesariamente apelar a dichos organismos.

Las Naciones Unidas (NU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (UNESCO) son dos de los organismos internacionales con mayor influencia en la orientación de las políticas educativas particularmente en América Latina y, entre sus múltiples mecanismos de incidencia, uno de los más destacados radica en la emisión de instrumentos internacionales, éstos cumplen la función de:

- a) Puntualizar todos los aspectos que configuran el ejercicio y goce pleno de los derechos para todas las personas;
- b) Detallar las obligaciones de los Estados con respecto a la garantía de dichos aspectos; y
- c) Proporcionar principios, directrices y estándares de acción para el cumplimiento de dichas obligaciones primordialmente dirigidas hacia los Estados.

Estos instrumentos a lo largo de poco más de siete décadas, han funcionado como un referente o un modelo considerado ideal al que todas las naciones y los pueblos deben apuntar, de modo que, han permeado progresivamente no sólo en la normativa nacional, la política pública y la configuración de sistemas educativos sino en los sentidos atribuidos a la educación, los procesos de enseñanza-aprendizaje, las prácticas cotidianas en las escuelas y las aulas, las relaciones entre agentes educativos, las identidades y las subjetividades, entre otros aspectos.

Ante tal relevancia, resulta necesario determinar la orientación política-pedagógica del contenido de dichos instrumentos internacionales, para esto, el paradigma considerado más adecuado para dicho propósito remite a la pedagogía crítica.

La pedagogía crítica, en síntesis, reconoce que la educación no es neutral apela una ideología concreta. Las escuelas y el resto de los espacios educativos forman parte y se sitúan dentro de estructuras y relaciones propias de una sociedad dominante, de modo que, al ser una realidad socialmente construida, determinada históricamente y mediatizada a través de relaciones de poder por cuestiones de género, raza, clase, sexualidad, discapacidad, etc., tienden a favorecer

las formas sociales y culturales de los grupos dominantes. Sin embargo, en dichos espacios, durante el intercambio, negociación y producción de significados, es posible gestar procesos de conflicto y constatación ideológica, es decir, de oposición dirigidos a la emancipación de los grupos históricamente invisibilizados, marginados, oprimidos y explotados.

5.2 Preguntas de investigación

Las preguntas que guiaron la presente investigación fueron:

1. ¿De qué forma se define la educación en los instrumentos internacionales sobre el derecho a la educación?
2. ¿Cómo se caracteriza la educación en los instrumentos internacionales sobre el derecho a la educación?
3. ¿Cuáles son las finalidades de la educación en los instrumentos internacionales sobre el derecho a la educación?
4. ¿Cuál es la orientación política-pedagógica que subyace a la definición, el carácter y las finalidades plasmadas en los instrumentos internacionales sobre el derecho a la educación?
5. ¿Qué obstáculos y medidas para erradicarlos se plantean para asegurar la garantía del derecho a educación en los instrumentos internacionales?
6. ¿Cuál es orientación política-pedagógica que subyace a los obstáculos y las medidas dirigidas a garantizar el derecho a la educación plasmadas en los instrumentos internacionales?

5.3. Objetivos

El objetivo general radicó en analizar el contenido de los instrumentos internacionales sobre el derecho a la educación que emite Naciones Unidas y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura a partir del paradigma de la pedagogía crítica.

Los objetivos específicos de la presente investigación fueron:

- Seleccionar los instrumentos internacionales más importantes sobre el derecho a la educación, emitidos por Naciones Unidas y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Examinar el contenido de los principales instrumentos internacionales sobre el derecho a la educación, promulgados por Naciones Unidas y la Organización de las Naciones

Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura a partir de los principales postulados del paradigma de la pedagogía crítica.

5.4. Enfoque metodológico

La investigación cualitativa se define como una *actividad situada* que consiste en una serie de *prácticas interpretativas* que intentan entender la realidad en función de los significados que las personas atribuyen a ésta (Denzin & Lincoln, 2012).

El enfoque metodológico aplicado en la presente investigación se deriva de la investigación cualitativa, ésta entrecruza múltiples disciplinas, áreas y objetos de estudios, por tanto, es transdisciplinaria, multiparadigmática y multimetodológica, sin embargo su esencia “comprende un compromiso hacia cierta visión del enfoque naturalista-interpretativo del objeto de estudio” (Denzin & Lincoln, 2012, p. 62).

Las y los investigadores cualitativos, durante el proceso de investigación, asumen que la *realidad es construida socialmente*, recolectan una variedad de materiales que describen la forma en que las personas conciben su realidad y “formulan preguntas y construyen respuestas que permitan destacar *el modo* en que la experiencia social es creada y dotada de sentido” (Denzin & Lincoln, 2012, p. 62).

La presente investigación se realiza desde dicho enfoque metodológico porque se asumen las siguientes premisas:

1. Los derechos humanos y la educación son constructos, es decir, no tienen una definición única y estática, sino que se conceptualizan acorde a factores contingentes y contextuales;
2. Las instituciones y la normativa internacional sobre los derechos humanos no subyacen de un proceso meramente técnico sino social, cultural, económico, político e histórico que configura su creación y su promulgación;
3. Las instituciones y la normativa internacional sobre el derecho a la educación tienen una enorme influencia en la forma en que construimos realidades y prácticas educativas y las dotamos de sentido;
4. El estudio sobre el contenido de los instrumentos de derechos humanos acerca de la educación debe realizarse tomando en cuenta la realidad adversa que enfrentamos caracterizada por una crisis de derechos humanos con énfasis en aquellos grupos que perciben la lógica del sistema como violenta, desigual, destructiva y deshumanizante;

5. La interpretación de los instrumentos de derechos humanos acerca de la educación no puede ser neutral, por el contrario, es ineludiblemente política.

Con alusión al último punto es importante destacar que la persona que investiga lo hace desde una mirada y un posicionamiento particular. La red que contiene dichas premisas recibe el nombre de *marco interpretativo*. Éste permite ver, enmarcar y entender los fenómenos sociales de cierta manera y, al mismo tiempo, demanda aspectos técnicos particulares que derivan en el uso de estrategias e instrumentos durante la investigación (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2007; Denzin & Lincoln, 2012).

El paradigma interpretativo que se consideró más adecuado y, por tanto, guio mi posicionamiento durante la presente investigación remite a la *teoría crítica*. Kincheloe & McLaren (2012), ante la imposibilidad de dotar de una definición específica, señalan que ésta tiene que ver con cuestiones de *poder, privilegio, opresión, emancipación y justicia* particularmente se enfoca en las *formas* en que las cuestiones de raza, clase, género y sexualidad, la hegemonía y las ideologías, los discursos, las instituciones y la dinámica social, cultural, económica y política interactúan para construir un *sistema social* que moldea la vida cotidiana y las experiencias humanas.

La presente investigación se realiza desde el *marco interpretativo* referente a la *teoría crítica* porque se asumen las siguientes premisas derivadas de la *pedagogía crítica*:

1. La educación no es neutral, apela a una ideología y la forma más adecuada de pensar el alcance y la función de la ideología es a partir de la hegemonía, esto quiere decir que existe una relación dialéctica entre los recursos culturales que otorgan las escuelas y la perpetuación de una sociedad desigual y estratificada;
2. La educación al mistificar la realidad imposibilitando que las estructuras sociales se discutan como problema de reflexión, acción y transformación, preserva las condiciones que benefician a los intereses de los opresores y se convierte en una práctica de dominación y un mecanismo de control social;
3. La realidad en los espacios educativos está construida socialmente, determinada históricamente y mediatizada a través de relaciones de poder que tiende a favorecer las formas sociales y culturales de los grupos dominantes.
4. La escuela es un espacio de producción y negociación discursiva, por tanto, guarda posibilidades de resistencia y de emancipación.

5. La educación se ha convertido en una de las mayores violencias sistémicas al hacer partícipes a las personas en la dominación y opresión de sí misma y de otras.

5.5. Tipo de estudio

La *investigación documental* fue el tipo de estudio que más se adecuó a los requerimientos de la presente investigación. Cázares Hernández señala que:

La investigación documental depende fundamentalmente de la información que se recoge y consulta en documentos, entendiéndose este término, en sentido amplio, como todo material de índole permanente, es decir, al que se puede acudir como fuente o referencia en cualquier momento o lugar, sin que se altere su naturaleza o sentido, para que aporte información o rinda cuentas de una realidad o acontecimiento (2013, p. 18).

Los datos en la presente investigación se obtuvieron de diversos instrumentos internacionales sobre el derecho a la educación, emitidos por las Naciones Unidas y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura porque:

1. Fueron firmados o adoptados por el Estado Mexicano, o sea, acorde con el artículo 1ero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el gobierno está obligado a *promover, respetar, proteger y garantizar* los derechos humanos plasmados en los instrumentos internacionales de conformidad con los principios de *universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad* y, en caso de su violación, se activarán los deberes de verdad, justicia y reparación del daño al *prevenir, investigar, sancionar y reparar* (Caballero Ochoa, 2013; Rodríguez Manzo, 2013)¹³.

¹³El 10 de junio del 2011 mediante el denominado *paquete de los derechos humanos*, la reforma de diez artículos de la CPEUM, el artículo primero sufrió cambios y avances muy relevantes al enunciar lo siguiente:

En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta Constitución establece.

Las normas relativas a los derechos humanos se interpretarán de conformidad con esta Constitución y con los tratados internacionales de la materia favoreciendo en todo tiempo a las personas la protección más amplia

Todas las autoridades, en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. En consecuencia, el Estado deberá prevenir, investigar, sancionar y reparar las violaciones a los derechos humanos, en los términos que establezca la ley...”. (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2018, párrafo I, II y III).

Una de las modificaciones más relevantes, al ampliar el *bloque de constitucionalidad* y adoptar el *control difuso de convencionalidad*, implicó que los tratados internacionales adquirieron jerarquía constitucional, es decir, los tratados internacionales y la CPEUM están al mismo nivel de jerarquía, de tal modo, los derechos humanos se interpretan a partir de los tratados internacionales firmados y ratificados por México, la CPEUM, las leyes federales y locales y, de acuerdo al principio *pro persona*,

2. Son de índole permanente, dicho de otro modo, una vez publicados, no sufren modificaciones de contenido, se puede recurrir a éstos en cualquier momento o lugar sin alterar su sentido.
3. Son públicos y de libre acceso, es decir, están disponibles en las páginas web oficiales de dichos organismos internacionales y pueden descargarse en diversos idiomas y formatos de forma gratuita.

5.6. Técnicas e instrumentos para el levantamiento de los datos

Las técnicas e instrumentos para la recogida de datos incluyen: selección de documentos, elaboración de fichas de contenido y organización de fichas de contenido.

La selección de documentos comprendió determinar cuáles instrumentos internacionales sobre el derecho a la educación se incorporarían en la presente investigación. Los criterios que se utilizaron fueron los siguientes:

1. Incluir los principales tratados/instrumentos internacionales de derechos humanos acorde con *la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos*¹⁴ abarcando únicamente aquellos que concentraran información acerca del derecho a la educación.
2. Agregar los principales instrumentos internacionales emitidos por los *Órganos de los Tratados Internacionales* específicamente las *Observaciones Generales*¹⁵ incluyendo sólo aquellos que concentraran información acerca del derecho a la educación.
3. Incorporar los principales instrumentos internacionales promulgados por *la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*¹⁶ específicamente sobre el derecho a la educación.

En total, se seleccionaron 16 instrumentos que se visualizan en la *Figura 1*. En la línea del tiempo se organizan dichos instrumentos mediante un orden cronológico que abarca desde 1945

se deberá elegir, entre varias interpretaciones jurídicamente validas, aquella que sea más benéfica o menos restrictiva para las personas (Méndez Díaz, 2013; Rodríguez Manzo, 2013).

¹⁴ *La Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos* (OHCHR) establece nueve principales tratados/instrumentos internacionales de derechos humanos con sus respectivos protocolos facultativos, éstos fueron mencionados en el apartado “El discurso contemporáneo de los derechos humanos desde las instituciones” del capítulo uno.

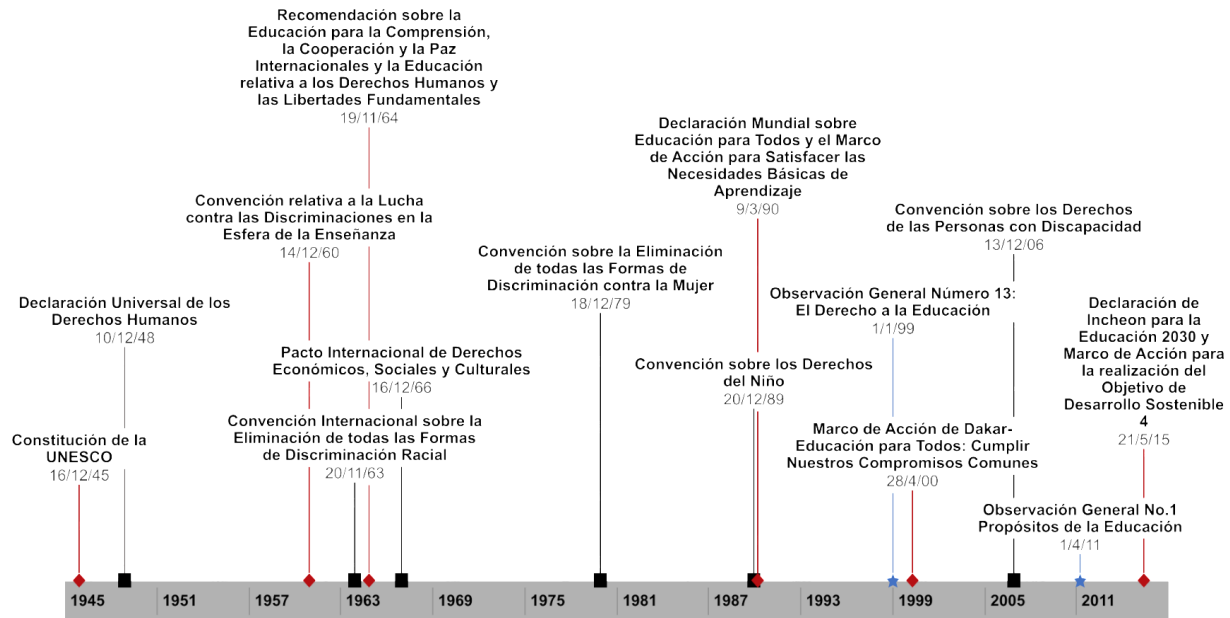
¹⁵ *Los Órganos de los Tratados Internacionales* son comités de expertos independientes cuya función radica en vigilar el cumplimiento de las obligaciones que adquieren los Estados al firmar y ratificar alguno de los nueve principales tratados internacionales de derechos humanos con sus respectivos protocolos facultativos. Los instrumentos denominados *Observaciones Generales* recogen la interpretación de uno de estos órganos sobre algún aspecto del tratado de su competencia.

¹⁶ La UNESCO, como parte de sus funciones, decreta diversos instrumentos que abarcan múltiples campos agrupados en las temáticas de: educación, ciencia, cultura y comunicación e información.

hasta 2015 y se indica a qué criterio de selección apelaron: con un rectángulo negro se exponen aquellos que refieren al primer criterio; con una estrella azul se muestran aquellos que apelan al segundo criterio; y con un rombo rojo se exhiben aquellos que corresponden al tercer criterio.

Figura 1.

Instrumentos internacionales sobre el derecho a la educación entre 1945 y 2015.



Fuente: Elaboración propia.

Cabe destacar, los instrumentos internacionales de derechos humanos se suelen clasificar en tres categorías:

1. Los *instrumentos vinculantes* se presentan en forma de Convenciones, Pactos y Acuerdos. Éstos contienen normas que son aceptadas explícitamente por los Estados a través de un procedimiento específico que se compone de tres etapas: negociación, autenticación/firma y ratificación. Al ratificar un instrumento, los Estados asumen un conjunto de obligaciones que deben cumplir utilizando toda su maquinaria legal e institucional.
2. Los *instrumentos no vinculantes* se presentan en forma de Declaraciones, Recomendaciones y Resoluciones. Éstos no son normas estrictas, pero proporcionan principios, directrices y estándares de acción para los Estados,

3. Los *planes y programas de acción* proporcionan un conjunto de estrategias con la finalidad de que los Estados cumplan con lo estipulado en los instrumentos vinculantes y no vinculantes.

En relación con lo anterior, en la *Tabla 1* se organizan los 16 instrumentos seleccionados a partir del tipo de categoría al que pertenecen.

Tabla 1.

Tipo de categoría el que pertenecen los instrumentos seleccionados.

INSTRUMENTOS VINCULANTES	INSTRUMENTOS NO VINCULANTES	PLANES Y PROGRAMAS DE ACCIÓN
Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura de 1948	Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) de 1945	Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje de 1990
Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza de 1960	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 de 1974	Marco de Acción de Dakar-Educación para Todos [y Todas] cumplir nuestros compromisos comunes del 2000
Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial de 1965	Declaración Mundial sobre Educación para Todos de 1990	Marco de Acción para la Realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 del 2015
Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) de 1966	Observación General No. 13: El derecho a la educación de 1999	
Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW) de 1979	Observación General No.1 Propósitos de la educación del 2001	
Convención sobre los Derechos del Niño [y la Niña de 1989	Declaración de Incheon para la Educación 2030 del 2015	
Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad del 2006		

Fuente: Elaboración propia.

La *elaboración y organización de fichas de contenido* se realizó con los 16 instrumentos seleccionados con el propósito de: reconocer los acontecimientos subyacentes a su promulgación; identificar la fecha en que se emitieron; clasificar el tipo de instrumento; determinar su relación con otros instrumentos; y comprender sus planteamientos generales, a la par de, sus aportes distintivos. Una síntesis de este proceso se adjunta en el *Apéndice A*.

5.7. Técnicas e instrumentos para el análisis de datos

Las técnicas e instrumentos para el análisis de los datos se clasificaron en tres etapas: 1) selección del software adecuado para el análisis; 2) reducción de los datos; 3) disposición y transformación de los datos; y 3) obtención y verificación de las conclusiones.

El software utilizado para el análisis cualitativo asistido por computador fue *ATLAS.ti*. Éste es uno de los programas informáticos más utilizados en investigación cualitativa porque permite trabajar con grandes volúmenes de datos textuales y, a la par, sus herramientas facilitan la manipulación de los datos (Muñoz Justicia, 2003).

La *reducción de datos* conllevó a la simplificación de éstos a partir de la *categorización y codificación* con apoyo de las herramientas de *ATLAS.ti*. Esto implicó identificar segmentos relevantes o significativos en el contenido de los 16 instrumentos internacionales con la finalidad de atribuir a dichos fragmentos, o componentes temáticos, a una categoría y un código. Las categorías se elaboraron a partir del marco teórico y de las fichas de contenido.

Después de la categorización y codificación, se realizó una operación de *síntesis y agrupamiento* que consistió en obtener todos los fragmentos que conforman una misma categoría para realizar metacategorías, es decir, agrupaciones de diversas categorías a partir de un criterio en común. A continuación, se presenta en la *Tabla 2* la totalidad de las metacategorías con sus respectivas categorías y se presenta en el *Apéndice B* la definición de las categorías:

Tabla 2.

Metacategorías y categorías.

METACATEGORÍAS	CATEGORÍAS
Carácter de la educación	Educación crítica Educación intercultural Educación integral y holística Educación global Educación transdisciplinaria
Finalidades de la educación	Desarrollo Desarrollo integral Desarrollo sostenible Emancipación Fomento de relaciones internacionales Justicia social Paz Progreso Promoción de los principios y propósitos de los instrumentos internacionales de derechos humanos Resistencia
Definición de la educación	Derecho llave Calidad educativa Contenidos de la educación

	Competencias Necesidades básicas de aprendizaje Procesos educativos Performatividad de la educación
Principios de los derechos humanos	Indivisibilidad e interdependencia Progresividad Universalidad
Obligaciones del Estado	Accesibilidad Aceptabilidad Adaptabilidad Disponibilidad Obligaciones inmediatas
Modalidades de la educación	Educación formal Educación informal Educación no formal
Etapas de la educación	Atención integral de la primera infancia Educación básica Enseñanza continua y permanente Enseñanza técnica y profesional Enseñanza fundamental Enseñanza secundaria Enseñanza superior Enseñanza preescolar Enseñanza primaria
Obstáculos para su garantía	Desigualdad Desigualdad educativa Discriminación Discriminación en la esfera de la enseñanza Neoliberalismo Pobreza
Medidas para su garantía	Acciones afirmativas Equidad educativa Igualdad y no discriminación Igualdad de género en el ámbito educativo Inclusión educativa Interés superior de la niñez Interseccionalidad

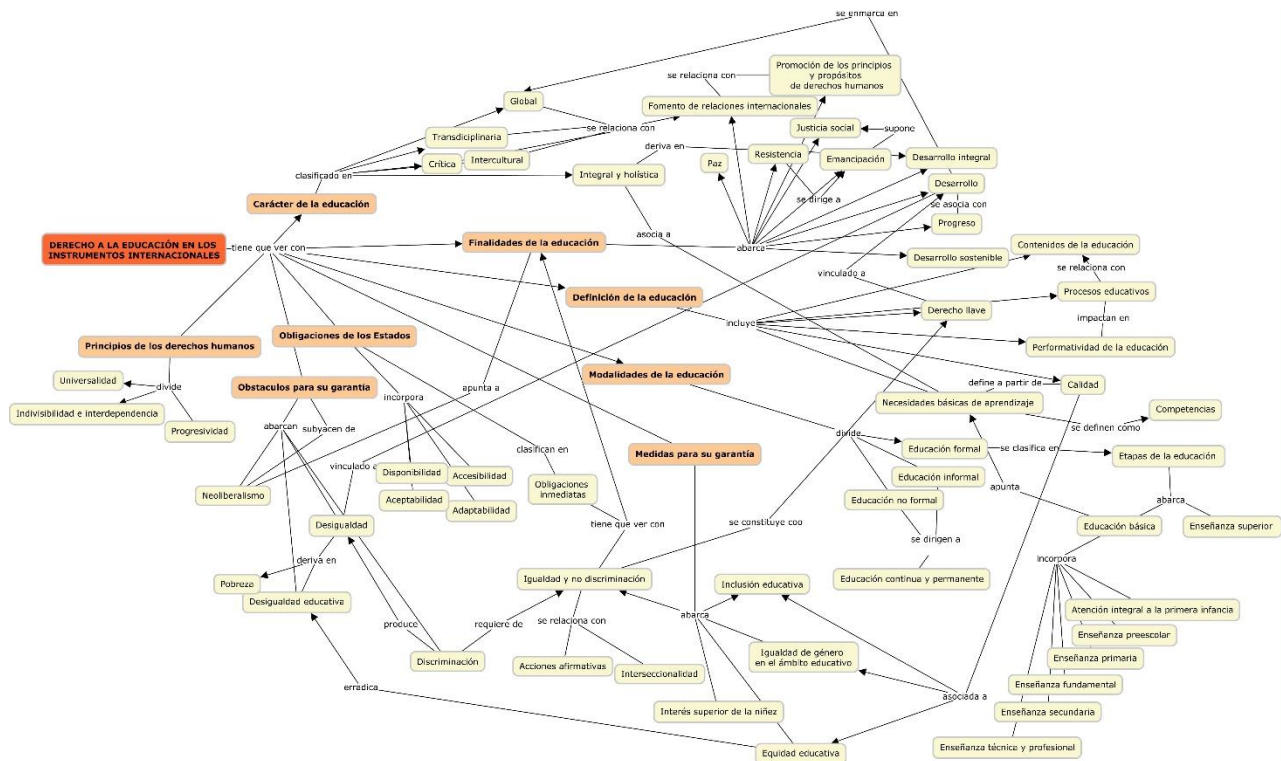
Fuente: Elaboración propia.

La segunda etapa, la *disposición y transformación de datos* consistió en a) organizar los datos en una forma operativa; y b) transformar esos datos permitiendo resolver las preguntas de investigación.

A continuación, en la *Figura 2* se presenta el gráfico que exhibe la relación entre las categorías y metacategorías. Su utilidad radicó en facilitar la comprensión de los datos.

Figura 2.

Relación entre categorías y metacategorías.



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, la tercera etapa, *la obtención de resultados y conclusiones* implicó “ensamblar de nuevo todos los elementos diferenciados en el proceso analítico para construir un todo estructurado y significativo” (Rodríguez Gómez, Gil Flores, & García Jiménez, 1999, p. 213), es decir, en los resultados se pretendió mostrar la relación encontrada entre los elementos identificados en el análisis. Cabe destacar, tanto en los resultados como en las conclusiones, las categorías son destacadas con formato en cursiva.

6. Capítulo 4. Resultados

En efecto, la educación puede ocultar la realidad de dominación y alienación o puede, por el contrario, denunciarlas, enunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria (Imen, 2010, p. 84).

A continuación, se da respuesta a las preguntas de investigación, para facilitar esto, se disponen dos apartados: en el primer apartado se exhibe el *sentido* de la educación en los instrumentos internacionales planteando la definición, el carácter y las finalidades de la educación, mientras que, en el segundo apartado se muestra *el modelo ideal del ejercicio* del derecho a la educación en los instrumentos internacionales destacando los obstáculos y las medidas referentes a su garantía. En ambos apartados se realiza una interpretación, análisis y discusión desde el paradigma de la pedagogía crítica.

6.1. Sentido de la educación: definición, carácter y finalidades

El sentido de la educación refiere a la forma en que atribuimos colectivamente significados a la educación, por tanto, su sentido no es único y no es estático, a lo largo de varias décadas en los instrumentos internacionales se incorporan aspectos relacionados con su definición, su carácter y sus finalidades, algunos desaparecen, otros permanecen, algunos se relacionan unos con otros y, en ciertos casos, adquieren connotaciones distintas en determinado momento histórico. A continuación, se exponen dichas transformaciones a partir de un análisis realizado desde la pedagogía crítica.

La *Constitución de la UNESCO* promulgada en 1945 es el primer instrumento que decreta el derecho a la educación y, a su vez, explicita su *finalidad*. El instrumento, por una parte, señala que la incomprensión, la desconfianza y el recelo entre las naciones han derivado en desacuerdos que concluyen en guerra y, por otra parte, sostiene que la *paz* no puede fundarse exclusivamente en acuerdos políticos y económicos entre Estados sino que ésta debe basarse en la solidaridad intelectual y moral de la humanidad, en consecuencia, se sustenta que “la amplia difusión de la cultura y la educación... para la justicia, la libertad y la paz son indispensables a la dignidad” (UNESCO, 1945), por tanto, los Estados se comprometen, entre otras cosas, a “asegurar a todos [y todas] el pleno e igual acceso a la educación” (UNESCO, 1945).

Lo mencionado anteriormente permite deducir varios supuestos. La *paz* se conceptualiza como ausencia de conflictos bélicos entre Estados. Se establece que la educación, a través del

intercambio de conocimientos, favorece: la comprensión entre los pueblos y las naciones; el respeto universal a los derechos humanos; las libertades fundamentales; y la solidaridad de la humanidad, por tanto, permite que la justicia, la libertad y la *paz* trasciendan los acuerdos entre Estados y se instauren, como principio, en las personas posibilitando su permanencia. La finalidad de la educación, a partir de dicha idea, radicó en favorecer que las personas rechazaran la guerra y, de esta forma, se salvaguardara la dignidad humana.

Tres años después, en 1948, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) los Estados respaldan su compromiso de asegurar, en cooperación con Naciones Unidas (NU), el respeto universal y efectivo de los derechos humanos a mujeres y hombres y, para el cumplimiento de ese compromiso “una concepción común de estos derechos y libertades es de la mayor importancia” (Naciones Unidas, 1948, párr. VII), para esto, se promulgan treinta artículos que incluyen derechos civiles, políticos, sociales, culturales y económicos:

La Asamblea General proclama la presente Declaración Universal de Derechos Humanos como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto [las y] los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades (Naciones Unidas, 1948, párr. VIII).

La DUDH evidencia que los derechos humanos, para consolidarse como ideal común, marco de referencia u horizonte utópico compartido entre los pueblos y las naciones, requieren atravesar por un proceso de promoción. La promoción figura como un aspecto clave porque está relacionada con el conocimiento, comprensión, apropiación, ejercicio, exigencia y defensa de los derechos por parte de la ciudadanía.

Los derechos humanos históricamente se constituyen como un mecanismo de contrapoder hacia los abusos del Estado, su finalidad radica en establecer las condiciones mínimas que las personas deben gozar de forma cotidiana como parte de una vida digna; a su vez, el conjunto de esas condiciones es el cimiento para la libertad, la justicia y la *paz*, por tanto, si los derechos humanos no se configuran como un recurso que las personas puedan utilizar para referir y apelar a esas condiciones, entonces se desdibuja su sentido.

La educación, acorde con lo anterior, radica en el medio para la consolidación de los derechos humanos como ideal común compartido entre los pueblos y las naciones, en ese sentido, el derecho a la educación es considerado como *derecho llave*. Ésta atribución se refiere no sólo a

la *indivisibilidad e interdependencia* que guardan entre sí todos los derechos, es decir, el planteamiento que sostiene que los derechos se relacionan unos con otros, sino que trasciende esos principios para configurarse como un derecho que, en comparación con otros, está directamente relacionado con el resto de los derechos civiles, políticos, sociales, culturales y económicos porque favorece su conocimiento, reconocimiento y ejercicio (Cortés de Abajo & Cerdán Ortiz-Quintana, 2017; Latapí, 2009; Sanz Gallego, 2017), dicho de otro modo, la categorización “llave” funciona como una analogía para destacar que es un derecho que permite acceder a otros derechos.

La DUDH, a su vez, en el artículo 26, decreta la educación como un derecho humano de todas las personas señalando que su *finalidad*:

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. (Naciones Unidas, 1948, art. 26)

Esta *finalidad* genérica prevalece en los instrumentos internacionales a lo largo del tiempo agregando un par de especificaciones, entre éstas, es importante destacar el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) de 1966. Éste promulga el derecho a la educación conservando las finalidades decretadas en el artículo 26 de la DUDH (1948) añadiendo únicamente que la educación “debe orientarse ...[al] sentido de su dignidad” y “debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre” (OHCHR, 1966b, art. 13)¹⁷.

Cabe destacar que en ambos instrumentos esta *finalidad* se dispuso únicamente para la *educación formal* específicamente a la educación *primaria, secundaria y superior*. No obstante, ocho años después, en *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, 1974), al definir a la educación como un proceso a través

¹⁷ El artículo 13 del PIDESC señala que:

Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz (OHCHR, 1966, art. 13).

del cual las personas y los grupos desarrollan la totalidad de sus capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos en el interior y en beneficio de sus comunidades, las *finalidades de la educación* se extienden, de forma explícita, a todas las *modalidades* y todas las *etapas* de enseñanza, aprendizaje y formación, es decir, a *la educación no formal y la educación informal*.

Dicho instrumento, en concordancia con lo anterior, no sólo amplía la noción de educación sino que especifica que, para que cada persona logre contribuir a los fines establecidos previamente, la educación debe apuntar a la comprensión, el respeto y el reconocimiento de interdependencia entre pueblos, culturas y civilizaciones, en conjunto con, la relevancia de la solidaridad y la cooperación internacional para identificar y solucionar problemas que influyen, favorecen o dificultan el goce y ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales de todas las personas.

Aunque en varios instrumentos previamente se había señalado la relevancia de la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos como forma de prevenir la guerra, el instrumento transforma la concepción de la *paz* no sólo como ausencia de guerra sino como un fenómeno amplio caracterizado por la presencia de ciertas condiciones y circunstancias, bajo esa lógica, el instrumento enfatiza varias problemáticas sociales que afectan directamente el goce y ejercicio de los derechos humanos.

En particular, se establece que la educación para la comprensión, cooperación y *paz* internacional está orientada a fomentar que el estudiantado (UNESCO, 1974):

- a) Desarrolle un adecuado desenvolvimiento intelectual y afectivo;
- b) Estudie las diferentes culturas, formas de vida cotidiana y problemas que enfrentan las poblaciones de cada país;
- c) Base sus juicios de valor y sus decisiones en un análisis racional de hechos y factores pertinentes;
- d) Trabaje en equipo, se comunique y participe en discusiones;
- e) Refuerce conductas y actitudes basadas en los principios de igualdad, no discriminación e interdependencia entre los pueblos y naciones, de manera que incorpore esos principios a su personalidad y a su realidad cotidiana;
- f) Reconozca la igualdad de derechos entre los pueblos y el derecho de éstos a la autodeterminación;

- g) Desarrolle el sentido de la responsabilidad social y de la solidaridad con grupos menos afortunados;
- h) Ejercer y goce sus derechos y libertades sin dejar de reconocer y respetar los derechos de otras personas y, a su vez, conozca los deberes que tienen las personas, los pueblos y las naciones para con los demás;
- i) Comprenda el funcionamiento de las instituciones públicas locales, nacionales e internacionales incluyendo el sistema de las Naciones Unidas;
- j) Realice un análisis crítico de los problemas nacionales e internacionales y de los factores de carácter económico y político que están en la base de las contradicciones y tensiones entre los países y, a su vez, estudie los medios para superar éstas;
- k) Determine la relación entre el *desarrollo* económico y la *justicia social*.
- l) Conozca los intereses de las comunidades e identifique la incompatibilidad de éstos con los intereses de los grupos de poder económico y político que practican la explotación y fomentan la guerra;
- m) Identifique las causas y efectos de la guerra, se posicione a favor del desarme y de la inadmisibilidad del uso de la ciencia y la tecnología con fines bélicos bajo un supuesto propósito de *paz y progreso*;
- n) Recalque que la guerra de expansión, de agresión y de dominación y el empleo de la fuerza y la violencia son inadmisibles;
- o) Conozca la índole y los efectos de las relaciones económicas, culturales y políticas entre países y reconozca la importancia del derecho internacional para regular dichas relaciones sobre todo para el mantenimiento de la *paz*;
- p) Atienda aspectos sobre la utilización, la gestión y la conservación de los recursos naturales y la contaminación del medio ambiente.
- q) Conozca los principales problemas de la humanidad, estudie las formas de solución a esos problemas, enfatice la necesidad y agudice su sentido de solidaridad y cooperación internacional;
- r) Reconozca la creciente interdependencia mundial de los pueblos y las naciones;
- s) Tenga disposición y posibilidad para participar en la solución de los problemas de su comunidad, su país y el resto de los países;

- t) Participe en los asuntos públicos como una forma de resolver los problemas a nivel local, nacional e internacional;
- u) Contribuya a las luchas contra el colonialismo y el neocolonialismo en todas sus formas y manifestaciones y a la eliminación de todas las formas y variedades de *discriminación*, racismo, fascismo y apartheid;
- v) Colabore a la eliminación de las situaciones que perpetúan y agravan los problemas que condicionan la supervivencia y el bienestar de la humanidad, la *desigualdad* y la injusticia.
- w) Asuma las obligaciones que le incumben para el mantenimiento y desarrollo de la *paz*;

Este instrumento es, desde nuestra perspectiva, el instrumento más crítico sobre la educación porque examina ésta como expresión de grupos particulares en un contexto específico, asumiendo que no es neutral, apela a una ideología y, por tanto, puede actuar como uno de los principales agentes transmisores de la cultura dominante.

El instrumento sugiere que la adquisición de conocimientos sobre las diferentes culturas, sus formas de vida cotidiana y sus problemáticas no puede partir de una postura neutral y objetiva, el estudiantado debe reconocer la interdependencia entre países, es decir, debe asumir que las problemáticas locales y nacionales tienen una dimensión *global* tanto en su conformación como en su erradicación.

La educación, de este modo, adquiere un *carácter global, intercultural e interdisciplinario* en función de la complejidad de las cuestiones referentes al respeto de derechos humanos y las libertades fundamentales, la comprensión y cooperación internacional, el mantenimiento y desarrollo de la *paz* y el establecimiento de la *justicia social* (UNESCO, 1974).

La educación, acorde con las *finalidades* señaladas en el instrumento, debe permitir que el estudiantado realice un análisis crítico de los factores que están sobre la base de las problemáticas y las tensiones dentro y entre los países. Se coloca primordialmente acento en los factores económicos y políticos que configuran diversos fenómenos que van desde el colonialismo y neocolonialismo, pasando por la *discriminación*, el racismo, el fascismo y el apartheid hasta la *desigualdad* y la injusticia social.

Y, de forma relevante, se destaca que la educación debe asegurar que el estudiantado logre determinar la relación entre el *desarrollo* económico y la *justicia social*, específicamente el grado en que los intereses de sus comunidades son realmente compatibles con los intereses de los grupos

de poder económico y político que fomentan la guerra de expansión, de agresión y de dominación y el empleo de la fuerza y la violencia, es decir, señala como fundamental que el estudiantado posea formas *críticas* para identificar, cuestionar y analizar los discursos dominantes que intentan legitimar intereses que son incompatibles con el goce y ejercicio de derechos humanos de sus comunidades y sociedades incluso bajo un supuesto de *paz y progreso*.

En este sentido, se establece énfasis en los mecanismos que tiene la escuela, por una parte, para formar y etiquetar al estudiantado para que cumplan y acepten como legítimos los roles que se les han asignado y, por otra parte, en las posibilidades proveer al estudiantado de formas *críticas* para cuestionar y rechazar esos roles.

Y, de manera sustancial, se evoca una educación cuya *finalidad* apunte a que el estudiantado no sólo identifique los factores que constituyen una realidad dominante y opresora, sino que genere un acto de reflexión y acción sobre su realidad para transformarla, específicamente apunta hacia instaurar otro tipo de relaciones sociales, culturales, políticas y económicas entre los pueblos y las naciones caracterizadas por la responsabilidad, solidaridad y cooperación.

Estos actos de reflexión y acción transformadora van desde el *desarrollo* de un adecuado desenvolvimiento intelectual y afectivo; el examen de juicios de valor y toma de decisiones; el fomento de determinados comportamientos y actitudes; la adopción y ejercicio de ciertos principios; el estudio de otros pueblos y naciones; la identificación de las problemáticas de la humanidad; la conformación de posturas ante dichas problemáticas; el conocimiento sobre la función de las instituciones públicas; la participación en asuntos públicos; etc.

Luego de dicho instrumento, en 1989, se decreta la *Convención sobre los Derechos del Niño [y la Niña]* (OHCHR, 1989), en ésta se reconoce que las niñas y los niños por diversas causas, se sitúan en una posición de vulnerabilidad, por tanto, establece que los Estados están obligados a proteger, asistir y cuidar de forma primordial e *integral* a la infancia garantizando un nivel de vida adecuado que consolide su pleno *desarrollo*.

Y, en referencia a la *finalidad* genérica de la educación, apuntada con anterioridad, el artículo 29 realiza un par de especificaciones:

La educación del niño [y la niña] deberá estar encaminada a: a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física [~~del niño~~] hasta el máximo de sus posibilidades; b) Inculcar [~~al niño~~] el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas; c) Inculcar [~~al niño~~] el

respeto de sus padres [y madres], de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya; d) Preparar [~~al niño~~] para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena; e) Inculcar [~~al niño~~] el respeto del medio ambiente natural (OHCHR, 1989, art. 29).

Es importante evidenciar que en el artículo 29 se incorpora la noción de *desarrollo integral* de la persona añadiendo que se deberá extender hasta el máximo de sus posibilidades; se amplifican aspectos referentes a las relaciones con la familia, la comunidad y la sociedad destacando el sentido de identidad y pertenencia; la integración y la participación en la sociedad diversa; y la interacción con las personas y con el medio ambiente.

Un año después se decreta la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* [y Todas] y el *Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje* (UNESCO, 1990) subyacente a la *Conferencia Mundial de Educación para Todos* [y Todas] celebrada en Jomtien, Tailandia. Y, a pesar de que previamente se había explicitado que la educación abarcaba todas las *modalidades* y todas las *etapas* de enseñanza, aprendizaje y formación, en dicho instrumento se recalcó que la educación es un derecho de todas las personas.

Los instrumentos reconocen que la garantía del derecho a la educación es deficiente en todo el mundo, no obstante, con la víspera del nuevo siglo caracterizada por un gran optimismo primordialmente relacionado con el aumento significativo en información y comunicación, se pensó que la educación para todas las personas podía configurarse como un objetivo alcanzable, por tanto, se amplía la *finalidad de la educación* al señalar, en su artículo 1, que deberá estar direccionada a la satisfacción de *las necesidades básicas de aprendizaje*:

1. Cada persona [~~niño, joven o adulto~~] deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus

capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo.

2. La satisfacción de estas necesidades confiere a [~~los miembros de~~ quienes integran] una sociedad la posibilidad y, a la vez la responsabilidad de respetar y enriquecer su herencia cultural, lingüística y espiritual común, de promover la educación de [las y] los demás, de defender la causa de la justicia social, de proteger el medio ambiente y de ser tolerante con los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren de los propios, velando por el respeto de los valores humanistas y de los derechos humanos comúnmente aceptados, así como de trabajar por la paz y la solidaridad internacionales en un mundo interdependiente.

3. La educación básica es más que un fin en sí misma. Es la base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanentes sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente nuevos niveles y nuevos tipos de educación y capacitación (UNESCO, 1990, art. 1).

Las *necesidades básicas de aprendizaje*, a partir de dichos instrumentos, se convierten en uno de los criterios que *definen la educación*. Se equipara la *satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje con educación básica* que deben recibir todas las personas sin excepción. Esta se concibe como una variedad de sistemas de educación integrados y complementarios incluyendo *formales, no formales e informales* que no se constituyen como fin en sí mismo sino como cimiento del aprendizaje permanente, del *desarrollo* humano y de niveles y tipos más avanzados de educación.

A partir de dichos instrumentos, hay un énfasis hacia la dimensión institucional de la educación, es decir, hacia un conjunto de criterios que orientan la organización y la sistematización de todo lo que debe enseñarse y aprenderse particularmente durante la *educación básica*. Se señala que *las necesidades básicas de aprendizaje* abarcan herramientas y *contenidos* básicos y se caracterizan por ser diversas, complejas y cambiantes dados los factores contingentes y contextuales que intervienen.

Sin embargo, no hay ninguna reflexión sobre los mecanismos que operan durante la selección, organización y distribución de las herramientas y *contenidos* que se enseñan y aprenden en los diversos espacios de socialización destacando a las escuelas. No se reconoce que los criterios que orientan la toma de decisiones subyacen de una elección ideológica que determina: qué tipo de

conocimiento es valioso enseñar y aprender confiriendo legitimidad cultural al conocimiento de grupos específicos; y con qué pautas se distribuye ese conocimiento produciendo un reparto diferenciado entre personas y grupos.

De igual manera, no hay ninguna observación acerca de la forma en que la selección y distribución esos recursos culturales, herramientas y *contenidos* se relacionan con la perpetuación de una sociedad desigual y estratificada, es decir, no se reconoce que esas decisiones impactan en el proceso de etiquetación y formación del estudiantado orientado a que cumplan y acepten los roles desiguales que se les han asignado.

Y, aunque se detalla que la satisfacción de *las necesidades básicas de aprendizaje* dota de cierto poder y agencia a las personas, se relativiza todo el proceso de reflexión y acción sobre la realidad para transformarla que en algún momento se planteó como *finalidad* de la educación.

Por otra parte, aunque previamente se señalaba que la educación tenía como *finalidad* favorecer el bienestar de las personas, hasta dichos instrumentos se asevera que la educación, en efecto, coadyuva a construir una mejor sociedad; específicamente destaca que: “la educación puede contribuir a lograr un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que al mismo tiempo favorece el progreso social, económico y cultural” (UNESCO, 1990, p. 2).

Un aspecto a destacar radica en la noción de *progreso* que previamente no se ha había mencionado en otros instrumentos con tal relevancia. Se establece que “la educación debe considerarse una dimensión fundamental de todo proyecto social, cultural y económico” (UNESCO, 1990, p. 13), sin embargo, se destaca que “la educación es una condición indispensable, aunque no suficiente, para el progreso personal y social” (UNESCO, 1990, p. 2).

Los instrumentos no definen a qué refieren con *progreso* ni describen a qué tipo de proyecto particularmente social, cultural y económico se inscribe dicha educación, sin embargo, por la fecha de su emisión y por el gran optimismo que se manifiesta, se vislumbra que prevalece una gran confianza en la triada conformada por el capitalismo, la democracia y los derechos humanos, ante esto, es importante mencionar que la noción de *progreso* coadyuva a brindar la justificación retórica para ocultar las presuposiciones ideológicas que secunda la educación.

Un aspecto relacionado con lo anterior radica en la relación que se establece entre educación y *desarrollo*. Y, a diferencia de la noción *progreso*, la incorporación de la noción de *desarrollo* tiene que ver con la emisión de un instrumento específicamente de la *Declaración sobre el Derecho al Desarrollo* (OHCHR, 1986). El *desarrollo*, en dicho instrumento, se define como “un proceso

global económico, social, *cultural* y político, que tiende al mejoramiento constante del bienestar de toda la población y de [todas y] todos los individuos sobre la base de su participación activa, libre y significativa” (OHCHR, 1986, párr. II), por tanto, enuncia que el *desarrollo* es un derecho humano que reconoce que todos los pueblos y las personas están facultados para participar, contribuir, beneficiarse y disfrutar de un *desarrollo* en el que gocen y ejerzan todos los derechos humanos y libertades fundamentales.

Y, aunque se señala que la educación figura como un elemento, más no el único¹⁸, que contribuye al *desarrollo*, no se hace mención de las diversas complejidades que deberá enfrentar el estudiantado para, en un primer momento, secundar, y en un segundo momento, adoptar y contribuir en dicha visión de *desarrollo*.

Casi una década después, en 1999, el Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales¹⁹ emite la *Observación General Número 13: El Derecho a la Educación* con la finalidad de realizar algunas puntualizaciones sobre el artículo 13 del *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (PIDESC). El Comité señala que, desde que se aprobó el *PIDES* en 1966, las *finalidades* de la educación se han ampliado y, por consiguiente, los Estados deben cumplir con lo señalado en el artículo 13 a partir de una reinterpretación de lo plasmado en los instrumentos que se decretaron con posterioridad.

Y, en concordancia con lo anterior, entre las *obligaciones inmediatas* que deben cumplir los Estados con respecto al derecho a la educación, se encuentra que “la enseñanza corresponda a los objetivos expuestos en el párrafo 1 del artículo 13” (Comité de DESC, 1999, párr. 57), por tanto, un ejemplo de violación a dicho derecho radica en la carencia de un sistema educativo que apele a las finalidades señaladas. Por lo tanto, las *finalidades* de la educación se conciben como parte fundamental de goce y ejercicio del derecho a la educación.

¹⁸Se establece que los Estados tienen el deber de crear condiciones favorables para la realización del derecho al desarrollo, entre éstas: promover y proteger un orden político, social y económico apropiado; formular, adoptar y aplicar de medidas políticas, legislativas y de otra índole en el plano nacional e internacional; eliminar las violaciones masivas y patentes de los derechos humanos; promover, fomentar y reforzar el respeto universal y la observancia de todos los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales; lograr que las mujeres participen activamente en el proceso de desarrollo; alentar la participación popular en todas las esferas; promover el establecimiento, mantenimiento y fortalecimiento de la paz y la seguridad internacionales; entre otros. Cabe señalar, el derecho al desarrollo implica la plena realización de los pueblos a la libre determinación que incluye la plena soberanía sobre todas sus riquezas y recursos naturales. (OHCHR, 1986).

¹⁹ El Comité de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales es el órgano de expertos independientes que supervisa la aplicación del PIDESC y su Protocolo Facultativo por parte de los Estados.

Otro aspecto a destacar en dicho instrumento tiene que ver con la afirmación de que la educación no sólo es un derecho sino un medio indispensable para realizar otros derechos, se menciona que:

La educación es el principal medio que permite a [las y los] adultos y menores marginados económicamente y socialmente salir de la pobreza y participar plenamente en sus comunidades. La educación desempeña un papel decisivo en la emancipación de la mujer, la protección de los niños [y niñas] contra la explotación laboral, el trabajo peligroso y la explotación sexual, la promoción de los derechos humanos y la democracia, la protección del medio ambiente y el control del crecimiento demográfico. Está cada vez más aceptada la idea de que la educación es una de las mejores inversiones financieras que los Estados pueden hacer, pero su importancia no es únicamente práctica pues disponer de una mente instruida, inteligente y activa, con libertad y amplitud de pensamiento es uno de los placeres y recompensas de la existencia humana. (Comité de DESC, 1999, párr. 1).

Esto destaca nuevamente el *carácter* de la educación como un *derecho llave*, es decir, un derecho que en comparación con otros está directamente relacionado con el resto de los derechos civiles, políticos, sociales, culturales y económicos porque favorece su conocimiento, reconocimiento y ejercicio.

Sin embargo, se refuerza la asunción dominante que sostiene que la educación se constituye como un motor fundamental en el *desarrollo* de un orden social igualitario y democrático mediante la movilidad económica y social del estudiantado. Este discurso ahistórico y despolitizado de la educación evita que se reconozca que, para comprender cómo funciona la educación en la sociedad, se debe reconocer que ésta se inserta y forma parte de estructuras y relaciones propias de una sociedad dominante. Se ignora que la realidad de los espacios educativos está socialmente construidos, determinados históricamente y mediatizados a través de relaciones de poder, por tanto, se tiende a favorecer las formas sociales, culturales y materiales de los grupos dominantes imposibilitando la movilidad económica y social.

Un año después, en el 2000, se realizó el *Foro Mundial sobre la Educación* en Dakar, Senegal y se adoptó el *Marco de Acción de Dakar- Educación para Todos* [y Todas]: *cumplir nuestros compromisos comunes* como un renovado acuerdo de la comunidad internacional para alcanzar los objetivos plasmados en la *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos* [y

Todas] (1990). Se reconoce que ésta última continuó figurando, a diez años, una visión amplia, general, eficaz y pertinente sobre la educación.

Nos reafirmamos en la idea de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos [y Todas] [...] de que [todas y] todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con [las y] los demás y a ser. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad. (UNESCO, 2000, párr. 3)

Los diversos aspectos que plantea dicho instrumento con respecto a las *finalidades* de la educación concuerdan con el compendio publicado cuatro años antes denominado *La Educación Encierra un Tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (UNESCO, 1996).

Delors (1996), en uno de los artículos, señala que el siglo XXI obliga a una reflexión profunda acerca de las *finalidades* de la educación señalando que éstas deberán abarcar una concepción más amplia que traslade la actual visión instrumental que tiene que ver con adquisición de conocimientos y capacidades con fines de carácter laboral a una concepción *holística* que apele al *desarrollo* de todo el potencial de las personas y las sociedades. La educación, desde su postura, deberá estructurarse sobre cuatro aprendizajes fundamentales:

- *Aprender a conocer* remite a la adquisición de conocimientos y al dominio de instrumentos socioculturales, es decir, no basta con que el estudiantado acumule un conjunto de conocimientos durante la *educación básica*, sino que debe obtener herramientas que le permitan aprender, profundizar y enriquecer sus conocimientos durante toda la vida en cada oportunidad que le sea posible.
- *Aprender a hacer* supone desarrollar un conjunto de *competencias* asociadas a incorporar conocimientos teóricos y prácticos de forma flexible y dinámica; trabajar en equipo; establecer relaciones interpersonales; utilizar tecnologías de la información y la comunicación; proponer iniciativas; asumir riesgos; afrontar de situaciones; y solucionar conflictos.

- *Aprender a vivir juntos* configura uno de los grandes retos de las sociedades y la educación contemporánea dado que el actual sistema socioeconómico privilegia la competitividad y el éxito individual entre personas, sociedades y naciones acrecentando actos de violencia, rivalidades históricas y brechas de *desigualdad*. La educación, ante dicho escenario, establece que debe incorporar principios relacionados con *la igualdad* y *no discriminación*; la diversidad; la interdependencia; y la cooperación mediante construcción de proyectos comunes, la solución de conflictos y la convivencia armónica.
- *Aprender a ser* recoge los elementos de los tres anteriores aprendizajes para construir un proyecto personal y social en beneficio de la humanidad. La educación debe contribuir a que el estudiantado se desarrolle de manera *integral* para que esté en condiciones para construir un pensamiento autónomo y *crítico* que posibilite elaborar juicios y tomar decisiones ante diversas circunstancias.

El aporte de esto tiene que ver con señalar que la educación debe estar orientada a que las personas comprendan, participen y se beneficien de su entorno mediante la adquisición de un conjunto de *recursos* que les posibilite: aprender en cada oportunidad posible; utilizar los recursos aprendidos en varias situaciones de forma dinámica y flexible; apelar a diversos principios que favorecen la relación con otras personas y grupos; construir un proyecto de vida acorde con el bienestar colectivo; y consolidar un pensamiento autónomo y *crítico* (Delors, 1996).

Sin embargo, pesar de que el instrumento concibe a la educación como un proceso que impacta las estructuras sociales, culturas, políticas y económicas exteriores a las paredes de los espacios educativos y, por tanto, puede coadyuvar a instaurar una realidad favorecedora para la mayoría de los grupos y personas, no se plantea un análisis serio y profundo sobre las complejidades del siglo XXI.

No hay un intento por reconocer que los espacios educativos son lugares de intercambio, negociación y producción de significados, por tanto, se ignoran dos aspectos: por una parte, que los agentes han sido insertados en ciertos discursos que condicionan a formas particulares de subjetividad e identidad privilegiando a los grupos dominantes; y por otra parte, que dichos agentes pueden adquirir formas *críticas* para, en un primer momento, cuestionar, analizar e interpretar sus experiencias y, en un segundo momento, vivir experiencias afirmativas y *críticas* que ofrezcan medios para la transformación personal y colectiva. Resulta insuficiente que se exclame la noción

de pensamiento autónomo y *crítico* porque no hay una explicación acerca de los mecanismos para fomentarlo y consolidarlo.

El instrumento reconoce que, ante los someros resultados alcanzados con respecto a la garantía del derecho a la educación en todo el mundo, se está agraviando la dignidad humana y, a su vez, se destaca que si no se avanza rápidamente hacia la garantía de la educación no se reducirá la *pobreza* y se acentuarán las *desigualdades*.

De igual manera, se hace énfasis al aumento significativo de tensiones, conflictos y guerras dentro y entre países, por ello, señala que “la educación ha de desempeñar un importante papel para prevenir conflictos en el futuro y construir una paz y una estabilidad duraderas” (UNESCO, 2000, párr. 28). Esto apela a la *Declaración y Plan de Acción sobre una Cultura de Paz* (Asamblea General de Naciones Unidas, 1999), emitida un año antes, que define que la *paz* “no sólo es la ausencia de conflictos, sino como un proceso positivo, dinámico y participativo en que se promueva el diálogo y se solucionen los conflictos en un espíritu de entendimiento y cooperación mutuos” (Asamblea General de Naciones Unidas, 1999, p. 2)²⁰.

No obstante, a pesar de señalar que las *finalidades* de la educación están orientadas a la eliminación de la *pobreza* y la *desigualdad* y el fomento del *desarrollo* y la *paz*, el instrumento reconoce que “muchos países siguen teniendo dificultades para definir el sentido, la finalidad y el contenido de la educación básica en un mundo que cambia rápidamente” (UNESCO, 2000, párr. 15), ante esto, el instrumento hace énfasis en la *calidad* estableciendo que:

La calidad constituye el centro de la educación y lo que tiene lugar en el aula y otros entornos de aprendizaje es de importancia fundamental para el bienestar de [las y] los niños, jóvenes y adultos en el futuro. Una educación de calidad ha de atender a las necesidades básicas de aprendizaje y enriquecer la existencia del educando y su experiencia general de la vida. (UNESCO, 2000, p. 17)

La *calidad*, al asociarse con las *necesidades básicas de aprendizaje*, comienza a figurar como un aspecto central que *caracteriza* y *define* el derecho a la educación. Ésta, aunque no es definida explícitamente, se asocia a un entorno propicio de aprendizaje, sobre esto se menciona

²⁰*Declaración y Plan de Acción sobre una Cultura de Paz* (Asamblea General de Naciones Unidas, 1999) alienta a los Estados a promover una cultura de paz, en concreto, se señalan medidas por medio de la educación; el desarrollo económico y social sostenible; el respeto de todos los derechos humanos; la garantía de la igualdad entre mujeres y hombres; la participación democrática; y la paz y la seguridad internacionales.

que “si se quiere ofrecer una educación de buena calidad, las instituciones y los programas de educación deberán contar con recursos adecuados y distribuidos de modo equitativo” (UNESCO, 2000, p. 20), en ese sentido, un entorno propicio de aprendizaje permitiría que los resultados de aprendizaje del estudiantado respondieran a *sus necesidades básicas de aprendizaje*.

Un año después, el Comité de Derechos del Niño [y la Niña]²¹emitió la *Observación General No.1 Propósitos de la educación* (2001) con la finalidad de realizar algunas puntualizaciones acerca de la importancia y la función del artículo 29 de la *Convención sobre los Derechos del Niño [y Niña]* que apelan a proteger “la dignidad humana innata a todo niño [y niña] y sus derechos iguales e inalienables...y el desarrollo holístico del niño [y la niña] hasta el máximo de sus posibilidades” (2001, párr. 1).

Se planea un carácter de la educación *integral y holístico*, dicho carácter tiene que ver con “un equilibrio satisfactorio entre la promoción de los aspectos físicos, mentales, espirituales y emocionales entre la educación, las dimensiones intelectuales, sociales y prácticas, y los aspectos correspondientes a la infancia y al resto de la vida” (Comité sobre los Derechos del Niño, 2001, párr. 12), con esto se enfatiza nuevamente que la educación va más allá de las aulas y las escuelas y, por tanto, abarca su *modalidad no formal e informal*:

La educación a que tiene derecho todo niño [y niña] es aquella que se concibe para prepararlo para la vida cotidiana, fortalecer su capacidad de disfrutar de todos los derechos humanos y fomentar una cultura en la que prevalezcan unos valores de derechos humanos adecuados. El objetivo es habilitar al niño [y niña] desarrollando sus aptitudes, su aprendizaje y otras capacidades, su dignidad humana, autoestima y confianza en sí mismo. En este contexto la "educación" es más que una escolarización oficial y engloba un amplio espectro de experiencias vitales y procesos de aprendizaje que permiten al niño [y niña], ya sea de manera individual o colectiva, desarrollar su personalidad, dotes y aptitudes y llevar una vida plena y satisfactoria en el seno de la sociedad. (Comité sobre los Derechos del Niño, 2001, párr. 2)

²¹ El Comité de los Derechos del Niño [y la Niña] es el órgano de expertos independientes que supervisa la aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño [Niña] y sus dos Protocolos Facultativos por parte de los Estados.

Un aspecto sumamente relevante de las *finalidades* de la educación radica en adjudicación de gran relevancia tanto al *contenido* como a los *procesos*. Con respecto al *contenido*, se señala que:

Una educación cuyo contenido tenga hondas raíces en los valores que se enumeran en el párrafo 1 del artículo 29 brinda a todo niño [y niña] una herramienta indispensable para que, con su esfuerzo, logre en el transcurso de su vida una respuesta equilibrada y respetuosa de los derechos humanos a las dificultades que acompañan a un período de cambios fundamentales impulsados por la mundialización, las nuevas tecnologías y los fenómenos conexos. Estas dificultades comprenden las tensiones entre lo mundial y lo local, lo individual y lo colectivo, la tradición y la modernidad, las consideraciones a largo y a corto plazo, la competencia y la igualdad de oportunidades, el enriquecimiento de los conocimientos y la capacidad de asimilarlos, lo espiritual y lo material, etc., etc. (Comité sobre los Derechos del Niño, 2001, párr. 3)

Por una parte, el instrumento hace hincapié en seleccionar, organizar y distribuir *contenidos* a partir de su relación con los principios de los derechos humanos, de modo que se aspira a que se forme a personas que se reconozcan como sujetas de derechos y, por tanto, se movilicen para exigir y demandar todo aquello que conlleva una vida digna; sin embargo, nuevamente no se reflexiona sobre los mecanismos que operan y los efectos que se desencadenan durante la selección, organización y distribución de los recursos culturales que se enseñan y aprenden en los espacios de socialización.

Por otra parte, el instrumento destaca, como parte de la revisión de sus *contenidos*, la tensión suscitada entre varios polos, por ejemplo: la competencia y la igualdad de oportunidades. Sin embargo, a pesar de que reconoce que esas tensiones derivan del actual sistema, se asume que la educación deberá estar dirigida a su conciliación. Los instrumentos más recientes se caracterizan por tratar de conciliar éstas y otras tensiones al intentar armonizar los derechos humanos con el modelo socioeconómico predominante sin dejar claro cómo lograrlo. No hay una crítica seria hacia el núcleo contradictorio y antagónico del sistema *neoliberal* evidente ante las diversas crisis.

El instrumento no menciona nada con respecto a la incapacidad de dicho sistema para sostener un discurso coherente de derechos humanos, no destaca que éste fomenta un conjunto de instituciones, relaciones y lógicas que reproducen y refuerzan la discriminación, la exclusión, la

desigualdad, las violencias, etc., por el contrario promueve que las personas respondan y participen de forma favorable en la perpetuación de un sistema deshumanizante, de este modo, al mistificar la realidad imposibilitando que las estructuras se discutan como problema de reflexión, acción y transformación, vuelca a la educación como una práctica de control y dominación.

Con respecto a los *procesos*, se destaca que éstos no deben debilitar sino consolidar, los esfuerzos destinados a promover el disfrute de todos los otros derechos.

En esto se incluyen no sólo los elementos integrantes del plan de estudios, sino también los procesos de enseñanza, los métodos pedagógicos y el marco en el que se imparte la educación, ya sea en el hogar, en la escuela u otros ámbitos.... La observancia de los valores establecidos en el párrafo 1 del artículo 29 exige manifiestamente que las escuelas sean favorables a [las y] los niños, en el pleno sentido del término, y que sean compatibles con la dignidad del niño [y la niña] en todos los aspectos. Debe promoverse la participación del niño [y la niña] en la vida escolar, la creación de comunidades escolares y consejos de [alumnos [estudiantes], la educación y el asesoramiento entre [compañeros estudiantes], y la intervención de [las y] los niños en los procedimientos disciplinarios de la escuela, como parte del proceso de aprendizaje y experiencia del ejercicio de los derechos. (Comité sobre los Derechos del Niño, 2001, párr. 8)

El instrumento logra evidenciar la relevancia de los acontecimientos cotidianos durante la jornada escolar, es decir, se reconoce que las reglas, normas y rutinas configuran aprendizajes a pesar de que no estén explícitos en los planes y programas de estudios. En concordancia con esto, se destaca el carácter *performativo* de la educación, éste tiene que ver con el orden social que se constituye en las aulas y las escuelas a partir de las relaciones entre agentes educativos. El instrumento apela a un enfoque democrático enfatizando la participación de los agentes educativos como formas de posibilidad, afirmación y de compromiso. Dicho de otro modo, se sostiene que no basta con hablar sobre ciertas temáticas como derechos humanos y democracia, sino que se requiere participar en la conformación de un escenario que apele, en lo cotidiano, a esas nociones.

Otro aspecto importante que señala el instrumento tiene que ver con el objetivo general de la educación cuya dirección apunta a “potenciar al máximo la capacidad del niño [y la niña] para participar de manera plena y responsable en una sociedad libre” (Comité sobre los Derechos del Niño, 2001, párr. 12), en ese sentido, se menciona que, “la capacidad [...] para participar plena y

responsablemente en una sociedad libre puede verse dificultada o debilitada no sólo porque se le deniegue [...] el acceso a la educación, sino también porque no se promueva la comprensión de los valores reconocidos en este artículo” (Comité sobre los Derechos del Niño, 2001, párr. 14), dicho de otro modo, se subraya que el derecho a la educación puede violentarse al no asegurar que la educación logre a las *finalidades* establecidas.

Y, aunque esto se había señalado previamente como parte de las *obligaciones inmediatas* que debe cumplir el Estado, el instrumento reconoce que en las políticas y programas tanto internacionales como nacionales sobre la educación, sin dar ejemplos concretos, “es muy frecuente que gran parte de los elementos enunciados en el párrafo 1 del artículo 29 no estén presentes o figuren únicamente como una idea de último momento para guardar las apariencias” (Comité sobre los Derechos del Niño, 2001, párr. 3). Esto es un reflejo de los actos de simulación que tienden a realizar tanto Organizaciones como Estados.

Finalmente, se realizó el *Foro Mundial sobre la Educación 2015* en Incheon, República de Corea y se aprobó la *Declaración de Incheon y el Marco de Acción para el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4* “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos [y todas]” (UNESCO, 2015).

La noción de *desarrollo sostenible*, aunque previamente se había mencionado en algunos instrumentos, adquiere una mayor relevancia en 2015. El motivo de esto subyace de la aprobación en ese año de la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* producto de la *Cumbre de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible* en Nueva York, Estados Unidos (Asamblea General de Naciones Unidas, 2015).

La *Agenda 2030* es un plan de acción que contiene 17 objetivos que concretan los esfuerzos de deberán realizar los Estados para lograr un *desarrollo sostenible* en 2030²². Este se define como

²²La Asamblea de las Naciones Unidas (2015) establece que los objetivos de desarrollo sostenible son: 1. Poner fin a la pobreza en todas sus formas y en todo el mundo; 2. Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible; 3. Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos [y todas] a todas las edades; 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos [y todas]; 5. Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas; 6. Garantizar la disponibilidad y la gestión sostenible del agua y el saneamiento para todos; 7. Garantizar el acceso a una energía asequible, fiable, sostenible y moderna para todos [y todas]; 8. Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos [y todas]; 9. Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación; 10. Reducir la desigualdad en los países y entre ellos; 11. Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles; 12. Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles; 13. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos; 14. Conservar y utilizar sosteniblemente los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible; 15. Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y detener la pérdida de biodiversidad; 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos

aquel capaz de satisfacer las necesidades de todas las personas en el presente sin comprometer la capacidad de futuras generaciones. El *desarrollo sostenible* pretende armonizar el crecimiento económico, la *inclusión* social y la protección del medio ambiente y, en ese sentido, los 17 objetivos pretenden ser equilibrados, integrales e indivisibles conjugando dicha dimensión económica, social y ambiental (Asamblea General de Naciones Unidas, 2015).

La Declaración de Incheon y el Marco de Acción para el ODS 4 (UNESCO, 2015) plantean una agenda educativa que pretende ser única, renovada, integral, universal, ambiciosa y exigente bajo el lema “sin dejar a nadie atrás”. Ésta reafirma la visión de la *Educación para Todos* [y Todas] iniciada en Jomtien en 1990 y reiterada en el *Marco de Acción de Dakar* en 2000, a la par de numerosos instrumentos internacionales y regionales que decretan el derecho a la educación. No obstante, al reconocer su carácter inacabado, pretende retomar los aspectos inconclusos y hacer frente a los desafíos mundiales actuales y futuros.

El instrumento señala que su visión “es transformar las vidas mediante la educación, reconociendo el importante papel que desempeña la educación como motor principal del desarrollo y para la consecución de los demás ODS propuestos” (UNESCO, 2015, párr. 15), de esto se deduce que la educación, como derecho humano, en los ODS juega dos papeles: por una parte, figura como una meta en sí misma y, por otra parte, se integra como estrategia para alcanzar otras metas.

Sin embargo, no hay un análisis serio sobre la forma en que se podría armonizar el crecimiento económico, la *inclusión* social y la protección del medio ambiente, ya que, en los últimos años, se ha legitimado un modelo socioeconómico que no ha sido capaz de integrar esas dimensiones; por el contrario, evidencia que éstas son antagónicas, ya que el crecimiento económico es incompatible con la *inclusión* social y la protección del medio ambiente. En concreto, el instrumento no plantea una crítica y, por tanto, una transformación significativa de la lógica del sistema, por tanto, sus pretensiones resultan prácticamente inverosímiles.

Nuevamente, al no cuestionar al sistema socioeconómico dominante, se plantea su aparente inevitabilidad, lo que conlleva a su aprobación como proyecto ineludible ante la supuesta carencia o imposibilidad de adoptar proyectos alternativos. Esta inevitabilidad está asociada a la despolitización de la ciudadanía y la deshabilitación de la lucha colectiva, por tanto, es un discurso

{y todas] y construir a todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas; y 17. Fortalecer los medios de implementación y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible. (Asamblea General de Naciones Unidas, 2015)

paralizante y fatalista. Cabe destacar el instrumento, con respecto a su visión de la educación, señala que:

La visión se inspira en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la *justicia social*, la *inclusión*, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas. Reafirmamos 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. Reconocemos que la educación es clave para lograr el pleno empleo y la erradicación de la pobreza. Centraremos nuestros esfuerzos en el acceso, la equidad, la inclusión, la calidad y los resultados del aprendizaje, dentro de un enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida. (UNESCO, 2015, párr. 15)

Es importante mencionar que las nociones que se integran respecto a su concepción de la educación ya se habían mencionado con anterioridad durante varias décadas atrás, lo que nos permite cuestionar en qué grado es una agenda renovada; no obstante, es importante destacar que, aunque la noción de *calidad* ya se había enfatizado de forma importante en el *Marco de Acción de Dakar* (UNESCO, 2000), adquiere mayor trascendencia al asociarla directamente con varios aspectos:

La educación de calidad fomenta la creatividad y el conocimiento, garantiza la adquisición de las competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, así como de aptitudes analíticas, de solución de problemas y otras habilidades cognitivas, interpersonales y sociales de alto nivel. Además, la educación de calidad propicia el desarrollo de las competencias, los valores y las actitudes que permiten a los ciudadanos llevar vidas saludables y plenas, tomar decisiones con conocimiento de causa y responder a los desafíos locales y mundiales mediante la educación para el desarrollo sostenible (ESD) y la educación para la ciudadanía mundial (ECM). (UNESCO, 2015, párr. 9)

Se señala que la *calidad* es un elemento determinante del ejercicio y goce del derecho a la educación dado que permite “obtener resultados del aprendizaje pertinentes, equitativos y eficaces en todos los niveles y entornos” (UNESCO, 2015, p. 30) éstos resultados se agrupan bajo la noción de *competencias*. Al relacionar *calidad* con *competencias* y éstas con *la satisfacción de necesidades*

básicas de aprendizaje, se establece que se deberá “tanto invertir en enfoques innovadores, basados en evidencia y eficaces en relación con los costes” (UNESCO, 2015, p. 31) y, a su vez, se deberá “instaurar o mejorar sistemas y prácticas para la evaluación de la calidad del aprendizaje, que comprendan el examen de insumos, entornos, procesos y resultados” (UNESCO, 2015, p. 33).

Es importante señalar varios aspectos, por una parte, el lenguaje que utilizamos para referirnos a la educación es fundamental primero para su comprensión y luego su transformación, en ese sentido, resulta preocupante evidenciar un aumento hacia lo “técnico” y una reducción hacia lo “político”. Lo político tiene que ver con la dirección a la que se apunta la educación, supone adoptar una postura asumiendo que resulta imposible ser neutral, en concreto, hay dos elecciones: una educación alienante o una educación transformadora.

Y, aunque el instrumento pretende adoptar una postura sustentada en la “concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos” (UNESCO, 2015, párr. 15), ésta resulta contradictoria al plantear un problema de “gestión” de la educación que deriva en soluciones mediante la aplicación de “técnicas”, entre éstas: enfoques innovadores, basados en evidencia y eficaces; y sistemas y prácticas de evaluación. Este énfasis limita los análisis, las reflexiones y las discusiones, lo que imposibilita comprender el papel de la educación como un proceso implicado en la producción y transmisión de prácticas que reproducen el sistema dominante.

En el apartado de Visión, Justificación y Principios del *Marco de Acción ODS 4*, se plantea que:

El ODS 4-Educación 2030 debe enmarcarse en el contexto más amplio del desarrollo actual. Los sistemas educativos deben ser pertinentes y adaptarse a los mercados laborales en rápida evolución, los avances tecnológicos, la urbanización, la migración, la inestabilidad política, la degradación ambiental, los riesgos y desastres naturales, la competencia por los recursos naturales, los desafíos demográficos, el aumento del desempleo en el mundo, la persistencia de la pobreza, la desigualdad creciente y las amenazas cada vez mayores a la paz y la seguridad [...] El ODS 4-Educación 2030 garantizará que todas las personas adquieran una sólida base de conocimientos, desarrollen un pensamiento creativo y crítico y habilidades para la colaboración, y estimulen su curiosidad, valor y resiliencia. (UNESCO, 2015, p. 26)

Nuevamente, se muestra que en los instrumentos más recientes a pesar de que se plantean una serie de problemáticas *globales*, no se cuestiona de forma amplia al sistema socioeconómico predominante y, al pretender conciliar sin mostrar interés en un cambio significativo en la lógica de éste, la educación entonces se configura como instrumento para dominar y colonizar la conciencia, la subjetividad y el saber con la finalidad de crear capital eficiente, competitivo y sumiso que posea *competencias* que le permitan adaptarse al sistema.

Dicha visión no busca configurar agentes contestatarios que generen espacios de *resistencia* como forma, particularmente de los grupos oprimidos y dominados, de adquirir poder y manifestarse en contra de las imposiciones de raza, clase, género y sexualidad en un sentido *emancipador* y tampoco busca enmarcarse en un proyecto amplio de agencia social, política y democrática.

Aunque se exponga que se deberá garantizar que las personas tengan un pensamiento *crítico*, no hay ninguna evidencia de que se refiera a los postulados de la pedagogía crítica. Esa noción se ocupa en el sentido analítico y sistemático, no *emancipador*, eso implica que no se pretende dotar al estudiantado de formas para cuestionar, analizar, interpretar y resignificar sus experiencias, tanto dentro como fuera de los espacios educativos, sino que se aspira a formar al estudiando como un objeto pasivo: el elemento ideal para la perpetuación del sistema.

6.2. Ejercicio ideal del derecho a la educación: obstáculos y medidas

El ejercicio considerado ideal del derecho a la educación se ha plasmado a lo largo de varias décadas en los instrumentos internacionales, el alcance o logro de dicho modelo o referente ideal depende directamente del cumplimiento de un conjunto de obligaciones dirigidas hacia los Estados, por tanto, para examinar dicho modelo, a continuación se expone un análisis de los obstáculos y las medidas concretadas en dichas obligaciones desde la pedagogía crítica.

La *Constitución de la UNESCO* decretada en 1945 y la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (DUDH) promulgada en 1948 son los primeros instrumentos que decretan el derecho a la educación. La primera señala que los Estados se comprometen, entre otras cosas, a “asegurar a todos [y todas] el pleno e igual acceso a la educación” (UNESCO, 1945), mientras que, la segunda señala que “toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición” (Naciones Unidas, 1948, art. 2) esto implica que el goce y ejercicio de todos los

derechos, y en particular la educación explicitado en el artículo 26, debe apelar al principio de *universalidad*.

El principio de *universalidad* se asienta en la noción de dignidad humana, esta supone que los derechos humanos son para todas las personas independientemente de cualquier condición y, por tanto, que su goce y ejercicio debe ser efectivo en cualquier contexto jurídico, político, social, cultural, geográfico y temporal, esto se relaciona directamente con el principio de *igualdad y no discriminación*.

Doce años después esto es abordado con mayor profundidad en la *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza* (UNESCO, 1960), en esta se señala que *las discriminaciones en la esfera de la enseñanza* constituyen una violación de los derechos humanos, estas *discriminaciones* se definen como:

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. (UNESCO, 1960, art. 1)

En términos generales el instrumento establece que dichas discriminaciones abarcan: a) negar el acceso o limitar a los diversos grados y niveles de enseñanza a una persona o a un grupo; b) colocar al estudiantado en situaciones incompatibles con la dignidad humana; y c) instituir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza separados.

Cabe destacar, con respecto al último aspecto, se aclara que los sistemas o establecimientos de enseñanza separados para estudiantes de sexo masculino y femenino; los sistemas de educación distintivos por motivos de orden religioso o lingüístico; y los establecimientos de enseñanza privados no serán considerados actos de *discriminación* siempre y cuando:

- a) Se respete las normas mínimas fijadas por las autoridades educativas en materia de enseñanza;
- b) No se tenga la finalidad de colocar en desventaja o excluir a un grupo social particular por cuestiones de género, clase, entre otras; y
- c) No se limite el derecho de las familias o personas tutoras a elegir educación para sus hijas e hijos acorde a sus convicciones.

Sin embargo, no se problematiza los mecanismos que tiene dichos sistemas y establecimientos para transmitir y reforzar discursos dominantes que colocan en desventaja a diversos grupos de forma directa o indirecta.

Retomando lo anterior, la relevancia del instrumento radica en aclarar que la garantía del derecho a la educación bajo el principio de *igualdad y no discriminación* no se reduce únicamente a no limitar el acceso sino que abarca todo acto que garantice la igualdad de oportunidades y de trato. Esta definición genérica se va ampliando a lo largo del tiempo en los siguientes instrumentos.

Es importante mencionar que, tanto el derecho a la educación como el derecho a *la igualdad y no discriminación*, se constituyen como *derechos llaves* porque están directamente relacionados con el conocimiento, reconocimiento, ejercicio y goce del resto de los derechos, por tanto, *las discriminaciones en el ámbito de la enseñanza*, al constituir una violación a derechos llaves, produce una transgresión en diversos plazos a otros derechos. Ante esto, el instrumento señala que el Estado debe formular y aplicar una política pública que promueva la igualdad de oportunidades y de trato, entre sus obligaciones destaca: a) establecer la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza primaria y b) generalizar el acceso a la educación secundaria, superior y a los sistemas de alfabetización dirigidos a personas adultas. Estas obligaciones genéricas se amplifican en los instrumentos al paso de las décadas.

Cinco años después, se decreta la *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial* (OHCHR, 1965), ésta se sustenta en los principios de dignidad e igualdad inherentes a todas las personas. La *discriminación* racial se define como:

Toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública. (OHCHR, 1965, art. 1)

Se afirma que esta *discriminación* constituye una violación a los derechos humanos de las personas y los grupos; un obstáculo a las *relaciones amistosas y pacíficas entre las naciones*; puede perturbar la convivencia, la *paz* y la seguridad en y entre los pueblos y las naciones y, ante su actual presencia y permanencia, el Estado está obligado a adoptar medidas para prevenirla, combatirla y eliminarla.

Uno de los aportes más distintivos de dicho instrumento radica en establecer, como parte de las obligaciones de los Estados, acciones que van más allá de un trato sin distinciones, lo que permite destacar un aspecto muy relevante con respecto a *la igualdad y no discriminación*.

La *discriminación*, como un fenómeno y problemática social de profunda inserción, extensión y legitimación, se refiere a un trato diferenciado sobre la base de un estigma, estereotipo o prejuicio negativo, que exhibe una relación asimétrica entre personas y grupos perceptible en actos de rechazo, exclusión, segregación, opresión, etc. Las personas discriminadas viven desventajas innecesarias que limitan o bloquean el reconocimiento, goce y ejercicio de sus derechos y el acceso a oportunidades sociales, por tanto, para su erradicación, se debe tomar en consideración el daño histórico, las condiciones sistemáticas y estructurales de desventaja, las prácticas sociales de exclusión y el peso cultural de los *prejuicios y los estigmas*.

En ese sentido, el Estado tiene la obligación de ofrecer a los grupos históricamente discriminados y vulnerados medidas diferenciadas, compensatorias y temporales denominadas *acciones afirmativas*. Estas medidas tienen la finalidad de reparar el daño histórico, garantizar derechos y remover obstáculos sociales que colocan a ciertos grupos en una situación de mayor vulnerabilidad.

Las *acciones afirmativas* no deben ser consideradas actos de discriminación, por el contrario, son una forma para alcanzar la igualdad a partir del reconocimiento del valor de la diferencia, de igual manera, no deben ser asumidas como buenas voluntades, generosidad, caridad, beneficencia o altruismo, el Estado está obligado a implementarlas como parte de la garantía plena del derecho a la *igualdad y la no discriminación* que, como *derecho llave*, se relaciona directamente con otros derechos.

Otro de los aportes más significativos del instrumento radica en señalar que la educación no sólo es un derecho que debe apelar al principio de *igualdad y no discriminación* sino que la educación, la cultura y la información puede coadyuvar a: *promover los principios y los propósitos de los instrumentos internacionales de derechos humanos; fomentar la comprensión, la tolerancia y la amistad* entre las naciones y los diversos grupos; y combatir los prejuicios que conducen a la *discriminación* racial. Los dos primeros se habían incluido previamente en otros instrumentos²³, no obstante, se incorpora el último: el combate de los prejuicios.

²³ Estos aspectos se abordaron el primer apartado de los resultados titulado “Sentido de la educación: definición, carácter y finalidades”.

Esto permite destacar aspectos importantes, por una parte, se reconoce que la *discriminación* no se reduce a un acto individual, discreto y azaroso, tiene un origen social y cultural profundo, su lógica, al constituirse como un fenómeno estructural de profunda legitimación, inserción y extensión, supone la expresión sistemática de desprecio, aversión y hostilidad hacia determinados grupos sin que exista una razón objetiva o racional que justifique eso.

Los prejuicios, estereotipos y estigmas, contruidos socialmente, figuran como la base de esos comportamientos, son representaciones subjetivas que funcionan como forma de dominio y subordinación hacia ciertas personas debido a su pertenencia a un grupo. Se establece que la educación puede combatir esos prejuicios, por tanto, si logra erradicar la base estructural a la que apelan las personas para emitir un comportamiento discriminatorio, se puede coadyuvar a su erradicación.

Un año después, se adoptó el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC)* (OHCHR, 1966b) y, en el artículo 13, se promulga el derecho a la educación, a su vez, se reconoce que para lograr el pleno goce y ejercicio de este derecho en condiciones de *igualdad y no discriminación*, los Estados deben garantizar que:

- a) La enseñanza primaria sea obligatoria y gratuita;
- b) La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, sea *accesible* y generalizada a todas las personas, por cuantos medios sean apropiados y se implante progresivamente su gratuidad;
- c) La enseñanza superior sea *accesible*, sobre la base de la capacidad de cada persona, por cuantos medios sean apropiados y se implante progresivamente su gratuidad;
- d) La educación fundamental se fomente o intensifique para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de la educación primaria;
- e) Se prosiga activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, se implante un sistema adecuado de becas y se mejoren continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente.

Hasta dicho momento, las obligaciones del Estado estaban restringidas a la educación *formal* abarcando desde la *enseñanza primaria* hasta *enseñanza superior* agregando la *educación básica o fundamental* para personas adultas, sin embargo, ocho años después, se emite 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, 1974). Ésta extiende el derecho a la educación a todas las *modalidades* y todas las *etapas* de enseñanza, aprendizaje y formación, es decir, a la educación *no formal* y la *educación informal* y, por tanto, incorpora las siguientes reflexiones.

Por una parte, se expone ampliamente que la educación, en todas sus *modalidades* y *etapas*, debe estar orientada hacia ciertas finalidades que tienen que ver con la comprensión, el respeto y el reconocimiento de interdependencia entre los pueblos, las culturas y las civilizaciones, en conjunto con la relevancia de la solidaridad y la cooperación internacional para identificar y solucionar problemas que influyen, favorecen o dificultan el goce y ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales de todas las personas²⁴ y, dentro de éstas, se destaca la importancia de la *igualdad* y la *no discriminación*.

Lo relevante de esto radica en que la educación, tal como previamente se había planteado, no sólo se orienta a la erradicación de *estereotipos* sino a la lucha contra el colonialismo y el neocolonialismo, el racismo, el fascismo, el apartheid y otras ideologías que inspiran el odio. No sólo se cuestionan las representaciones subjetivas que fomentan y reproducen dominio y subordinación hacia personas y grupos, sino que se coloca el acento en los mecanismos que tiene la educación tanto para mantener como para combatir las estructuras que atan a las personas a estructuras de dominación.

Por otra parte, aunque se señala expresamente que el Estado es el principal responsable de orientar la educación hacia dichas finalidades, se reconoce que hay agentes ajenos al Estado que participan de forma significativa en la impartición de *educación no formal e informal*, por ejemplo: organizaciones no gubernamentales, medios de comunicación, asociaciones de madres y padres de familia, sindicatos del personal docente, organizaciones de la sociedad civil, diversos colectivos, personas encargadas de museos, bibliotecas, casas de cultura y centros comunitarios, etc.

Sin embargo, a pesar de reconocer que otros agentes realizan acciones educativas, se enfatiza que eso no exime al Estado de sus obligaciones con respecto a todas *las modalidades de la educación*. Se recomienda a los Estados emitir una serie de medidas primordialmente legislativas y de política pública encaminadas a favorecer la continuidad de la participación de dichos agentes garantizándoles condiciones favorables, entre éstas:

²⁴ Dichas finalidades fueron revisadas ampliamente en el primer apartado de los resultados titulado “Sentido de la educación: definición, carácter y finalidades”.

- a) Mejorar los recursos para la formación y capacitación de agentes educadores, directivos, de supervisión y orientación;
- b) Renovar, producir, difundir e intercambiar recursos y materiales;
- c) Estimular y apoyar la investigación; y
- d) Fomentar la cooperación internacional.

Un lustro después, se decreta la *Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer* (OHCHR, 1979), ésta se sustenta en los principios de dignidad e igualdad sin distinción por género. La *discriminación* contra las mujeres se define como:

Toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera. (OHCHR, 1979, art. 1)

Se afirma que la *discriminación* contra las mujeres es una violación a los derechos humanos; atenta contra los principios de igualdad y dignidad; entorpece el pleno *desarrollo* y dificulta la participación de las mujeres en todas las esferas; se transversaliza con la *discriminación* racial; se agrava en situaciones de *pobreza*; y se relaciona con el papel tradicional hegemónico y androcéntrico asignado tanto a mujeres como a hombres.

Lo anterior permite reflexionar varios aspectos. Por una parte, el género, como construcción simbólica de la diferencia sexual, es decir, constructo sociocultural que atribuye determinados códigos, valores, roles, normas, reglas, tareas y actividades, formas de actuar, pensar y ser, una serie de expectativas, un sistema de prohibiciones y sanciones, etc., a mujeres y hombres configurando lo femenino, lo “propio” de las mujeres, y lo masculino, lo “propio de los hombres”, no se configura como una simple diferencia sino como un sistema de poder.

El patriarcado configura una relación entre los géneros basada en el uso del poder con fines de dominación de los hombres sobre las mujeres, o sea, se coloca a las mujeres en una posición de inferioridad que históricamente genera desventaja, exclusión, opresión, marginación y explotación y, a su vez, implementa mecanismos para que las personas asuman que dicha relación es natural, universal y normal.

La categoría género permite reconocer que lo femenino y lo masculino se derivan de procesos histórico-culturales que crean estructuras de control y dominio hacia las mujeres; configura todas nuestras relaciones sociales, nuestra subjetividad e identidad; y, por tanto, figura como uno de los principales mecanismos para la reproducción social y cultural.

Uno de los aportes del instrumento radica en el énfasis de la *interseccionalidad* al reconocer que la *discriminación* hacia las mujeres se transversaliza particularmente con la *discriminación* racial y se agrava en situaciones de *pobreza*, es decir, se evidencia que hay grupos de mujeres que viven dobles o triples formas de dominación.

La *interseccionalidad* permite visibilizar que el género, la raza y la clase, se articulan y se mezclan y, al intersectarse, generan formas específicas de subordinación, marginación y explotación que no deben entenderse como una simple adición sino como un fenómeno complejo que atraviesa la multidimensionalidad de la experiencia y la identidad de las personas. Sin embargo, el instrumento no reconoce otras categorías que se cruzan con el género, por ejemplo: la orientación e identidad sexual, la edad, las discapacidades, etc.

Otro de los aportes radica en señalar que la *discriminación* contra las mujeres constituye un obstáculo para el aumento del bienestar de la sociedad, por tanto, su erradicación beneficia a toda la población tanto a mujeres como a hombres. Se sostiene que “la máxima participación de la mujer en todas las esferas, en igualdad de condiciones con el hombre, es indispensable para el desarrollo pleno y completo de un país, el bienestar del mundo y la causa de la paz” (OHCHR, 1979, párr. 12), por tanto, se insta los Estados a adoptar todas las medidas necesarias, incluyendo *acciones afirmativas*, para eliminar la *discriminación* contra las mujeres en todas sus formas y manifestaciones.

Uno de los aportes más distintivos del instrumento radica en señalar en su artículo 10, un conjunto de medidas concretas que deberán adoptar los Estados en la esfera educativa, estas son:

- a) Mismas condiciones de orientación en materia de carreras y capacitación profesional, acceso a los estudios y obtención de diplomas en todas las instituciones de enseñanza y en todos los tipos de capacitación profesional;
- b) Acceso a los mismos programas de estudios, exámenes, a personal docente, instalaciones y condiciones escolares de calidad;
- c) Eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la

educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, a través de la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza;

- d) Mismas oportunidades para la obtención de becas y otras subvenciones;
- e) Mismas oportunidades de acceso a los programas de educación permanente incluidos los programas de alfabetización funcional y de personas adultas;
- f) Reducción de la tasa de abandono femenino de los estudios y emisión de programas para la reinserción;
- g) Mismas oportunidades para participar activamente en el deporte y la educación física;
- h) Acceso al material informativo específico que contribuya a asegurar la salud y el bienestar de la familia, incluida la información y el asesoramiento sobre la planificación de la familia.

A diferencia de otros instrumentos, en éste se muestra de forma más puntal y concreta que la *igualdad y la no discriminación* particularmente *la igualdad de género* requiere de dos elementos; por una parte, supone un trato sin distinciones, por ejemplo: mismas condiciones de orientación educativa, mismas oportunidades de acceso a los servicios educativos; mismas posibilidades en la obtención de certificados, etc.; y por otra parte, implica la emisión de *acciones afirmativas* orientadas a compensar las condiciones históricas de desventaja, exclusión, marginación y explotación de las mujeres, por ejemplo: implementación de programas para reducir el abandono, fomentar la permanencia y aumentar la reinserción. Sin embargo, el instrumento ignora dos aspectos relevantes: oportunidades de participación en la cultura y las artes; y educación sobre derechos sexuales y reproductivos.

Otro aspecto a destacar radica en la obligación del Estado de eliminar todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todas *las modalidades y etapas educativas* mediante diversas estrategias. Esto evidencia, por una parte, que es mediante las diversas formas de socialización, incluyendo la educación en todas sus *modalidades y etapas*, donde las personas asumen como naturales y normales las configuraciones de género hegemónicas y, por parte, es en esos espacios donde es posible desnaturalizar las concepciones esencialistas y universales sobre mujeres y hombres.

A pesar de lo anterior, no se señala una relación directa sobre papel que podría jugar la educación para coadyuvar al cumplimiento en particular de una de las obligaciones del Estado referente a:

Modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, con miras a alcanzar la eliminación de los prejuicios y las prácticas consuetudinarias y de cualquier otra índole que estén basados en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos o en funciones estereotipadas de hombres y mujeres (OHCHR, 1979, art. 5)

El instrumento no menciona que todos los agentes educativos, docentes, estudiantes, comunidades, etc., son insertados en discursos propios del patriarcado que condicionan a formas particulares de identidad y subjetividad, y, a su vez a interpretaciones específicas de los textos en el aula privilegiando a hombres, heterosexuales, blancos, de clase alta.

Al no hacer lo anterior, el instrumento no va más allá de eliminar los estereotipos de feminidad y masculinidad, es decir, se pierde todo el proceso de empoderamiento de las mujeres que abarca identificar su situación histórica, social y cultural de género, de raza y de clase; rechazar discursos que han instaurado y legitimado relaciones de poder, privilegio, dominio y sumisión; reivindicar su palabra, su persona y su historia mediante experiencias afirmativas y *críticas* que ofrezcan medios para la transformación personal y colectiva en beneficio de las mujeres. En palabras concretas, no se habla de las mujeres como personas contestatarias que pueden generar escenarios de resistencia y *emancipación*.

Diez años después, se decreta la *Convención sobre los Derechos del Niño [y la Niña]* (OHCHR, 1989) y, sustentada en los principios de dignidad e igualdad inherentes a todas las personas, reconoce que las niñas y los niños, por diversas causas son situados en una posición de vulnerabilidad, por tanto, los Estados están obligados a proteger, asistir y cuidar de forma primordial e integral a la infancia garantizándole un nivel de vida adecuado que consolide su pleno desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social, esto configura el denominado *interés superior de la niñez*.

El instrumento reconoce, en el artículo 28, que a fin de que se pueda ejercer el derecho a la educación de forma progresiva y en condiciones de igualdad de oportunidades, los Estados deberán emitir una serie de medidas. Éstas son similares a las establecidas en el artículo 13 *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC)* (OHCHR, 1966b)

especialmente la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza *primaria*; y la *disponibilidad, la accesibilidad* y la implantación progresiva de la gratuidad en educación *secundaria y superior*; no obstante, este instrumento añade lo siguiente:

- a) Hacer disponible y accesible a las niñas y los niños información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales;
- b) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar;
- c) Administrar la disciplina escolar de modo compatible con la dignidad humana;

De igual manera, se coloca énfasis en la educación *no formal e informal*. Por una parte, aunque en otros instrumentos previamente se había mencionado la importancia *la educación no formal e informal* que reciben niñas y niños, en el artículo 17 se destaca la función que desempeñan los medios de comunicación y se establece que el Estado tiene la obligación de velar para que niñas y niños tengan acceso a información y material que promueva su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental; y en el artículo 3, se reconoce la relevancia del esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la participación en la vida cultural y en las artes y se señala que el Estado deberá promover oportunidades apropiadas para que niñas y niños aprovechen éstas acorde con su edad. Nuevamente, a pesar de que se reconoce que hay agentes ajenos al Estado que participan de forma significativa en la impartición de *educación no formal e informal*, se recalca que el Estado es el principal responsable, por tanto, está obligado a establecer condiciones propicias para la participación de dichos agentes.

Por otro lado, aunque anteriormente se había señalado la obligación del Estado para que padres y madres adquirieran una responsabilidad compartida con relación a la educación y al desarrollo de sus hijas e hijos, el artículo 18 explicita la obligación del Estado referente a prestar a las familias y a las personas representantes legales de niñas y niños la asistencia apropiada para el desempeño de dichas responsabilidades y obligaciones.

Se reconoce que la división sexual del trabajo no es una simple diferenciación de funciones, sino que produce condiciones para la subordinación y opresión de las mujeres. Las tareas domésticas, de crianza y de cuidado son asignadas a las mujeres, estos mandatos están relacionado con la lógica de género, por tanto, son profundamente jerárquicos y desiguales colocando a lo femenino, a las mujeres y sus actividades en un lugar de inferioridad, invisibilidad y ausencia de reconocimiento social y económico. Esto deriva en la obligación del Estado de modificar la

asignación tradicional de tareas, papeles y prácticas a mujeres y hombres en beneficio tanto de las mujeres y la sociedad como de las niñas y niños. En otras palabras, se plantea *la atención hacia la primera infancia* desde la enseñanza dirigida a las familias como sistemas que se respaldan mutuamente.

Un año después, se decreta la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos [y Todas]* y el *Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje* (UNESCO, 1990) estableciendo que el derecho a la educación deberá estar direccionado a la satisfacción de *las necesidades básicas de aprendizaje*²⁵ equiparando éstas a la *enseñanza básica* que deben recibir todas las personas mediante una variedad de sistemas de educación integrados y complementarios incluyendo *formales, no formales e informales*.

Los instrumentos al señalar, por una parte, que “la educación debe considerarse una dimensión fundamental de todo proyecto social, cultural y económico” (UNESCO, 1990, art. 9) dado que tiene una estrecha relación con el *progreso* y el *desarrollo*²⁶ y al reconocer, por otra parte, las graves deficiencias en los sistemas de educación en todo el mundo, presentan dos nociones que no se habían enfatizado previamente en otros instrumentos: *la equidad* y *la calidad*.

Se reconoce que a las personas se les garantiza de forma *desigual* el derecho a la educación, es decir, no todas logra satisfacer sus *necesidades básicas de aprendizaje*. Estas *desigualdades* en materia de educación están relacionadas con las *discriminaciones* de las que son objetivo diversos grupos, entre éstos se destacan: las personas en condición de *pobreza*; las niñas y niños en condición de calle; las niñas y niños que trabajan; las poblaciones de zonas remotas y rurales; las personas migrantes y refugiadas; los pueblos indígenas y las minorías étnicas, raciales y lingüísticas; los grupos desplazados por la guerra; los pueblos sometidos a un régimen de ocupación; y las personas con discapacidad.

Un aspecto interesante de dichos instrumentos es que trasladan el énfasis de la *discriminación* hacia la *desigualdad*. Ésta se conceptualiza como una distribución inequitativa de la riqueza que se subyace de una relación asimétrica entre personas y grupos pero que no se limita al poder adquisitivo, supone una restricción en la participación, contribución, beneficio y disfrute del derecho al *desarrollo*, por tanto, constituye una violación a los derechos humanos.

²⁵ Dicha finalidad fue reflexionada en el primer apartado de los resultados titulado “Sentido de la educación: definición, carácter y finalidades”.

²⁶ Estas nociones fueron reflexionadas en el primer apartado de los resultados titulado “Sentido de la educación: definición, carácter y finalidades”.

Se establece que el ejercicio y goce pleno del derecho a la educación obliga a que el Estado no sólo asegure el acceso a todas las personas a los servicios educativos, sino que tome medidas para reducir las *desigualdades educativas*.

La *equidad y la calidad*, en este sentido, se configuran como medidas para erradicar la *desigualdad educativa*. La *equidad educativa* permite que todas las personas tengan las mismas oportunidades para acceder y participar de forma activa y, de este modo, logren alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje que garantice satisfacer *sus necesidades básicas de aprendizaje*, mientras que, *la calidad educativa* tiene que ver con que dichos niveles aceptables se evidencien mediante resultados efectivos de aprendizaje.

Otro aspecto a destacar radica en que los instrumentos, al reconocer que las *necesidades básicas de aprendizaje* son de carácter diverso, complejo y cambiante, redefinen y amplían la noción de *educación básica* apelando a un sistema integrado y complementario de *educación formal, no formal e informal* que va desde la primera infancia hasta la edad adulta. Es decir, su aporte radica en clarificar y detallar la forma en que *la educación básica* debe diversificarse según los contextos para englobar a todas las personas, sobre esto se destaca lo siguiente:

- a) “El aprendizaje comienza con el nacimiento” (UNESCO, 1990, art. 5), por tanto, el Estado debe implementar medidas dirigidas no sólo hacia las familias sino a la comunidad y a las instituciones destinadas al cuidado temprano y la educación inicial.
- b) “El principal sistema para impartir la educación básica fuera de la familia es la escuela primaria” (UNESCO, 1990, art. 5), ésta al ser obligatoria y gratuita, debe ser universal y debe garantizar las necesidades básicas de aprendizaje de niñas y niños tomando en cuenta su ambiente cultural, necesidades y posibilidades.
- c) “Las necesidades básicas de aprendizaje de [personas] jóvenes y adult[a]s son diversas y pueden satisfacerse mediante sistemas variados” (UNESCO, 1990, art. 5), entre éstos destacan: programas de alfabetización; capacitación técnica; aprendizaje de oficios; proyectos de educación en temas como salud, nutrición, medio ambiente; etc.
- d) “Todos los instrumentos útiles y los canales de información, comunicación y acción social pueden emplearse para contribuir a transmitir conocimientos esenciales e informar y educar a [las y] los individuos acerca de las cuestiones sociales” (UNESCO, 1990, art. 5), esto incluye desde medios tradicionales como televisión, radio, museos,

bibliotecas hasta medios innovadores como las nuevas tecnologías de información y comunicación.

Otro aspecto relevante de los instrumentos radica en señalar que la educación, para potenciar su categoría de *derecho llave*, es decir, un derecho que facilita el ejercicio de otros derechos, requiere el Estado garantice previamente ciertas condiciones, lo anterior se expresa al enunciar que: “Las sociedades deben conseguir que [todas y] todos los que aprenden reciban nutrición, cuidados médicos y el apoyo físico y afectivo general que necesitan para participar activamente en su propia educación y beneficiarse de ella” (UNESCO, 1990, art. 6), dicho de otro modo, el derecho a la educación es atravesado por el principio de *indivisibilidad e interdependencia*, por lo tanto, se subraya que el Estado debe emitir políticas en los sectores social, cultural y económico con la finalidad de “poder impartir y aprovechar de manera cabal la educación básica con vistas al mejoramiento [del individuo o las personas] y de la sociedad” (UNESCO, 1990, art. 8).

Por otro lado, con respecto a los agentes responsables de garantizar el derecho a la educación, se señala que:

Las autoridades nacionales, regionales y locales responsables de la educación tienen la obligación prioritaria de proporcionar educación básica a [todas y] todos, pero no puede esperarse de ellas que suministren la totalidad de los elementos humanos, financieros y organizativos necesarios para esa tarea (UNESCO, 1990, art. 7).

Esto deriva en la articulación de acciones entre Estados, organismos internacionales, organizaciones no gubernamentales o de la sociedad civil, colectivos y comunidades, familias, grupos religiosos, sector privado, etc. Se sostiene que toda la sociedad tiene alguna contribución que dar ya sea tiempo, energía, fondos, etc., y dicha contribución constituye una de las más importantes inversiones para el futuro, de igual manera, se hace énfasis en la cooperación internacional dirigida a apoyar a los países en *desarrollo*, menos adelantados y con bajos ingresos, a la par de, la necesidad de “la solidaridad internacional y unas relaciones económicas justas y equitativas a fin de corregir las actuales disparidades económicas”(UNESCO, 1990, art. 10).

Los instrumentos son los únicos que al hablar de *desigualdades educativas* manifiestan la necesidad de relaciones económicas justas entre países, al mismo tiempo, son los primeros en plantear la *cooperación internacional* como una estrategia prioritaria global entre los Estados

abarcando: medidas financieras; estrategias para asegurar un entorno seguro y pacífico; e intercambio de conocimientos y experiencias en la elaboración de políticas y programas de educación. Sin embargo, a pesar de reconocer la importancia de las acciones conjuntas, no se plantea una reflexión sobre el efecto de la intervención particularmente de grupos religiosos, sector privado y organismos internacionales y regionales en beneficio de los grupos dominantes.

Nueve años después, el Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales²⁷ emite la *Observación General Número 13: El Derecho a la Educación* con la finalidad de realizar algunas puntualizaciones acerca de artículo 13 del *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (Comité de DESC, 1999).

Dicho instrumento establece que el derecho a la educación impone a los Estados asegurar que la educación *formal*, en todos sus niveles, incorpore cuatro características:

- a) La *disponibilidad* hace referencia a una cantidad suficiente de instituciones, programas y condiciones para garantizar la totalidad de los servicios educativos.
- b) La *accesibilidad* supone que el acceso a las instituciones y programas sea posible para todas las personas, ésta consta de tres dimensiones: *igualdad y no discriminación* prioritariamente para los grupos vulnerados; *accesibilidad material* mediante instituciones y programas situados a una localización geográfica de acceso razonable o realizados a larga distancia mediante tecnologías de la comunicación e información; y *accesibilidad económica* que supone gratuidad o asequibilidad.
- c) La *aceptabilidad* implica que la forma y el fondo de la educación han de ser aceptables, es decir, pertinentes, adecuados y de calidad para los diversos grupos a los que se dirige la totalidad de los servicios educativos.
- d) La *adaptabilidad* supone la flexibilidad necesaria para responder favorablemente a las necesidades y características de estudiantes, comunidades y sociedades.

Dicho de otra forma, la enseñanza *primaria, secundaria, superior y fundamental* requiere de los elementos de *disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad*. Con respecto a cada nivel destaca lo siguiente:

- a) La educación *primaria* no es sinónimo de *educación básica*, pero es uno de sus componentes más importantes, debe ser obligatoria y gratuita y se debe orientar a la

²⁷ El Comité de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales es el órgano de expertos independientes que supervisa la aplicación del PIDESC y su Protocolo Facultativo por parte de los Estados.

satisfacción de *las necesidades básicas de aprendizaje* tomando en cuenta la cultura, las necesidades y las posibilidades de las comunidades y sociedades;

- b) La educación *secundaria*, para responder a las necesidades del estudiantado en los distintos contextos sociales y culturales, debe estar disponible en diferentes formas. Ésta figura como conclusión de la *educación básica*; consolidación de los fundamentos del *desarrollo* humano y del aprendizaje a lo largo de toda la vida; y preparación para la *enseñanza superior y profesional*. Debe ser *accesible*; generalizada; y se debe implantar progresivamente su gratuidad.
- c) La enseñanza *técnica y profesional* forma parte del derecho a la educación y del derecho al trabajo, no debe ser considerada como parte de sólo un nivel educativo, es decir, constituye un elemento integral de todos los niveles y *etapas* de la enseñanza;
- d) La enseñanza *superior* debe estar disponible en diferentes formas con la finalidad de responder a las necesidades del estudiantado en los distintos contextos sociales y culturales. Debe ser *accesible* pero no generalizada.
- e) La educación *fundamental* corresponde a la enseñanza básica para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción básica o para aquellas que, a pesar de recibirla, no hayan satisfecho sus *necesidades básicas de aprendizaje*.

Uno de los aspectos más importantes sobre lo anterior radica en la distinción entre *accesible* y *generalizada*. La primera supone que todas las personas deben *acceder* a la totalidad de los servicios educativos en condiciones de *igualdad y no discriminación*; y la segunda supone que los servicios educativos deben estar *disponibles* para toda la población. En concreto, se establece que la educación debe ser *accesible* en todos los niveles educativos, no obstante, sólo es generalizada la enseñanza *primaria y secundaria*, la *educación superior* no es generalizada porque está disponible únicamente sobre la base de la capacidad de algunas personas.

Sobre lo anterior, no se plantea ninguna reflexión acerca del mérito. Al asumir que ocupar un lugar en el ámbito de la enseñanza se asienta en las capacidades y logros individuales demostrados en los puntajes de una prueba, las calificaciones y los títulos escolares, se ignoran dos aspectos: el primero tiene que ver con reconocer que el capital económico y cultural de los grupos sociales es diferenciado; y el segundo supone ignorar que las escuelas privilegian a aquellos grupos

que tienen un capital cultural heredado y, a su vez, contribuyen a que éstos lo legitimen, conserven y aumenten.

La noción sobre el mérito permite desconocer que las escuelas favorecen a los grupos privilegiados al justificar, mediante los exámenes y las calificaciones, y legitimar, mediante las credenciales y los títulos, las divisiones sociales. Resulta contradictorio plantear que la *educación superior* debe ser *accesible* pero no generalizada, no necesariamente por el hecho de que todas las personas deban de forma obligada estudiar la *enseñanza superior* sino por suponer que el mérito está en las capacidades y logros individuales y no en los privilegios de clase, de raza, de género, etc.

Otro aspecto a destacar del instrumento radica en que se aclara que los Estados independientemente de sus limitaciones estructurales, institucionales, financieras o materiales, tienen que garantizar el cumplimiento inmediato de ciertas obligaciones, entre éstas: la prohibición de la *discriminación*. Esto, en términos generales, implica que el Estado debe supervisar cuidadosamente todo el sistema, incluyendo políticas, instituciones, programas, recursos económicos y demás prácticas para identificar y adoptar medidas para erradicar la *discriminación*.

De igual manera, el Estado tienen la *obligación inmediata* de adoptar medidas deliberadas, concretas y orientadas, lo más claro posible, hacia el pleno ejercicio del derecho a la educación en todas sus *modalidades* y *etapas*:

El ejercicio del derecho a la educación a lo largo del tiempo, es decir, "progresivamente", no debe interpretarse como una pérdida del sentido de las obligaciones de los Estados Partes. Progresiva efectividad quiere decir que los Estados Partes tienen la obligación concreta y permanente "de proceder lo más expedita y eficazmente posible" para la plena aplicación del artículo 13. (Comité de DESC, 1999, párr. 44).

Cada destacar, con esto último, las medidas deliberadas que debe tomar el Estado, produjo un mayor énfasis en el diseño, planeación, implementación y evaluación de la política educativa en los Estados.

Un año después, se adoptó el *Marco de Acción de Dakar- Educación para Todos* [y Todas]: *cumplir nuestros compromisos comunes* (UNESCO, 2000), en éste se estableció que la educación

estaba orientada hacia el fomento del *desarrollo y la paz*²⁸ y a la erradicación de la *desigualdad* y la *pobreza*, por tanto, se debía atender con urgencia la satisfacción de las *necesidades básicas de aprendizaje* mediante las siguientes estrategias:

- a) Extender y mejorar *la protección y la educación integral de la primera infancia* especialmente a los grupos más vulnerables destinada a crear un ambiente seguro y atento mediante actividades centradas en la niñez y la familia, basadas en la comunidad y respaldadas por políticas y recursos;
- b) Asegurar que niñas y niños prioritariamente aquellos que se encuentren en situaciones difíciles tengan acceso *la enseñanza primaria*, obligatoria, gratuita y de *calidad*, permanezcan en la escuela, disminuyan los costos indirectos de la asistencia regular, logren buenos resultados de aprendizaje y egresen;
- c) Atender las *necesidades de aprendizaje* de todas las personas jóvenes y adultas mediante acceso a programas de preparación para la vida activa adecuados a sus contextos, sus características y sus necesidades;
- d) Aumentar, diversificar y facilitar el acceso equitativo a la alfabetización, la educación *básica y permanente* a mujeres como forma primordial para lograr su *emancipación* y la igualdad entre los géneros;
- e) Suprimir las disparidades y lograr la igualdad entre los géneros en la *educación básica* mediante la garantía plena y equitativa de niñas y mujeres en el acceso, el rendimiento, el egreso y los beneficios, el trayecto seguro, la educación de *calidad* y el ambiente favorable a las cuestiones de género; y
- f) Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación garantizando a todas las personas parámetros elevados para alcanzar resultados de aprendizajes reconocidos y mensurables principalmente en lectura, escritura, aritmética y *competencias* prácticas esenciales.

Sobre estas estrategias, hay varios puntos importantes. Una de las aportaciones más relevantes tiene que ver con el énfasis en la *igualdad de género* en la *educación básica*, el instrumento estableció que ésta, en el ámbito educativo, va más allá del acceso, la permanencia y el egreso de niñas y mujeres, supone la igualdad sustantiva, es decir, su participación activa en un

²⁸ Dicha finalidad fue reflexionada en el primer apartado de los resultados titulado “Sentido de la educación: definición, carácter y finalidades”.

ambiente seguro y favorable a las cuestiones de género, la adquisición de niveles aceptables de aprendizaje y la obtención de beneficios. Por tanto, la igualdad sustantiva implica que el medio social y escolar, el *contenido*, los *procesos* y el contexto de la educación no deben tener el menor sesgo sexista, por el contrario, deben fomentar el empoderamiento y autonomía de las mujeres dirigido a su *emancipación* en todas las esferas.

Otra de las aportaciones fue establecer la atención prioritaria a los grupos vulnerados, entre éstos se agregan los grupos afectados por conflictos, inestabilidad y desastres naturales y las personas con VIH y SIDA.

Cabe señalar, el instrumento plantea una crítica hacia las estrategias adoptadas por los Estados referente a que sus esfuerzos por ampliar la matrícula resultaron en problemáticas referidas a la *calidad* educativa que, a su vez, derivó en un descuido hacia grupos excluidos por razones de carácter principalmente social, económico o geográfico. Esto refuerza la idea planteada en instrumentos anteriores referente a que la *calidad* es una medida para erradicar la *desigualdad educativa*.

La *calidad educativa*, según el instrumento tiene que ver con un entorno propicio de aprendizaje que haga concordar los resultados de aprendizaje con la satisfacción de las *necesidades básicas de aprendizaje*. Dicho de otro modo, el punto central de la *calidad* son los resultados de aprendizaje o *competencias*, se señala que éstos deberán ser “reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales” (UNESCO, 2000, p. 8).

Al colocar gran énfasis en los resultados de aprendizaje, la escuela se conceptualiza únicamente como un lugar de instrucción, ignorándose como realidad socialmente construida, determinada históricamente y mediatizada por relaciones de género, raza y clase donde sus agentes se posicionan en prácticas discursivas, relaciones de poder y procesos de conflicto, contestación y negociación.

El instrumento insta a que los Estados obtengan información sobre “la índole y calidad de la enseñanza y sus resultados en los distintos niveles de los sistemas de educación” (UNESCO, 2000, p. 13), es decir, ante el énfasis en los resultados de aprendizaje, se gesta una relación directa entre *calidad* y evaluación, ésta se plantea en dos sentidos: por un lado, como parte integrante del proceso de enseñanza y aprendizaje; y, por otro lado, como proceso aunado a la formulación,

implementación y supervisión de planes nacionales de educación dentro de un enfoque multisectorial de política pública de eliminación de la *pobreza* y estrategias de *desarrollo*.

La evaluación, acorde con el instrumento, al disponer de estadísticas y datos, permitirá identificar las grandes disparidades. Se señala que hay una correlación entre *pobreza* y deficiencias en el ingreso, resultados y egreso. La *pobreza*, en ese sentido, atañe no sólo a la falta de ingresos o poder adquisitivo para atender las necesidades básicas sino como una violación generalizada a todos los derechos humanos.

Y aunque se reconoce que “En América y el Caribe las profundas diferencias entre regiones y grupos sociales, basadas en la desigualdad de ingresos, siguen impidiendo que se avance hacia la Educación para Todos [y Todas], y será menester prestar la debida atención a este problema” (UNESCO, 2000, p. 14), no se plantea un cuestionamiento serio al sistema socioeconómico dominante y excluyente, sobre esto se plantea lo siguiente:

La mundialización constituye a la vez una oportunidad y un problema. Es un proceso que es menester moldear y gestionar, si se quiere lograr la equidad y la sostenibilidad. La mundialización está generando nuevas riquezas y produciendo una mayor interconexión e interdependencia de las economías y las sociedades. Impulsada por la revolución de las tecnologías de la información y la mayor movilidad de los capitales, puede contribuir a reducir la pobreza y las desigualdades en el mundo y a poner las nuevas tecnologías al servicio de la educación básica. Conlleva, sin embargo, el peligro de crear un mercado del saber que excluya a [las y] los pobres y desfavorecidos. Los países y hogares que no tengan acceso a la educación básica en una economía mundial basada cada vez más en el conocimiento se verán confrontados a la perspectiva de una mayor marginalización en una economía internacional cada vez más próspera. (UNESCO, 2000, pp. 14–15)

Nuevamente se aspira a que el actual modelo pueda moldearse acorde a los principios de derechos humanos y, al hacerlo, se proyecta como capaz de conciliar tensiones, por ejemplo: la distribución equitativa de la riqueza. No se admite que la naturaleza del modelo es contraria a los principios de los derechos humanos y, por tanto, la educación no puede aspirar a tal finalidad.

Por otro lado, se plantea un aspecto que no se había esbozado en ningún instrumento, no obstante, se menciona como escenario futuro y no se reconoce como situación presente: nos referimos a la exclusión de grupos de la *educación básica* produciendo de ésta “un mercado del

saber” que provoca una mayor marginación de dichos grupos particularmente en el ámbito económico.

Aunque se reconoce que la educación, dentro de un probable escenario futuro que de hecho ocurre desde hace décadas, se ofrece únicamente a grupos privilegiados relegando aún más a grupos en condición de vulnerabilidad, no se habla sobre privatización y mercantilización de la educación, se desconoce que ésta, en todas las *modalidades y etapas* de la educación, va más allá de negar que las personas obtengan herramientas y recursos que les permitan tener una posición económica mínimamente aceptable, tiene que ver con vincular el *sentido* de la educación con la lógica del mercado y del consumo.

Al dotar al estudiantado de *competencias* que los transforma en capital humano eficiente, competitivo, individualista y sumiso, se les hace partícipes en la dominación y opresión de sí mismas y mismos y de otras personas. Al negar lo anterior, resulta insuficiente reconocer que satisfacción de las *necesidades de aprendizaje* están anclada a la *desigualdad* y la *pobreza*.

Seis años después, se declara la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (Naciones Unidas, 2006). Y, a pesar de que previamente se había destacado que las personas con discapacidad remitían a un grupo en condición de vulnerabilidad, se destaca que éstas son objeto de múltiples y agravadas formas de *discriminación* y exclusión dadas las múltiples barreras que enfrentan para participar en diversos ámbitos. La *discriminación* por motivos de discapacidad se define como:

Cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. (Naciones Unidas, 2006, art. 2)

A diferencia de otros instrumentos, la discapacidad ya no reside en la persona como un problema o condición negativa, ésta se define como producto de “la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (Naciones Unidas, 2006, preámbulo).

En ese sentido, el instrumento adopta el modelo social que asume que la discapacidad no es un atributo de la persona, sino que se deriva de una serie de elementos condicionantes del Estado y de la sociedad hacia la diferencia y la diversidad colocando a las personas con discapacidad en una posición de desventaja o restricción que obstaculiza su desarrollo integral y su participación plena.

Ante esto, se subraya en el artículo ocho la obligación de los Estados a adoptar medidas inmediatas, efectivas y pertinentes, mediante la *educación formal, no formal e informal*, para sensibilizar a la sociedad hacia el respeto de los derechos y dignidad de las personas con discapacidad; luchar contra los *estereotipos*, los prejuicios y las prácticas nocivas; y promover la toma de conciencia respecto de las capacidades y aportaciones de las personas con discapacidad.

De igual manera, se destaca en el artículo dos que los Estados deben garantizar, en condiciones de *no discriminación* y sobre la base de *igualdad* de oportunidades, todos los derechos de las personas con discapacidad incluyendo el derecho a la educación. Se establece que éste debe ejercerse dentro de un sistema educativo *inclusivo* en todas las *modalidades y etapas*.

Lo anterior es de suma importancia porque a partir de dicho instrumento se incorpora la noción de *inclusión*, ésta supone que en todas las *modalidades y etapas* del sistema de educación regular se deben incorporar medidas de apoyo acordes con las características, necesidades e intereses de todas las personas con la finalidad no sólo de fomentar su desarrollo integral y su participación efectiva sino de reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana, esto implica que la *educación inclusiva* no está dirigida únicamente a las personas con discapacidad sino hacia todas las personas.

Sin embargo, el instrumento no conceptualiza la *inclusión* como la adopción de formas *críticas* para cuestionar, analizar e interpretar las experiencias a través de una pedagogía que permita a los estudiantes reconocer que la diferencia es una característica de la humanidad y, desde ahí, hablar, apreciar, construir y practicar formas de relación a través de dicha diferencia como un medio de enriquecimiento personal y colectivo.

Finalmente, nueve años después, se aprueba la *Declaración de Incheon y el Marco de Acción para el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4* “*Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos [y todas]*” (UNESCO, 2015), cuyo eje se centra en “el acceso, la equidad, la inclusión, la calidad y los

resultados del aprendizaje, dentro de un enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida” (UNESCO, 2015, párr. 6), ante esto, se establece que los Estados deberán garantizar que:

- a) La educación *primaria y secundaria* sea gratuita, obligatoria, de *calidad, equitativa*, produzca resultados pertinentes y eficaces y esté financiada con fondos públicos;
- b) Los servicios de *educación, atención y desarrollo de la primera infancia* sean de *calidad* y, como parte de éstos, la *enseñanza preescolar* sea gratuita y obligatoria;
- c) La *formación técnica y profesional y la educación superior* sean accesibles en condiciones de *igualdad* para todas las mujeres y los hombres, ofrezcan vías de aprendizaje flexibles y presten debida atención a la *calidad* y a la adquisición, reconocimiento, validación y acreditación de los conocimientos, habilidades y *competencias* adquiridas; y
- d) Las oportunidades de *formación, educación y capacitación a personas jóvenes y adultas* tengan niveles de excelencia con énfasis en la lectura, escritura y aritmética y la adquisición de *competencias* para la vida, el empleo y la ciudadanía.

El instrumento amplía el contenido esencial del derecho a la educación, es decir, aumenta las obligaciones de los Estados al establecer la obligatoriedad del *preescolar* y la *secundaria* y al extender la *calidad* educativa a todas las *modalidades y etapas* de la educación.

Se afirma que la *calidad* está asociada a *la equidad, la inclusión y la igualdad de género*. Sobre las dos primeras se señala que “son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora” (UNESCO, 2015, p. 7) y, en ese sentido, garantizar ambas es una forma de hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las *desigualdades* en el acceso, la participación, la trayectoria, los resultados de aprendizaje y el egreso y los beneficios, específicamente se establece que:

Todas las personas, sea cual sea su sexo, edad, raza, color, origen étnico, idioma, religión, opinión política o de otro tipo, origen nacional o social, posición económica o nacimiento, así como las personas con discapacidad, los migrantes, los pueblos indígenas y [las y] los niños y jóvenes, en particular los que se encuentran en situación de vulnerabilidad o de otro tipo, deben tener acceso a una educación de calidad inclusiva y equitativa y oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida. (UNESCO, 2015, p. 25)

Sobre la igualdad de género, se destaca que “es otro aspecto clave del ODS 4 -Educación 2030” (UNESCO, 2015, párr. 13), ésta supone que las niñas y las mujeres:

- a) Tengan acceso a todas las *etapas y modalidades* de enseñanza;
- b) Participen en un ambiente que ofrezcan entornos seguros, sin violencia y sensibles a cuestiones de género;
- c) Se garantice que la enseñanza y el aprendizaje sean de idéntico provecho para ambos sexos;
- d) Se termine con los prejuicios basados en el género y la discriminación;
- e) Se promueva la *igualdad de género* en otras esferas;
- f) Se vele por la seguridad personal de las niñas y las mujeres tanto en los establecimientos educativos como en el trayecto del hogar a la escuela en todas las situaciones, pero especialmente durante conflictos y crisis.

Los elementos referentes a *la equidad, la inclusión y la igualdad de género* ya habían sido incorporados en otros instrumentos, sin embargo, el aspecto novedoso del instrumento radica en relacionar la *inclusión* y la *igualdad de género* como parte de la *calidad* educativa. Ésta última nuevamente se asocia con un entorno propicio de aprendizaje que asegure resultados de aprendizaje “pertinentes, equitativos y eficaces” (UNESCO, 2015, p. 30), en ese sentido, una educación de *calidad* según el instrumento tienen que ver con que el estudiantado:

- a) Adquiera *competencias* básicas de lectura, escritura y cálculo dado que son pilares para el aprendizaje permanente y para las *competencias* de orden superior.
- b) Disponga de establecimientos y programas educativos con recursos adecuados y distribuidos de modo *equitativo*;
- c) Tenga docentes, en cantidad suficiente y calificados; con formación, remuneración y motivación adecuadas; que utilicen enfoques pedagógicos centrados en el educando, dinámicos y colaborativos; y que cuenten con el respaldo de tecnologías de la información y la comunicación adecuadas;
- d) Disponga de materiales de aprendizaje y recursos educativos adaptados al contexto y adecuados a sus necesidades;
- e) Posea entornos seguros que tengan en cuenta la perspectiva de género; sean inclusivos; y estén dotados de todos recursos necesarios para favorecer el aprendizaje.

Dicho esto, aunque al hablar de *calidad educativa* se coloca acento en las condiciones sobre el proceso y el entorno escolar, por ejemplo: al destacar las características de los docentes, los materiales de aprendizaje y recursos educativos y el clima escolar, esto resulta incoherente al plantear una serie de estrategias dirigidas a un aumento hacia lo técnico y una reducción hacia lo político²⁹.

El instrumento no reconoce la insuficiencia de plantear elementos referentes a la *igualdad y no discriminación, equidad, igualdad de género e inclusión* sin vincular la educación con un proyecto mucho más amplio de agencia social, política, democrática y de ciudadanía crítica que forme al estudiantado no sólo para que desarrolle formas de oposición y de indignación colectiva hacia la exclusión, marginación y opresión de grupos históricamente vulnerados sino para que intervenga políticamente en su sociedad con la finalidad de transformarla en favor de los derechos humanos, el bienestar colectivo y la *justicia social*.

²⁹ Esto fue reflexionado en el primer apartado de los resultados titulado “Sentido de la educación: definición, carácter y finalidades”.

7. Conclusiones

El objetivo principal de esta investigación fue analizar el contenido de los principales instrumentos internacionales sobre el derecho a la educación que emite Naciones Unidas (NU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) a partir de la pedagogía crítica, para esto se seleccionaron 16 instrumentos internacionales, se examinó y analizó su contenido a partir de seis preguntas de investigación.

En el primer apartado de los resultados se sistematizó el sentido que se atribuye a la educación en los instrumentos internacionales, para lograr lo anterior, se dio respuesta a las siguientes preguntas: ¿de qué forma se define la educación?; ¿cómo se caracteriza la educación?; ¿cuáles son las finalidades de la educación; y ¿cuál es la orientación política-pedagógica que subyace a la definición, el carácter y las finalidades plasmadas en los instrumentos internacionales sobre el derecho a la educación?

En términos generales, se encontró que *el sentido de la educación* no es único y no estático, a lo largo de varias décadas, ha adquirido connotaciones distintas. A finales de la década de los 40's y hasta la década de los 50's, la educación fue concebida como un elemento clave para salvaguardar la dignidad humana porque favorecía que la justicia, la libertad y la *paz* trascendieran los acuerdos entre Estados y se instauraran, como principio, en las personas posibilitando el rechazo a la guerra, de igual manera, fue considerada un medio para la consolidación de los derechos humanos, como ideal común compartido entre pueblos y naciones, por ello, se definió como un *derecho llave* cuya finalidad apuntaba hacia: la dignidad humana, el pleno desarrollo de la personalidad, la participación en una sociedad libre; el fortalecimiento al respeto de los derechos humanos; el fomento de la comprensión, tolerancia y amistad entre países y naciones; y el favorecimiento de la *paz* internacional.

Luego a inicios de la década de los 60's, la educación, al adquirir un *carácter integral, holístico y global*, se conceptualizó como un proceso a través del cual las personas y los grupos desarrollan la totalidad de sus capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos en el interior y en beneficio de sus comunidades, a su vez, se estableció que abarcaba todas las *modalidades* y todas las *etapas* de enseñanza, aprendizaje y formación, es decir, la educación *formal, no formal e informal*. Sus *finalidades* dejaron de apuntar únicamente hacia la comprensión, tolerancia y amistad entre países y naciones para dirigirse al reconocimiento de interdependencia; la relevancia de la

solidaridad; y la cooperación internacional en la identificación y la solución de problemáticas que influyen o dificultan el goce y ejercicio de los derechos y las libertades.

En relación con lo anterior, al plantear el estudio sobre las diferentes culturas, sus formas de vida cotidiana y sus problemáticas, la educación adquirió un *carácter intercultural, transdisciplinario y crítico* en función de la complejidad de las cuestiones referentes al respeto de derechos humanos y las libertades fundamentales; la comprensión y cooperación internacional; el mantenimiento y desarrollo de la *paz*; y el establecimiento de la *justicia social*. Se estableció como finalidad que el estudiantado lograra: analizar los factores económicos y políticos que están sobre las problemáticas y tensiones globales; identificar, cuestionar y rechazar los discursos dominantes y roles asignados; y emitir actos de reflexión y acción transformadora dirigidos a instaurar otro tipo de relaciones entre pueblos y naciones.

En la década de los 80's, el *carácter crítico* de la educación progresivamente se desdibujó, pero se reforzó su carácter *global, integral y holístico* al destacar el *desarrollo* personal y ampliar aspectos referentes a las relaciones con la familia, la comunidad y la sociedad apelando al sentido de identidad y pertenencia; a la integración y la participación en una sociedad diversa; y a la interacción entre las personas y medio ambiente.

A finales del siglo XX, se determinó que la educación es un derecho que todas las personas deben gozar a lo largo de su ciclo vital señalando que ésta debía estar direccionada hacia a la satisfacción de *necesidades de aprendizaje* que abarcan herramientas y *contenidos* básicos; no obstante, no se encontró ninguna reflexión sobre los mecanismos y efectos que operan durante la selección, organización y distribución de dichas herramientas y *contenidos*, así mismo, se relativizó todo el proceso de reflexión y acción sobre la realidad para transformarla que en algún momento se planteó en otros instrumentos.

Un aspecto relevante tiene que ver con la asociación entre la educación con el *progreso* y el *desarrollo*, el primero se utilizó como justificación retórica para ocultar presuposiciones ideológicas y el segundo omitió las diversas complejidades que debiera enfrentar el estudiantado para adoptar y contribuir a dicha visión de *desarrollo*. A la par, se puntualizó que dar cumplimiento a las *finalidades* de la educación es parte fundamental del goce y ejercicio del dicho derecho y, a su vez, se reconceptualizó éste como *derecho llave* pero, al reforzar la asunción dominante que sostiene que la educación es el principal motor del orden social igualitario y democrático mediante la movilidad del estudiantado, prevaleció un discurso ahistórico y despolitizado que ignora que los

espacios educativos están socialmente contruidos, determinados históricamente y mediatizados a través de relaciones de poder que, al favorecer las formas sociales, culturales y materiales de los grupos dominantes, imposibilitan la movilidad.

A inicios del siglo XXI, el *carácter global* de la educación prevaleció, ésta se definió como un proceso que impacta las estructuras sociales, culturales, políticas y económicas coadyuvando a establecer una realidad favorecedora para las personas; sin embargo, se omitió un análisis serio sobre las complejidades del siglo XXI y, aunado a esto, se ignoró que los espacios educativos son lugares de intercambio, negociación y producción de significados que moldean formas particulares de interpretación, subjetividad e identidad que tienden a privilegiar a grupos dominantes.

Con respecto a lo anterior, se determinó que la educación debía orientarse a la integración de cuatro aprendizajes clave con la finalidad de que las personas comprendieran, participaran y se beneficiaran de su entorno e incluso se asoció la educación a la eliminación de la *pobreza* y la *desigualdad* y al fomento del *desarrollo* y la *paz*. No obstante, ante la dificultad de definir el sentido de la educación en un mundo en constante cambio, se estableció que la *calidad* constituía el centro de la educación, ésta se asoció con un entorno propicio de aprendizaje que posibilitara que los resultados respondieran a las *necesidades básicas de aprendizaje*.

Nuevamente se destacó el *carácter integral y holístico* de la educación al subrayar que ésta debía estar dirigida a un equilibrio satisfactorio entre aspectos físicos, mentales, espirituales y emocionales; las dimensiones intelectuales, sociales y prácticas; y los aspectos correspondientes a la infancia y al resto de la vida, no obstante, no se describió cada aspecto ni se detalló la relación entre unos y otros.

Cabe destacar, se adjudicó relevancia al *contenido* y los *procesos* educativos, pero nuevamente se negaron los mecanismos que operan y los efectos que se desencadenan durante la selección, organización y distribución de los recursos culturales. Y, aunque se reconoció el carácter *performativo de la educación* al descartar la importancia de los acontecimientos cotidianos, se estableció que la educación debía estar dirigida a la conciliación suscitada entre aspectos antagónicos sin realizar una crítica a la lógica del sistema *neoliberal* que produce dichas tensiones. Se mostró la incapacidad del sistema para sostener un discurso coherente de derechos humanos, pero no se reconoció, de modo que, la educación se configuró como un eslabón dirigido a que las personas respondieran y participaran de forma favorable en la perpetuación del sistema, en concreto, la educación se vuelca como práctica de reproducción, control y dominación.

Por último, la *conceptualización* actual de la educación la define como una meta en sí misma y, a su vez, una estrategia para alcanzar otras metas dirigidas a armonizar el crecimiento económico, la *inclusión* social y la protección del medio ambiente; sin embargo, ante la carencia de un análisis serio sobre la forma de armonizar elementos antagónicos, se reafirma el sistema y se plantea su aparente inevitabilidad.

Se pretenden esbozar una concepción humanista de la educación y del desarrollo basado en los derechos humanos, no obstante, se realiza una vinculación directa con la *calidad*. Ésta se configura como el elemento determinante del ejercicio y goce del derecho a la educación porque se asocia a la obtención de *competencias* que satisfacen las *necesidades de aprendizaje*, esto deriva en un acento a: enfoques innovadores, basados en evidencia y eficaces y a sistemas y prácticas de evaluación. El aumento hacia lo técnico y la reducción hacia lo político generan que los problemas sobre la educación se consideren de gestión cuya solución es aplicar técnicas imposibilitando análisis, reflexiones y discusiones dirigidas a entender el papel de la educación como un proceso implicado en la producción y transmisión de prácticas que reproducen el sistema dominante.

La *finalidad* de la educación, aunque pretende solucionar una serie de problemáticas globales, reafirma el sistema socioeconómico dominante configurando a la educación no como una herramienta para dotar al estudiantado de formas *críticas* para cuestionar, analizar, interpretar y resignificar sus experiencias sino como un instrumento idóneo para dominar y colonizar la conciencia, la subjetividad y el saber y para formar capital humano eficiente, competitivo y sumiso que posea competencias que le permitan adaptarse y responder favorablemente al sistema *neoliberal*. En concreto, se encontró que el actual *sentido* de la educación no se busca configurar agentes contestatarios que gesten espacios de resistencia en un sentido emancipador y tampoco busca enmarcarse en un proyecto amplio de agencia social, política y democrática.

En el segundo apartado de los resultados se examinó el ejercicio ideal del derecho a la educación según los instrumentos internacionales, para lograr lo anterior, se respondieron las siguientes preguntas: ¿qué obstáculos y medidas para erradicarlos se plantean para asegurar la garantía del derecho a educación?; y ¿cuál es la orientación política-pedagógica que subyace a los obstáculos y medidas dirigidas a garantizar el derecho a la educación plasmadas en los instrumentos internacionales?

En concreto, se encontró que el referente o modelo sobre el ejercicio ideal del derecho a la educación, a lo largo de varias décadas, se han diversificado. A finales de la década de los 40's

hasta la década de los 50's se colocó énfasis en el principio de *igualdad y no discriminación*, se decretó que el derecho a la educación debía ejercerse sin distinción alguna por raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

No obstante, en la década de los 60's, se reconoció que se manifestaban *discriminaciones en la esfera de la enseñanza* que constituían una violación al derecho a la educación y, por tanto, al ser éste un *derecho llave*, se violaban otros derechos. Esto esclareció que la garantía del derecho a la educación no es reductible al acceso sino que abarca todo acto que garantice igualdad de oportunidades y de trato y, entre las obligaciones del Estado para promover lo anterior, se destacó: establecer la obligatoriedad y gratuidad de la *enseñanza primaria*; y generalizar el *acceso* a la *educación secundaria*, la *educación superior* y a los sistemas de alfabetización dirigidos a personas adultas.

Se aclaró que los sistemas o establecimientos de enseñanza separados para estudiantes de sexo masculino y femenino; los sistemas de educación distintivos por motivos de orden religioso o lingüístico; y los establecimientos de enseñanza privados no debían ser considerados actos de *discriminación*; sin embargo, no se problematizaron los mecanismos que tiene dichos sistemas y establecimientos para transmitir y reforzar discursos dominantes y enajenantes.

Posteriormente, al colocar énfasis en la *discriminación* racial, se conceptualizó a la *discriminación* como un fenómeno estructural de origen social y cultural profundo de enorme inserción, extensión y legitimación que exhibe una relación asimétrica entre personas y grupos, por tanto, se reconoció que las personas discriminadas viven desventajas inmerecidas que limitan o bloquean el reconocimiento, goce y ejercicio de sus derechos y el acceso a oportunidades sociales, por tanto, para garantizar el derecho a la educación, se exhortó a los Estados a: ofrecer medidas diferenciadas, compensatorias y temporales denominadas *acciones afirmativas* como una forma de alcanzar la igualdad a partir del reconocimiento del valor de la diferencia; orientar la educación a la erradicación estereotipos al cuestionar las representaciones subjetivas que fomentan y reproducen dominio y subordinación hacia personas y grupos; y dirigir la educación a la lucha contra las ideologías que inspiran el odio colocando acento en los mecanismos que tiene la educación tanto para mantener como para combatir las estructuras que atan a las personas a estructuras de dominación.

Por otra parte, al incluir todas las *modalidades* y todas las *etapas* de enseñanza, aprendizaje y formación en la conceptualización de la educación, se estableció que los Estados no sólo debían emitir una serie de acciones en el ámbito de educación *formal* sino que debía reconocer que existen agentes ajenos al Estado que participan de forma significativa en la impartición de educación *no formal e informal* y, por tanto, sin eximirse de sus responsabilidades, estos debían emitir acciones encaminadas a favorecer la continuidad de su participación.

A finales de la década de los 70's e inicios de la década de los 80's, al trasladar el énfasis a la *discriminación* hacia las mujeres, se incorporó la categoría género y el uso de la herramienta de *interseccionalidad*, esto permitió reconocer que lo femenino y lo masculino se derivan de procesos histórico-culturales que, en un ejercicio de poder androcéntrico, crean estructuras de control y dominio hacia las mujeres; se articulan y se mezclan con otras condiciones como raza y la clase generando formas específicas de subordinación, marginación y explotación; configura todas nuestras relaciones sociales, nuestra subjetividad e identidad; y, por tanto, figura como uno de los principales mecanismos para la reproducción social y cultural.

En relación con lo anterior, se estableció que los Estados deben garantizar *la igualdad de género* en el ámbito educativo tomando en cuenta dos aspectos: un trato sin distinciones de género; y la emisión de *acciones afirmativas*. Aunado a esto, el Estado adquirió la obligación de eliminar todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todas las *modalidades* y *etapas* de la educación, esto permitió reconocer que es en los diversos espacios de socialización donde las personas asumen como naturales y normales las configuraciones de género hegemónicas y, al mismo tiempo, es en esos espacios donde es posible desnaturalizar las concepciones esencialistas y universales sobre lo que es ser mujeres y hombres.

Sin embargo, no se menciona que los agentes educativos están insertados en discursos propios del patriarcado que condicionan a formas particulares de identidad y subjetividad y, a su vez, a interpretaciones específicas de los sucesos que ocurren en las aulas privilegiando a hombres, heterosexuales, blancos, de clase alta. Al no hacer lo anterior, se restringe el proceso de empoderamiento de las mujeres que abarca: identificar su situación histórica, social y cultural de género, de raza y de clase; rechazar discursos que han instaurado y legitimado relaciones de poder, privilegio, dominio y sumisión; y reivindicar la condición e identidad de género femenino mediante su palabra, su persona y su historia mediante experiencias afirmativas y *críticas* que ofrezcan medios para la transformación personal y colectiva en beneficio de las mujeres. En términos breves,

no se considera a las mujeres como personas contestatarias que pueden generar escenarios de resistencia, *emancipación* y transformación.

A finales del siglo XX, al reconocer que las niñas y los niños, por diversas causas, son vulnerados y situados en posiciones de vulnerabilidad, adquiere gran relevancia *el interés superior de la niñez*. Este principio deriva en la obligación de los Estados referente a proteger, asistir y cuidar de forma primordial e integral a la infancia garantizándole un nivel de vida adecuado que consolide su pleno *desarrollo*. Esto implicó adoptar diversas medidas no sólo en la *educación formal* sino en la *educación no formal e informal* dirigida hacia diversos agentes como familias, comunidades, etc., pero orientada a la protección y el cuidado de la niñez.

Otro aspecto importante tuvo que ver con reconocer que no todas las personas lograban satisfacer sus *necesidades básicas de aprendizaje*, por tanto, se estableció que el ejercicio y goce pleno del derecho a la educación obliga los Estados a tomar medidas para reducir las *desigualdades educativas*, entre estas medidas se destacó la *equidad* y la *calidad*. La *equidad* educativa refiere a que las personas tengan las mismas oportunidades para acceder y participar de forma activa y logren alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje que garantice la satisfacción de sus *necesidades básicas de aprendizaje*, mientras que, la *calidad educativa* tiene que ver con que dichos niveles aceptables se evidencien mediante resultados efectivos de aprendizaje.

Al reconocer que dichas *necesidades básicas de aprendizaje* eran de carácter diverso, complejo y cambiante, se redefinió y amplió la noción de *educación básica* apelando a un sistema integrado, diversificado, flexible y complementario de *educación formal, no formal e informal* que va desde la primera infancia hasta la edad adulta, en relación a esto, se reconoció que para lograr que todas las personas se beneficiaran de dicho sistema, el Estado debía emitir políticas en los sectores social, cultural y económico, a su vez, participar y cooperar con múltiples agentes; sin embargo se omitió una reflexión sobre el efecto de la intervención particularmente de grupos religiosos, del sector privado y de organismos internacionales y regionales en beneficio de los grupos dominantes.

Poco antes de finalizar el milenio, se estableció que la *enseñanza primaria, secundaria, superior y fundamental para personas adultas* requiere cumplir con criterios de *disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad* y se determinó que la educación debe ser *accesible* en todos los niveles educativos; no obstante, sólo es generalizada la enseñanza *primaria y secundaria*, la *educación superior* no es generalizada porque está disponible únicamente sobre la

base de la capacidad de algunas personas, acerca de esto, no se planteó ninguna reflexión acerca del mérito.

El mérito permitió desconocer que las escuelas favorecen a los grupos privilegiados al justificar, mediante los exámenes y las calificaciones, y legitimar, mediante las credenciales y los títulos, las divisiones sociales. Resultó contradictorio plantear que la educación superior debía ser *accesible* pero no generalizada, no necesariamente porque todas las personas deban de forma obligada estudiar la *enseñanza superior*, dado hay otras opciones educativas específicamente a nivel medio superior, sino por suponer que el mérito está en las capacidades y logros individuales y no en los privilegios de clase, de raza, de género, etc.

Otro aspecto a destacar radicó en la aclaración referente a que los Estados, independientemente de sus limitaciones, tienen que garantizar el *cumplimiento inmediato* de ciertas obligaciones y deben adoptar medidas deliberadas, concretas y orientadas hacia el pleno ejercicio del derecho a la educación en todas sus *modalidades y etapas*, esto desembocó en un mayor énfasis en el diseño, planeación, implementación y evaluación de la política educativa.

A inicios del siglo XXI, al establecer que la educación debía atender con urgencia la satisfacción de *las necesidades básicas de aprendizaje*, se establecieron varias estrategias que tenían que ver con la atención prioritaria a los grupos vulnerados. La *igualdad de género*, en *educación básica*, adquirió gran relevancia, se enfatizó que ésta va más allá del acceso, la permanencia y el egreso de niñas y mujeres, supone la igualdad sustantiva -de oportunidades, trato, participación y resultados-, es decir, su participación activa en un ambiente seguro y favorable a las cuestiones de género, la adquisición de niveles aceptables de aprendizaje y la obtención de beneficios. Lo anterior implica que el medio social y escolar, el *contenido*, los *procesos* y el contexto de la educación no deben tener el menor sesgo sexista, por el contrario, deben fomentar el empoderamiento y autonomía de las mujeres dirigido a su *emancipación* en todas las esferas.

Otra estrategia para atender las *necesidades básicas de aprendizaje* fue dotar de relevancia a la *calidad*, ésta nuevamente se conceptualizó como una medida para erradicar las *desigualdades* porque se le asoció a un entorno propicio de aprendizaje que hiciera concordar los resultados de aprendizaje con la satisfacción de dichas necesidades, se estableció que dichos resultados debían ser reconocidos y mensurables. Esto propició que la escuela se conceptualizara únicamente como un lugar de instrucción ignorándose como una realidad socialmente construida, determinada

históricamente y mediatizada por relaciones de poder entre los géneros, raza y clase donde sus agentes se posicionan en prácticas discursivas y procesos de conflicto, contestación y negociación.

Es importante resaltar que, al otorgar gran importancia a los resultados de aprendizaje, se gestó una relación directa entre *calidad* y evaluación, esta última se planteó en dos sentidos: como parte integrante del proceso de aprendizaje; y como proceso aunado a la formulación, implementación y supervisión de planes nacionales de educación. Se pensó que la evaluación era un mecanismo para identificar las grandes disparidades.

No obstante, a pesar de reconocer una clara correlación entre *pobreza* y deficiencias en el ingreso, egreso y resultados en la educación *formal*, no se planteó un cuestionamiento serio al sistema socioeconómico dominante y excluyente, por el contrario, se aspiró a moldear el actual modelo a los principios de derechos humanos sin admitir que la naturaleza del modelo es contraria a dichos principios.

Tampoco se reconoció que la educación se privatiza y mercantiliza no sólo por el hecho de favorecer a los grupos privilegiados mientras se margina a los grupos vulnerables negándoles herramientas y recursos que les permitan tener una posición económica mínimamente aceptable sino por vincular el *sentido* de la educación con la lógica del mercado y del consumo. Al dotar al estudiantado de *competencias* que los transforman en capital humano eficiente, competitivo, individualista y sumiso, se les hace partícipes en la dominación y opresión de sí mismas y de otras personas; al ignorar lo anterior resulta insuficiente reconocer que la satisfacción de las *necesidades de aprendizaje* está anclada a la *desigualdad* y la *pobreza*.

Recientemente, al conceptualizar la discapacidad desde el modelo social, se logró establecer que, como parte de las obligaciones del Estado, en todas las *modalidades* y *etapas* del sistema de educación regular se deben incorporar medidas de apoyo acordes con las características, necesidades e intereses de todas las personas con la finalidad no sólo de fomentar su desarrollo integral y su participación efectiva sino de reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana, a esto se le denominó *inclusión educativa*.

No obstante, aunque la *inclusión* no se refirió únicamente a las personas con discapacidad sino a todas las personas, no se orientó hacia la adopción de formas *críticas* para cuestionar, analizar e interpretar las experiencias a través de una pedagogía que permitiera reconocer que la diferencia es una característica de la humanidad y, desde ahí, hablar, apreciar, construir y practicar formas de relación como un medio de enriquecimiento personal y colectivo.

Actualmente, se amplió el contenido esencial del derecho a la educación, es decir, se han aumentado las obligaciones de los Estados al: establecer la obligatoriedad del *preescolar* y la *secundaria*; y extender la *calidad educativa* a todas las *modalidades* y *etapas* de la educación. Se afirma que la *calidad* está asociada a *la equidad, la igualdad de género y la inclusión* y a un entorno propicio de aprendizaje que asegure que los resultados de aprendizaje sean pertinentes, equitativos y eficaces. Y, aunque al hablar de *calidad* se coloca acento en las condiciones sobre el *proceso* y el entorno escolar, esto resulta incoherente porque se han planteado estrategias dirigidas a lo técnico y no a lo político.

No se reconoce que es insuficiente plantear elementos referentes a la *igualdad y no discriminación, equidad, igualdad de género e inclusión* sin vincular la educación con un proyecto mucho más amplio de agencia social, política, democrática y de ciudadanía *crítica* que forme al estudiantado no sólo para que desarrolle formas de oposición y de indignación colectiva hacia la exclusión, marginación y opresión de grupos históricamente vulnerados sino para que intervenga políticamente en su sociedad con la finalidad de transformarla en favor de los derechos humanos, el bienestar colectivo y la *justicia social*.

Dicho todo lo anterior, las conclusiones generales giran sobre tres planteamientos que abordan reflexiones y propuestas sobre los instrumentos internacionales, el derecho a la educación, la pedagogía crítica y la psicología.

El primer planteamiento es una reflexión genérica sobre los resultados derivados del análisis de los principales instrumentos internacionales sobre el derecho a la educación a partir de la pedagogía crítica. Ante tal propósito, es importante destacar que la lógica de los instrumentos internacionales y la lógica de la pedagogía crítica parte de supuestos ideológicos distintos e incluso, en varios aspectos, antagónicos.

Los instrumentos internacionales, emitidos por las NU y la UNESCO, forman parte de la conformación del discurso contemporáneo de los derechos humanos a través de su institucionalización gestado a mediados del siglo XX y, sin pretender profundizar lo anterior dado que se describió de forma detallada en el capítulo uno, es importante destacar que dichas instituciones y sus respectivos mecanismos tienen una herencia ideológica liberal y una adscripción ideológica capitalista-neoliberal.

En contraparte, la pedagogía crítica se instaura en la década de los 60's como un paradigma caracterizado por desmentir el discurso positivista, ahistórico y despolitizado de la educación y,

sin pretender extender lo anterior dado que se abordó de forma detallada en el capítulo dos, es importante resaltar que tiene una herencia ideológica emancipadora y una adscripción ideológica hacia la democracia radical.

Con dicha aclaración se quiere subrayar que la presente investigación no pretendió reclamarle a los instrumentos internacionales sobre el derecho a la educación por no adoptar los planteamientos subyacentes a la pedagogía crítica, eso sería una demanda desacertada y una aportación prácticamente vana y estéril porque sus posturas ideológicas parten de lugares distintos, no obstante, esto no quiere sugerir que la presente investigación carezca de relevancia.

Por el contrario, al identificar que las NU y la UNESCO son dos de los organismos internacionales con mayor influencia en la orientación de las políticas educativas en América Latina y, entre sus múltiples mecanismos de incidencia, uno de los más destacados radica en la emisión de instrumentos internacionales que figuran no sólo como simples documentos de carácter jurídico y político sino como un factor de incidencia significativa en la conformación de las realidades educativas, la presente investigación dota de un gran aporte porque expone la orientación política-pedagógica del contenido de dichos instrumentos.

La pedagogía crítica, como paradigma que reorienta las limitaciones ideológicas de varias discusiones y análisis sobre la educación centrados mayoritariamente en aspectos técnicos y de gestión que se presumen científicos, neutrales y objetivos, representó una herramienta muy valiosa para analizar la orientación política-pedagógica del referente o modelo educativo considerado ideal, plasmado en los instrumentos internacionales desde 1945 hasta 2015, al que todas las naciones y los pueblos del mundo deben apuntar. Esto nos recuerda que todo aquello que se nos presenta como “lo que no puede ser de otro modo; lo que carece de problemáticas; lo que debe ser aceptado y adoptado sin cuestionamiento; lo que no debe ser puesto en duda” es justo lo que debe ser discutido pues, al pasar desapercibido, podría producir efectos adversos.

Sin pretender repetir los resultados obtenidos dado éstos se exponen en el capítulo cuatro y en la primera parte del presente apartado, es importante resaltar que los principales instrumentos internacionales sobre el derecho a la educación cargan con las contradicciones del propio discurso contemporáneo de los derechos humanos emitido a través de las instituciones: la incapacidad del neoliberalismo para mantener un discurso coherente sobre derechos porque ha otorgado legitimidad a un modelo económico-político vertical, asimétrico y dañino que ha configurado una

lógica social y cultural incrustada en todas las relaciones sociales cuyas consecuencias han sido soportadas por los grupos más vulnerables.

La pedagogía crítica manifiesta que todo proyecto pedagógico se enmarca dentro de un proyecto social, cultural, político y económico, por tanto, al hablar de una crisis de la educación necesariamente referimos a una crisis del actual sistema neoliberal, no obstante, los instrumentos no reconocen esto y, por el contrario, intentan diluir cualquier discusión al respecto al punto de plantear que la educación es un medio para resolver las fallas del sistema.

Los principales instrumentos internacionales sobre el derecho a la educación, particularmente aquellos emitidos durante las últimas tres décadas, han intentado consolidar un discurso que intenta mostrarse neutral a través de la noción de calidad y nociones derivadas como: necesidades básicas de aprendizaje; resultados de aprendizaje y/o competencias; enfoques eficaces e innovadores basados en evidencia; y sistemas y prácticas de evaluación.

Sin embargo, la pedagogía crítica subraya que la educación no puede ser neutral, es eminentemente política, está dirigida a mantener y ocultar la realidad de dominación y alienación o a denunciarla y enunciar otras alternativas liberadoras, en ese sentido, el énfasis de los instrumentos internacionales sobre el derecho a la educación en los aspectos técnicos; por una parte, promueve que la forma en que pensamos la realidad educativa dificulte la toma de conciencia sobre la saturación ideológica favoreciendo las formas culturales, sociales y materiales de los grupos dominantes y, por otra parte, promueve un imaginario social de la educación como campo exclusivo de personas expertas.

Lo anterior evidencia que el proyecto educativo de los organismos internacionales está direccionado no sólo hacia el mantenimiento del actual sistema, al omitir mecanismos que doten a los agentes educativos de formas críticas para cuestionar, analizar, interpretar, resignificar y gestar nuevas experiencias, sino que se dirige a su fortalecimiento a través de la dotación de competencias que transforma a las personas en capital humano eficiente, competitivo e individualista.

El segundo planteamiento es una propuesta con respecto a las formas de entender los instrumentos internacionales sobre el derecho a la educación. Para esto, es necesario aclarar que realizar una crítica al discurso contemporáneo de los derechos humanos emitido por las organizaciones internacionales no supone de ninguna forma renunciar a derechos.

Basta recordar que los derechos humanos históricamente se constituyen como un mecanismo de contrapoder al cuestionar y rechazar el poder arbitrario primordialmente de los

Estados. El discurso contemporáneo de los derechos humanos emitido por las y los actores sociales evidencia que los derechos no son concesiones, por el contrario, son resultado de acciones colectivas de diversos grupos sociales que se han movilizad y se movilizan en redes a nivel nacional, regional e internacional demandando una vida digna.

En consonancia con lo anterior, los instrumentos internacionales deben ser considerados como un recurso de las personas, comunidades y sociedades para la exigibilidad y justiciabilidad de sus derechos, por tanto, al ser producto de la lucha colectiva, no debemos dejar de utilizarlos porque otorgan una base jurídica internacional en materia de derechos humanos que, a su vez, despliega un conjunto de instancias y mecanismos para vigilar el cumplimiento de las obligaciones que adquieren los Estados al firmar y ratificar esos instrumentos, sin embargo, la conceptualización de los instrumentos no termina ahí.

El derecho a la educación, como el resto de los derechos, debe ser entendido como producto de demandas, movimientos, luchas, negociaciones y acuerdos que ha cambiado acorde con condiciones sociales, culturales, políticas y económicas. Por lo tanto, se propone concebir los instrumentos internacionales sobre el derecho a la educación, a partir la propuesta de De Alba (2007)³⁰, como un elemento dentro de una coyuntura caracterizada por conflictos, imposiciones, negociaciones y acuerdos gestados entre múltiples sectores, grupos y sujetos sociales que contienden por la defensa de sus ideologías, principios, intereses, etc., expresadas en sus propuestas político-educativas, en consecuencia, dichos instrumentos poseen orientaciones pedagógicas, que al subyacer de una mezcla de distintos códigos, son complejas y contradictorias.

Esto nos permite enfatizar que los instrumentos internacionales sobre el derecho a la educación, aunque muestren una orientación política-pedagógica direccionada hacia el mantenimiento y refuerzo del actual sistema dominante, no deben ser desechados en su totalidad porque, como producto de la lucha de diverso grupos sociales, contienen aportaciones muy valiosas propias de una ideología emancipadora que deben ser recuperadas, entre éstas figuran demandas por: la igualdad y la no discriminación; la equidad; la igualdad de género; y la inclusión.

La garantía del derecho a la educación, como todos los derechos, es importante y necesaria para la conformación de una vida digna; deberá ser exigible y justiciable; se deberá asegurar su

³⁰ Es importante señalar que De Alba (2007), en su análisis acerca del vínculo curriculum-sociedad en América Latina, no refiere explícitamente a los instrumentos internacionales sobre el derecho a la educación, sin embargo, se retoma su aporte, específicamente la conceptualización de curriculum, porque ella plantea las múltiples tensiones alrededor de la conformación del proyecto educativo para América Latina enmarcado en lo que denomina Crisis Estructural Generalizada (CEG), dicho análisis conceptual, epistémico, político, social y cultura se plasma en su obra "Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación".

goce y ejercicio en condiciones de igualdad y justicia independientemente de los sistemas políticos, económicos y culturales de cada país; y se deberá vigilar que el Estado no retroceda los estándares alcanzados y adopte medidas concretas y deliberadas para avanzar hacia su cumplimiento atendiendo las necesidades y problemáticas que van surgiendo y que representan un obstáculo para su goce y ejercicio.

Se propone pensar lo anterior reconociendo que actualmente el discurso contemporáneo de los derechos humanos en Latinoamérica surge ante la conflictividad con el sistema neoliberal que resulta contradictorio y adverso y, de este modo, se transforma en sensibilidad colectiva y generalizada, es decir, en una lucha sentida, pensada y vivida que dibuja nuevos horizontes y utopías.

Esto implica pensar concebir todos los derechos, pero particularmente el derecho a la educación, desde la mirada de aquellas personas que perciben que la lógica del sistema ha sido y es sumamente violenta, desigual, destructiva y deshumanizante. La educación latinoamericana, a partir de sus puntos en común, deberá partir de esa posición reconociendo que su universalidad únicamente se podrá concretar a partir de la especificidad de las necesidades, intereses, características y condiciones de vida de los diversos grupos sociales, comunidades y sociedades.

La exigencia colectiva por la garantía del derecho a la educación debe apropiarse del discurso, las normas y las instituciones, demandar su cumplimiento y, al mismo tiempo, configurar y reconfigurar el sentido y ejercicio ideal, por dicha razón, se propone entender dichos instrumentos en dos sentidos:

El primero, retomando la propuesta de Serrano & Vázquez (2012)³¹, que tiene que ver con reconocer que los derechos humanos no son meros postulados o prerrogativas rígidas y estáticas, por el contrario, derivan en un proceso complejo de interacciones, por tanto, los instrumentos de derechos humanos deben leerse con la suficiente flexibilidad para interpretarlos e implementarlos acorde a la realidad social de cada región, país y localidad.

El segundo supone asumir que los instrumentos de derechos humanos son un texto inacabado, considerando el principio de progresividad, esto supone que, en las siguientes décadas,

³¹ La propuesta de Serrano & Vázquez (2012), direccionada a aumentar el potencial del artículo primero de la CPEUM, consiste en dotar de herramientas conceptuales y metodológicas que apoyen, principalmente a los tres poderes del Estado, a garantizar el ejercicio y goce pleno de los derechos humanos de la población mexicana, a grandes rasgos, ellos proponen “desempacar los derechos para ponerlos en acción”, esto supone articular las obligaciones del Estado (respetar, proteger, garantizar y promover) con los principios de los derechos (universalidad, indivisibilidad, interdependencia y progresividad) como forma de identificar problemas particulares y ofrecer soluciones adecuadas, detalles más puntuales sobre esta herramienta se exponen en su libro “Los derechos en acción: obligaciones y principios de derechos humanos”.

nuevos instrumentos se promulgarán y, por tanto, la lucha deberá apuntar a dos aspectos: resguardar los derechos que colectivamente hemos conquistado a lo largo de la historia; y reconfigurar las demandas hacia el Estado a partir del reconocimiento de que la lógica neoliberal es incapaz de sostener un discurso coherente de derechos humanos. En concreto, se propone hacer un uso estratégico de los instrumentos internacionales como una, entre muchas otras, formas de activismo.

El tercer, y último, planteamiento es una reflexión sobre las limitaciones y las posibilidades de la psicología para adoptar un enfoque crítico. Esta reflexión se considera relevante porque la presente investigación surgió en el campo de la psicología, pero, durante el proceso, se determinó que mantenerse dentro los límites de ésta restringía el análisis, por lo tanto, se adoptó un enfoque transdisciplinario.

Esto, por una parte, implica reconocer que un estudio que articule derechos humanos y educación forzosamente requiere apelar a un enfoque transdisciplinario no sólo porque dichos objetos son estudiados por diversas disciplinas sino porque la articulación de ambos deriva en una relación que sólo puede ser interpretada desde el paradigma de la complejidad; y por otra parte, supone reflexionar sobre la disposición de la psicología para dialogar con otras disciplinas y para adoptar un enfoque crítico. Sobre esto último girará la reflexión.

Sin pretenden hacer una revisión amplia, se parte de la asunción de que la psicología es una disciplina, un campo y una práctica social que se identifica con el discurso científico, por tanto, se puede definir como una red compleja de saberes, espacios, agentes, relaciones de poder, comunidades académicas, reglas de inclusión y exclusión, técnicas de operación, etc., que encuentran su unidad en su objeto de estudio y su método: la conducta o el comportamiento y el método científico. En relación con esto, la psicología, aunque en constante tensión por la existencia de proyectos divergentes, participa como un mecanismo de regulación y control social ante la saturación del paradigma dominante (Palma Florián, 2015).

La psicología, en palabras de Flores Osorio (2011), fue creada bajo el modo de producción capitalista, de modo que, se constituye como un instrumento que moldea y delinea al sujeto que demanda la sociedad moderna. Dicho de otro modo, la racionalidad científicista e instrumental de la psicología universaliza la experiencia humana a partir del modelo de sociedad occidental generando que todo aquello que sea diferente, es decir, salga de la norma establecida, sea considerado un problema que requiere de la intervención de especialistas para ser erradicado.

Pavón-Cuéllar (2012) identifica diversas formas en que la psicología entra en complicidad con el sistema económico, político y simbólico dominante, a grandes rasgos, destaca que dicha disciplina plantea que los problemas, de carácter social y estructural, son individuales y están en el psiquismo de la persona, esto deriva en la idea de que, para resolver el problema, basta con atender a la persona. En relación con esto, la psicología posibilita que personas potencialmente frustradas e insatisfechas, indignadas y subversivas, salgan felices, relajadas y resignadas, es decir, se borra aquello que podría poner en peligro al sistema. “La psicología nos permite cambiarnos fácilmente y rápidamente a [nosotras y] nosotros mismos en lugar de lanzarnos a la incierta, riesgosa y prácticamente imposible tarea colectiva de cambiarlo todo” (2012, p. 203), en concreto, se asegura que el sistema no sea molestado ni transformado.

Los diagnósticos y las intervenciones que realizan las y los psicólogos se afianzan como una práctica normalizadora que se asegura que las personas sean aptas para el sistema, como si éste fuera apto y funcional, esto conlleva a considerarlas como simples medios e instrumentos: “cuando la psicología consigue adaptar a un sujeto al sistema, lo que ha logrado es instrumentalizarlo, subordinarlo como un medio a su fin inmediato inherente a un sistema que aparece entonces como un fin último” (Pavón-Cuéllar, 2012, p. 205)

La psicología, acorde con Pavón-Cuéllar (2012), con su lógica positivista, su pretensión de neutralidad y su adherencia al etnocentrismo, colonialismo e imperialismo, hace aportaciones que nada tienen que ver con las preocupaciones y aspiraciones de las comunidades y las sociedades en América Latina, en concordancia, una de las principales dificultades de la psicología en Latinoamérica, según Palma Florián (2015), tiene que ver con la necesidad de reproducir los modelos teóricos y metodológicos extranjeros a nuestro contexto con el propósito de adquirir reconocimiento científico y estatus social.

Ante esto, desde esta perspectiva, se propone interpelar a ese discurso hegemónico al: develar las contingencias históricas que hacen posible que emerja y se legitime un ejercicio dominante de la psicología; indignarnos ante las formas de complicidad de la psicología con el sistema; reflexionar sobre nuestra práctica profesional; utilizar las crisis como una oportunidad de cambio; identificar otras formas posibles de hacer psicología acordes con la especificidad de nuestro contexto; y proyectar alternativas ético-políticas hacia una praxis comprometida con la transformación social (Flores Osorio, 2011; Hernández Delgado, 2012; Manzano-Arrondo, 2015; Pavón-Cuéllar, 2012).

En relación con lo anterior, es importante destacar que desde hace varias décadas emergió la denominada “Psicología Crítica”. Ésta, según Pavón-Cuéllar (2019) no es una línea precisa de trabajo académico, ni un área definida y delimitada y ni un campo de especialidad, es “ una manera de abordarla, tratarla y trabajar con ella y conducirse con respecto a ella... es un gesto reflexivo por el que la misma psicología se relaciona críticamente con lo que es” (2019, p. 20).

Se identifican, en concreto, dos ramificaciones: por una parte, una psicología social posmoderna, discursiva y socioconstruccionista que destaca el carácter construido socialmente del sujeto, objeto y conocimiento en psicología lo que conlleva a derribar sus ingenuidades como disciplina científica (Garay, Martínez, & Iñiguez, 2001; Ibañez, 2001) y por otra parte, una psicología crítica indisociable del trabajo comunitario y la práctica de liberación de los pueblos en contextos de marginación social, opresión y explotación (Martín-Baró, 2006).

A la par de lo anterior, se identifica un enfoque denominado estudios psicosociales cuyos principios son: la preocupación del sujeto como entidad social; el interés por la subjetividad; la atención por cuestiones ideológicas; una inclinación hacia el pluralismo teórico y metodológico; una incorporación de los enfoques interdisciplinarios y transdisciplinarios; y un interés por el cambio social. Este enfoque, acorde con Frosh (2015), le exigen un examen a la psicología sobre sus relaciones de poder y dominación particularmente donde las demandas sobre el estatus científico son enunciadas y aceptadas, dicho de otro modo, este enfoque dota a la psicología de la posibilidad de adoptar una actitud crítica hacia sus supuestos más arraigados, limitantes y tradicionales.

Desde mi experiencia, más allá de la adherencia de las y los profesionistas hacia una línea de estudio concreta como la psicología crítica o los estudios psicosociales, considero que la conciencia en quienes ejercemos la profesión sobre de los diversos efectos negativos que producen las estructuras sociales en el bienestar integral de las personas, es un aspecto primordial para reconocer que los servicios que otorgamos tienen una dimensión ética y política. Como profesionistas de la salud mental tenemos la tarea no sólo de minimizar esos efectos negativos sino de acompañar a las personas, parejas, familias, grupos, comunidades, etc., en su propio proceso de agencia, empoderamiento, construcción y uso de herramientas para la transformación de su realidad a un estado, tanto personal como colectivo, más pleno.

En concreto, asumo que la psicología tiene todas las posibilidades de albergar una mirada crítica sobre sí misma en la medida en que quien la estudia y la ejerce asuma una responsabilidad

y compromiso con respecto a los efectos de su práctica. Esto supone necesariamente politizar su ejercicio y resignificar sus principios y fundamentos para transformarla en una herramienta que denuncie, se oponga y construya alternativas ante el sistema dominante.

Nuestra disciplina está constituida, de forma importante, por la comunidad que se conforma en las facultades, por tanto, en la medida en que se difunda y se favorezca su heterogeneidad y su adscripción hacia el fomento la autonomía de las personas, podremos sostener que se realiza un ejercicio y práctica crítica. La presente investigación, en ese sentido, propone que los derechos humanos, en este caso el derecho a la educación, sean un punto de reflexión y encuentro con otras disciplinas y otras y otros profesionistas en ciencias sociales y humanas desde un enfoque integral, transdisciplinario y crítico.

Para finalizar, aunque éstas se han mencionado a lo largo de este documento, se destacan las tres principales aportaciones de la presente investigación: la primera radica en demostrar que la pedagogía crítica es una herramienta analítica muy valiosa para determinar la orientación política-pedagógica de un proyecto educativo, en este caso, el modelo o referente emitido por las NU y la UNESCO sobre el derecho a la educación plasmado en los principales instrumentos internacionales en un periodo que abarca de 1945 a 2015; la segunda refiere a la propuesta sobre las formas de entender dichos instrumentos internacionales apostando por su uso estratégico como una forma de activismo en la promoción y defensa del derecho a la educación; y la tercera, y última, tiene que ver con mostrar el potencial de la psicología para conversar con otras disciplinas y para participar en la construcción de alternativas de investigación que partan de una responsabilidad y compromiso ético y político a partir del estudio de los derechos humanos. En ese sentido, las líneas de investigación que se sugieren impulsar, particularmente en la psicología educativa y social, se relacionan a grandes rasgos con el estudio crítico del derecho a la educación enfocado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, las prácticas cotidianas en los espacios educativos, las relaciones entre agentes educativos, las identidades y las subjetividades, entre otros aspectos, esto con la finalidad de dotarle a la disciplina una función emancipadora tanto dentro como fuera de las paredes de las facultades.

Por una educación pública, laica, gratuita, obligatoria y, sobre todo, crítica.

8. Apéndices

8.1. Apéndice A. Síntesis de las fichas de contenido por cada instrumento internacional

Año	Instrumento	Acontecimiento o subyacente	Tipo de instrumento	Finalidad	Planteamientos generales	Aportes distintivos
1948	Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH)	Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217.	No vinculante	Promulgar, mediante treinta artículos, un conjunto de derechos civiles, políticos, sociales, culturales y económicos.	Naciones Unidas señala la importancia del reconocimiento de la dignidad humana y los derechos humanos de todas las personas y, por tanto, recalca la obligación de los Estados de garantizar los derechos humanos y las libertades fundamentales. Para coadyuvar a ese compromiso, Naciones Unidas dota de una concepción común mediante la emisión de treinta artículos que incluyen derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales para facilitar el cumplimiento del compromiso de los Estados.	La libertad, la justicia y la paz tienen por base el reconocimiento de la dignidad y de los derechos de todas las personas. Los derechos humanos, para consolidarse como ideal compartido entre los pueblos y las naciones, requieren de un proceso de promoción. La promoción de derechos humanos puede ser implementada tanto por las personas como por las instituciones. El artículo 26 establece que todas las personas tienen derecho a la educación. 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 naciones y grupos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

1945	Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura	Aprobada y modificada por la Conferencia General en sus reuniones 2a, 3a, 4a, 5a, 6a, 7a, 8a, 9a, 10a, 12a, 15a, 17a, 19a, 20a, 21a, 24a, 25a, 26a, 27a, 28a, 29a y 31a.	Vinculante	Establecer propósitos, funciones, organización y competencia de la UNESCO.	La UNESCO, mediante la cooperación de las naciones en las esferas de la educación, de la ciencia y de la cultura, tiene la función de asegurar el respeto universal a los derechos humanos y a las libertades, en conjunto con, el fortalecimiento de la libertad, la justicia y la paz.	La incompreensión, la desconfianza y el recelo entre las naciones, la negación de principios democráticos y la explotación de la ignorancia han derivado en desacuerdos que derivan en guerra. Las guerras subyacen en las mentes de las personas, por tanto, en esta deben erigirse los baluartes de la paz. La paz no sólo se construye mediante acuerdos políticos y conocimientos entre gobiernos sino que debe basarse en la solidaridad intelectual y moral de la humanidad. La educación para la justicia, la libertad y la paz es un antídoto para la guerra. La amplia difusión de la cultura y la educación para la justicia, la libertad y la paz son indispensables para la dignidad, por tanto, los Estados deben asegurar el acceso a la educación.
1960	Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza	Aprobada en París en la Conferencia General de la UNESCO en su undécima reunión.	Vinculante	Señalar la obligación de los Estados referente a prevenir y eliminar todas las discriminaciones, a la par de, asegurar la igualdad de posibilidades y	Los Estados deberán derogar o adoptar todas las medidas necesarias, incluyendo disposiciones y prácticas legislativas y administrativas y, al mismo tiempo, formular,	La discriminación en el ámbito de la enseñanza no se reduce únicamente en negar el acceso sino que abarca todo acto que altere la igualdad de oportunidades y de trato. Las discriminaciones en

				de trato para todas las personas en la esfera de la enseñanza.	desarrollar y aplicar una política nacional encaminada a promover la igualdad de posibilidades y de trato en la esfera de la enseñanza.	la esfera de la enseñanza constituyen una violación de derechos enunciados en la DUDH.
1965	Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial	Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 2106 A.	Vinculante	Evidenciar los efectos y la prevalencia de la discriminación racial, así como, promulgar la obligación de los Estados referente a eliminar todas sus formas y manifestaciones.	Los Estados deberán adoptar todas las medidas necesarias para eliminar rápidamente la discriminación racial en todas sus formas y manifestaciones, prevenir y combatir las doctrinas y prácticas racistas y promover el entendimiento entre todas las raza	La educación puede combatir los prejuicios que conduzcan a la discriminación racial. La educación debe promover la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y los diversos grupos raciales o étnicos. Los propósitos y principios de los instrumentos de derechos humanos deben ser propagados mediante la educación. El derecho a la educación debe apelar al principio de igualdad y no discriminación.
1966	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC)	Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI)	Vinculante	Señalar la obligación de los Estados referente a garantizar a todas las personas sus derechos económicos, sociales y culturales.	Se señala que la importancia del reconocimiento de la dignidad humana y los derechos humanos de todas las personas y, por tanto, recalca la obligación de los Estados de garantizar, de forma progresiva, condiciones de igualdad y no discriminación, sus derechos económicos, sociales y	La libertad, la justicia y la paz tienen por base el reconocimiento de la dignidad y los derechos. Los derechos económicos, sociales y culturales y sus derechos civiles y políticos son universales, interdependientes e indivisibles. Los Estados están obligados a promover el respeto universal y efectivo de los derechos y

					culturales asumiendo que todos los derechos, incluyendo civiles y políticos, son universales, interdependientes e indivisibles.	libertades humanas, mientras que, las personas están obligadas a procurar la vigencia y observancia de los derechos
1974	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	La decimoctava sesión de la Conferencia General de la UNESCO	No vinculante	Recalcar la obligación de los Estados de alcanzar la educación mediante la educación diversos fines.	La UNESCO describe los componentes de una educación, escolar y extraescolar, encaminada a la comprensión, el respeto y el reconocimiento de interdependencia entre pueblos, culturas y civilizaciones, en conjunto con, la relevancia de la solidaridad y la cooperación internacional para identificar y solucionar problemas que influyen en el ejercicio y goce de los derechos humanos.	La educación para la comprensión, el respeto, el reconocimiento de interdependencia, la solidaridad y la cooperación entre pueblos, culturas y civilizaciones se debe aplicar a todas las etapas y formas de educación; establece obligaciones a los Estados y los organismos internacionales; requiere de la ejecución de diversas líneas de acción; incorpora diversos actores; y apela a una dimensión intercultural, internacional e interdisciplinaria. El estudiantado requiere de un desarrollo integral apelando a la dimensión intelectual, conductual, actitudinal y afectiva. La configuración de la paz abarca factores de carácter económico y político, mantenidos por grupos de poder hegemónico, que actúan en la configuración y perpetuación de la

						guerra, la discriminación, la desigualdad y la injusticia.
1979	Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW)	Adoptada y abierta a la firma, ratificación y adhesión, por la Asamblea General en su resolución 34/180	Vinculante	Evidenciar los efectos de la discriminación contra las mujeres; y promulgar la obligación de los Estados referente a eliminar la discriminación contra las mujeres en todas sus formas y manifestaciones.	Los Estados deberán adoptar en las esferas política, civil, económica, educativa, social, cultural u otras, todas las medidas necesarias para eliminar la discriminación hacia las mujeres, asegurar su pleno desarrollo, garantizar el ejercicio y el goce de sus derechos humanos y las libertades fundamentales.	La discriminación contra las mujeres viola los principios de la igualdad de derechos y del respeto de la dignidad humana, dificulta la participación de la mujer en todas las esferas y constituye un obstáculo para el aumento del bienestar en todas las sociedades. La garantía de igualdad sustantiva hacia las mujeres es un aspecto clave tanto el ejercicio y goce de los derechos humanos de personas, comunidades y sociedades. La educación puede coadyuvar a la modificación los patrones de comportamiento que perpetúan la discriminación hacia las mujeres.
1989	Convención sobre los Derechos del Niño [y la Niña]	Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25.	Vinculante	Reconocer que las niñas y los niños se sitúan en una posición de vulnerabilidad y señalar la obligación de los Estados referente a proteger, asistir y cuidar a la infancia.	Los Estados deberán proteger, asistir y cuidar de forma primordial e integral a la infancia garantizando un nivel de vida adecuado dirigido a su pleno desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social.	La educación debe asegurar la igualdad de oportunidades mediante la promulgación de la enseñanza primaria obligatoria y gratuita, la adopción de medidas para fomentar la asistencia regular y reducir las tasas de deserción y el acceso a la enseñanza secundaria, profesional y superior; debe

						<p>extenderse progresivamente a partir de la erradicación de problemáticas, la disposición y el acceso de información y orientación y la implantación paulatina de la obligatoriedad y la gratuidad en diversos niveles; y debe ejercerse acorde al principio de dignidad humana particularmente en lo referente a la disciplina escolar.</p> <p>La educación tiene la finalidad dirigirse al desarrollo integral hasta el máximo de sus posibilidades; inculcar el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales; infundir el respecto tanto a la familia, comunidad y cultura como a otras; preparar para asumir una vida responsable en una sociedad libre a partir de ciertos principios; e inculcar el respeto del medio ambiente natural.</p>
1990	Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades	Subyacente a la Conferencia Mundial de Educación para Todos en Jomtien, Tailandia.	No vinculante con un plan y programa de acción	Reconocer la garantía del derecho a la educación en todo el mundo, ampliar la perspectiva de la educación e invitar a los Estados a expresar un renovado compromiso con	Los Estados deberán asegurar que todas las personas se beneficien de todas las oportunidades educativas con la finalidad de satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje, para esto, deberán	La educación básica no es un fin en sí misma, es el cimiento tanto del aprendizaje permanente y desarrollo humano como de niveles y tipos más avanzados de educación, por tanto, los Estados deberán asegurar que todas personas, durante todas las

	<p>des Básicas de Aprendizaje</p>			<p>respecto a la garantía del derecho a la educación.</p>	<p>asegurar que: accedan a la educación básica; participen de forma activa; mantengan un nivel aceptable de aprendizaje; y obtengan beneficios.</p> <p>Los Estados deben reconocer que las necesidades de aprendizaje son diversas, complejas y cambiantes, de modo que, necesariamente requieren ampliar y redefinir constantemente la perspectiva de la educación básica y apelar a una variedad de sistemas que funcionen como un sistema integrado y complementario.</p>	<p>etapas de su ciclo vital, logren beneficiarse de una variedad de oportunidades educativas con la finalidad de satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje.</p> <p>Las problemáticas sociales impiden la garantía plena del derecho a la educación y, al mismo tiempo, la garantía plena del derecho a la educación podría posibilitar que las personas solucionen esas problemáticas sociales con fuerza y determinación, por tanto, la inversión en educación es sumamente relevante para el futuro, el progreso y el desarrollo de un país, por tanto, los Estados, deberán implementar acciones en varias esferas y con diversos actores.</p> <p>La cooperación regional e internacional apoya y facilita la emisión de acciones pero la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje depende de las medidas adoptadas en cada país.</p> <p>La igualdad en educación tiene que ver no sólo con el acceso, la permanencia y el egreso sino con la participación activa, la continuación de niveles aceptables de</p>
--	---	--	--	---	--	---

						<p>aprendizaje y la obtención de beneficios.</p> <p>La educación debe incorporar criterios de equidad, calidad y eficiencia y, de forma paralela, debe establecer énfasis en los resultados de aprendizaje.</p> <p>El derecho a la educación, bajo los principios de interdependencia e indivisibilidad, tiene relación con el derecho a la salud, el trabajo digno y el entorno seguro y pacífico.</p> <p>El Estado para garantizar el derecho a la educación debe: manifestar voluntad política; implementar medidas fiscales; movilizar recursos; distribuir el gasto priorizando la educación; mejorar la eficiencia de los recursos; fortalecer las instituciones; diseñar e implementar políticas en varios sectores; acordar convenios entre subsectores de la educación; reconocer el rol esencial de los docentes y las familias; concertar acciones con varios actores; apelar por la solidaridad internacional, la cooperación y relaciones económicas justas y equitativas; y trabajar con otros</p>
--	--	--	--	--	--	--

						países para resolver conflictos y contiendas.
1999	Observación General No. 13: El derecho a la educación	Emitida por el Comité de Derechos Económicos y Sociales y Culturales	No Vinculante	Establecer que la educación no sólo es un derecho sino un medio indispensable para otros derechos; reconocer su garantía deficiente; y emitir una serie de especificaciones sobre las obligaciones de los Estados.	Los Estados deben respetar, proteger y cumplir con que la educación, en todas sus formas y en todos sus niveles, incorpore cuatro características: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. Los Estados deben cumplir con obligaciones de carácter inmediato y progresivo.	La disponibilidad refiere a una suficiente cantidad de instituciones y programas; la accesibilidad supone que el acceso a las instituciones y programas esté acorde al principio de igualdad y no discriminación; la aceptabilidad implica que la forma y el fondo de la educación han de ser aceptables para los diversos grupos sociales; la adaptabilidad supone la flexibilidad necesaria ante las características y necesidades de estudiantes, comunidades y sociedades. Las obligaciones de cumplimiento inmediato suponen orientar la enseñanza a los objetivos establecidos en los instrumentos; asegurar el acceso a instituciones y programas en condiciones de igualdad y no discriminación; y proporcionar enseñanza primaria universal. Las obligaciones de cumplimiento progresivo implican adoptar medidas deliberadas, concretas y orientadas hacia la implantación de la

						enseñanza fundamental, secundaria y superior en los sistemas educativos.
2000	Marco de Acción de Dakar-Educación para Todos [y Todas] cumplir nuestros compromisos comunes	Subyacente al Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, Senegal y la Evaluación de la Educación para Todos en el año 2000.	Plan y programa de acción	Reconocer la garantía deficiente del derecho a la educación en todo el mundo sobre la base de una evaluación; revalidar la visión de la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos asumiendo que continúa figurando una visión amplia, general, eficaz y pertinente sobre la educación; establecer objetivos, estrategias y plazos.	Los Estados establecen, ante los someros resultados alcanzados, un renovado compromiso con respecto a su obligación de garantizar el derecho a la educación. Los Estados tiene la obligación de garantizar que todas las personas incluyendo la primera infancia, la niñez, la juventud y las personas adultas: accedan a la educación básica mediante diversos tipos y modalidades educación formal y no formal; participen de forma activa; mantengan niveles altos aprendizaje y rendimiento; egresen; y obtengan diversos beneficios dependiendo de su medio, características y necesidades.	Los someros resultados alcanzados con respecto a la garantía del derecho a la educación en todo el mundo están agravando la dignidad humana. La educación no sólo es una palanca para el desarrollo sino un medio fundamental para erradicar la pobreza, prevenir conflictos y construir una paz y una estabilidad duraderas. La garantía del derecho a la educación implica dotar de atención prioritaria a los grupos vulnerables, erradicar las disparidades entre géneros y asegurar la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres en todas las modalidades y niveles educativos. La educación, para ser de calidad, debe mejorar los aspectos cualitativos de la educación garantizando parámetros elevados para alcanzar niveles altos de aprendizaje y rendimiento. La cooperación regional e internacional apoya y facilita la emisión de acciones pero la satisfacción de las necesidades básicas

						<p>de aprendizaje depende de las medidas adoptadas en cada país.</p> <p>La garantía del derecho a la educación requiere asegurar un sólido compromiso político nacional, regional e internacional demostrado, entre otros aspectos, en el aumento, movilización y uso eficiente de los recursos.</p> <p>La garantía del derecho a la educación requiere: fomentar políticas educativas dentro de un enfoque multisectorial de eliminación de la pobreza y estrategias de desarrollo; garantizar el compromiso y la participación de la sociedad civil en la formulación, aplicación, supervisión y evaluación de las estrategias; mejorar las condiciones y competencias docentes; establecer sistemas descentralizados, participativos, responsables, transparentes y flexibles de buen gobierno y gestión de la educación; ocuparse de las necesidades de los sistemas de educación afectados por conflictos, inestabilidad y desastres naturales y, a su vez, establecer programas</p>
--	--	--	--	--	--	---

						educativos dirigidos a promover una cultura de paz; fijar prioridades, definir políticas, establecer objetivos e indicadores, producir datos, supervisar y evaluar los avances realizados aprovechando mecanismos existentes y nuevas tecnologías; entre otros aspectos.
2001	Observación General No.1 Propósitos de la educación.	Sin dato	No vinculante	Subrayar la importancia de garantizar el derecho a la educación a niñas y niños particularmente las finalidades que establece la Convención sobre los Derechos del Niño.	Los Estados deben garantizar que la educación que reciben niñas y niños apele a las finalidades establecidos en el artículo 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño [y Niña]	El derecho a la educación, entendiéndolo por educación un amplio espectro de experiencias vitales y procesos de aprendizaje, tiene que ver con preparar a las niñas y niños para una vida plena y satisfactoria en la que prevalezcan valores y principios acordes con los derechos humanos. El derecho a la educación atribuye importancia tanto en las finalidades como a los procesos educativos. Ambos deben ser congruentes. Los procesos educativos particularmente la enseñanza tiene que reconocer que cada infante tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje particulares, por tanto, la enseñanza deberá ser diferenciada.

						<p>Los fines de la educación funcionan como un marco de aspiración unificado y compartido mientras que las trayectorias educativas, para alcanzar ese marco, deberán ser particularizadas.</p> <p>El objetivo general de la educación es potenciar al máximo la capacidad del niño y la niña para participar de manera plena y responsable en una sociedad libre. El derecho a la educación puede violentarse al no asegurar que la educación apele a las finalidades establecidas.</p> <p>La promoción de los valores que establece la Convención debe estar relacionada con las situaciones o problemáticas propias de la comunidad de las niñas y los niños.</p> <p>La educación adquiere mayor relevancia para aquellas personas que viven en contexto de conflicto o excepción porque la educación propicia el entendimiento, la paz, la tolerancia y contribuye a la prevención y atención de la violencia.</p> <p>La educación en la esfera de los derechos humanos es un proceso integral que se</p>
--	--	--	--	--	--	--

						<p>prolonga toda la vida y que empieza con la manifestación de valores de derechos humanos en la vida y las experiencias cotidianas.</p> <p>Los Estados tienen la obligación no sólo de incorporar los principios en las políticas educativas y legislación sino abarcar transformaciones profundas en los sistemas educativos que abarquen planes de estudio, contenidos, libros, métodos, procesos, etc., dirigidas a transmitir, promover, enseñar y ejemplificar.</p> <p>Los Estados deben garantizar las finalidades de la educación mediante un plan nacional para la infancia, un plan nacional de acción en materia de derechos humanos o una estrategia nacional de educación en su esfera y, a favorecer los derechos en el seno de las comunidades.</p>
2006	Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	Sin dato	Vinculante	Reconocer que las personas con discapacidad se enfrentan a múltiples barreras y son víctimas de múltiples formas de discriminación y exclusión, por otro lado, enfatizar la obligación de los	Los Estados, al reconocer que las personas con discapacidad se enfrentan a múltiples barreras para participar, en igualdad de condiciones, en diversos ámbitos y, a su vez, son víctimas de múltiples o agravadas formas	La educación, en diversas formas y modalidades, puede coadyuvar a luchar contra los estereotipos, los prejuicios y las prácticas nocivas; y concientizar a la sociedad respecto de las personas con discapacidad, su dignidad, sus derechos y sus

				<p>Estados de promover el respeto a su dignidad humana y garantizar sus derechos humanos en igualdad de condiciones</p>	<p>de discriminación y exclusión, están obligados a promover el respeto a su dignidad humana y garantizar sus derechos humanos en igualdad de condiciones a partir de la emisión de todas las medidas pertinentes en diversos ámbitos. Se rechaza el modelo médico y adopta el modelo social, de manera que, atribuye obligaciones al Estado referentes a garantizar la plena inclusión de las personas con discapacidad en la sociedad.</p>	<p>aportaciones; entre otros., es decir, posibilitaría la erradicación de prácticas discriminatorias y la concientización sobre la violación y la urgente necesidad de reconocer y garantizar los derechos de las personas con discapacidad. Las personas con discapacidad tiene derecho a la educación en condiciones de no discriminación sobre la base de igualdad de oportunidades. La garantía del derecho a la educación a las personas con discapacidad debe situarse en un sistema educativo inclusivo en todos los niveles y modalidades de educación incluyendo a la enseñanza, primaria y secundaria la educación a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida. El ejercicio y goce pleno del derecho a la educación de las personas con discapacidad abarca la inclusión, el acceso, la calidad, la gratuidad, adquisición de aprendizajes para la participación plena y en igualdad de</p>
--	--	--	--	---	--	---

						condiciones en la educación y la sociedad, la implementación de ajustes razonables y medidas de apoyo personalizadas y efectivas. Los Estados deben adoptar todas las medidas pertinentes.
2015	Declaración de Incheon para la Educación 2030 y el Marco de Acción para la Realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4	Subyacente al Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheon, República de Corea.	No vinculante con un plan y programa de acción	Mantener los esfuerzos para finalizar la agenda inconclusa: presentar una nueva visión de la educación; plantear una agenda de la educación renovada; y dotar de directrices para la aplicación del ODS 4.	El Estados, para garantizar el derecho a la educación, deben colocar énfasis en el acceso; la equidad y la inclusión; la igualdad de género; la calidad y los resultados del aprendizaje; la promoción de oportunidades de aprender y de seguir aprendiendo a lo largo de la vida para todas las personas, en todos los contextos y mediante diversas modalidades; y la atención de necesidades educativas en contextos de emergencia, conflictos, crisis, violencia, desastres naturales, pandemias, desplazamientos internos y transfronterizos.	La visión de la educación está basada en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos, la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas. Los sistemas educativos deben ser pertinentes y adaptarse a los mercados laborales en rápida evolución, a los avances tecnológicos, la urbanización, la migración, la inestabilidad política, la degradación ambiental, los riesgos y desastres naturales, la competencia por los recursos naturales, los desafíos demográficos, el aumento del desempleo en el mundo, la persistencia de la pobreza, la desigualdad creciente y las

						<p>amenazas cada vez mayores a la paz y la seguridad.</p> <p>La educación es un bien público, un derecho humano fundamental y la base para garantizar la realización de otros derechos.</p> <p>La educación es esencial para la paz, la tolerancia, la realización humana y el desarrollo sostenible.</p> <p>La garantía del derecho a la educación permite que todas las personas adquieran una sólida base de conocimientos, desarrollen un pensamiento creativo y crítico y habilidades para la colaboración, y estimulen su curiosidad, valor y resiliencia.</p>
--	--	--	--	--	--	--

8.2. Apéndice B. Definición de categorías

METACATEGORIAS	CATEGORIAS
Carácter de la educación	<p>Educación crítica: Proceso educativo anclado a la identificación de los factores que constituyen una realidad dominante y opresora con la finalidad de gestar un acto de acción y reflexión sobre la realidad para transformarla en otro tipo de relaciones sociales, culturales, políticas y económicas que apunten hacia la emancipación.</p> <p>Educación intercultural: Proceso de enseñanza, aprendizaje y formación orientada al estudio de las diferentes culturas, sus formas de vida cotidiana y sus problemáticas desde una postura de respeto valoración y fomento a la diversidad.</p> <p>Educación integral y holística: Proceso de enseñanza, aprendizaje y formación orientado a un equilibrio satisfactorio entre la promoción de los aspectos físicos, mentales, espirituales y emocionales, las dimensiones intelectuales, sociales y prácticas, y los aspectos correspondientes a todas las etapas del ciclo vital.</p> <p>Educación global: Proceso de enseñanza, aprendizaje y formación orientado al estudio de las complejidades subyacentes al respeto de derechos humanos y las libertades fundamentales, la comprensión y cooperación internacional, el mantenimiento y desarrollo de la paz y el establecimiento de la justicia social.</p> <p>Educación transdisciplinaria: Proceso de enseñanza, aprendizaje y formación orientado al estudio de las diferentes culturas, sus formas de vida cotidiana y sus problemáticas desde el entrecruce de objetos de estudio y disciplinas.</p>

Finalidades de la educación	<p>Desarrollo: Noción utilizada para aludir a un proyecto social, cultural, económico y político, se describe como un proceso global que tiende al mejoramiento constante del bienestar de toda la población sobre la base de su participación activa, libre y significativa, por tanto, se constituye como un derecho humano que reconoce que todos los grupos sociales están facultados para participar, contribuir, beneficiarse y disfrutar de un desarrollo en el que gocen y ejerzan todos los derechos humanos y libertades fundamentales. Se asocia a la eliminación de la pobreza y desigualdad.</p> <p>Desarrollo integral: Proceso encaminado a que las personas alcancen, hasta el máximo de sus posibilidades, la totalidad de su capacidades, habilidades, actitudes, personalidad etc., con la finalidad de desenvolverse de forma adecuada dentro de la familia, la comunidad y la sociedad como parte una vida plena y satisfactoria.</p> <p>Desarrollo sostenible: Proyecto social, cultural, económico y político de carácter global que es capaz de satisfacer las necesidades de todas las personas en el presente sin comprometer la capacidad de futuras generaciones para satisfacer sus necesidades mediante la armonización del crecimiento económico, la inclusión social y la protección del medio ambiente.</p> <p>Emancipación: Actos dirigidos a que las personas obtengan poder para controlar sus propias vidas en solidaridad con una comunidad orientada hacia la igualdad y la justicia social.</p> <p>Fomento de relaciones internacionales: Proceso que pretende favorecer un vínculo entre los pueblos, naciones y Estados basada en la comprensión, el respeto, el reconocimiento de la interdependencia, la amistad, la solidaridad y la cooperación tanto para la identificación como para la solución de problemáticas que influyen en el ejercicio y goce de los derechos humanos de personas y grupos sociales.</p> <p>Justicia social: Principio que aspira a configurar una sociedad caracterizada por la erradicación de todos los obstáculos que enfrentan los grupos oprimidos por cuestiones de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición permitiendo su pleno reconocimiento, participación, repartición justa de la riqueza y goce y ejercicio pleno a todos sus derechos.</p> <p>Paz: a) ausencia de conflictos bélicos entre Estados basado en acuerdo políticos y económicos entre Estados y en la solidaridad intelectual y moral de la humanidad; b) fenómeno amplio caracterizado por la presencia de condiciones y circunstancias ancladas a la libertad, la igualdad y la justicia social; c) un proceso positivo, dinámico y participativo en que se promueva el diálogo y se solucionen los conflictos en un espíritu de entendimiento y cooperación mutuos.</p> <p>Progreso: Noción utilizada para aludir a un proyecto social, cultural, económico y político que tiende al mejoramiento constante del bienestar de toda la población permeada por el gran optimismo acrítico a partir de la triada conformada por capitalismo, democracia y derechos humanos.</p> <p>Promoción de los principios y propósitos de los instrumentos internacionales de derechos humanos: Proceso orientado al conocimiento, comprensión, apropiación, ejercicio, exigencia y defensa de los derechos humanos y las libertades fundamentales asentados en la dignidad humana, pilares para la libertad, la igualdad, la justicia y la paz; e ideal común compartido entre los pueblos y las naciones.</p> <p>Resistencia: Actos que reformulan la relación entre la escuela y la sociedad a través del poder que adquieren los grupos subordinados al rechazar y manifestarse en contra de las imposiciones de raza, clase, género, sexualidad, etc., mediante el pensamiento crítico, la acción reflexiva y la lucha política colectiva en un sentido emancipador.</p>
Definición de la educación	<p>Derecho llave: Derecho que trasciende el principio de indivisibilidad e interdependencia que guardan entre sí todos los derechos para conformarse como un derecho que, en comparación con otros, está directamente relacionado con el conocimiento, reconocimientos y ejercicio de los derechos civiles, políticos, sociales, culturales y económicos.</p> <p>Calidad educativa: a) medida para reducir las desigualdades educativas; se asocia a un entorno propicio de aprendizaje que posibilita que los resultados de aprendizaje respondan</p>

	<p>a las necesidades básicas de aprendizaje; b) se relaciona con la evaluación de los resultados de aprendizaje; c) elemento determinante del ejercicio y goce del derecho a la educación dado que permite obtener resultados de aprendizaje que sean pertinentes, equitativos y eficaces; d) proceso relacionado con enfoques innovadores, basados en evidencia y eficaces en relación con los costes y con sistemas y prácticas para la evaluación de insumos, entornos, procesos y resultados.</p> <p>Contenidos de la educación: Recursos culturales que, de forma implícita o explícita, se enseñan y aprenden en los espacios de socialización, éstos son seleccionados y distribuidos apelando a una ideología, por tanto, tienden a favorecer a los grupos dominantes al formar a las personas para que respondan y participen en la perpetuación de un sistema poco favorable para la mayoría de los grupos sociales.</p> <p>Competencias: a) articulado dinámico y flexible de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que apela al desarrollo de todo el potencial de las personas y las sociedades; b) resultados del aprendizaje pertinentes, equitativos y eficaces dirigidos a garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.</p> <p>Necesidades básicas de aprendizaje: Herramientas y contenidos básicos que las personas deben adquirir durante la educación básica, se caracterizan por ser diversas, complejas y cambiantes dados los factores contingentes y contextuales que intervienen</p> <p>Procesos educativos: Conjunto de elementos que integran los procesos de enseñanza y aprendizaje, las relaciones entre agentes, los métodos pedagógicos, los recursos educativos y el marco en el que se imparte la educación abarcando reglas, normas y rutinas cotidianas.</p> <p>Performatividad de la educación: Orden social que se constituye las aulas y las escuelas a partir de las relaciones entre agentes educativos, puede adoptar desde un enfoque corporativo y burocrático de carácter vertical y autoritario hasta un enfoque democrático de carácter horizontal y participativo.</p>
Principios de los derechos humanos	<p>Indivisibilidad e interdependencia: Principios de los derechos humanos que apelan a que éstos conforman una unidad, supone que los derechos establecen relaciones recíprocas con otros derechos y rechaza cualquier segmentación o jerarquización entre derechos.</p> <p>Progresividad: Principio de los derechos humanos que tiene que ver con que el Estado con independencia de sus limitaciones estructurales, institucionales o materiales, no debe retroceder respecto de los estándares alcanzados; debe adoptar medidas concretas y deliberadas para avanzar hacia el cumplimiento de todos los derechos; y debe ir atendiendo las necesidades y problemáticas que van surgiendo y que representan un obstáculo para que las personas ejerzan y gocen de una vida digna.</p> <p>Universalidad: Principio de los derechos humanos, asentado en la dignidad humana, que supone que los derechos humanos son para todas las personas independientemente del origen étnico o social, el sexo, el género, la orientación sexual, la edad, las discapacidades, la condición social, las circunstancias de salud, la religión, las opiniones, o cualquier otra, de igual manera, su goce y ejercicio debe ser efectivo en cualquier contexto jurídico, político, social, cultural, geográfico y temporal, debe apelar a un diálogo abierto, plural e intercultural que contribuya a conceptualizar y concretar la vida digna a partir de las necesidades y características de los diversos grupos sociales, de modo que la universalidad sólo es posible mediante la especificidad de lo que cada grupo social asume acorde con su dignidad.</p>
Obligaciones del Estado	<p>Accesibilidad: Obligación del Estado referente a garantizar el acceso a todas las personas a las instituciones y programas mediante: igualdad y no discriminación prioritariamente para los grupos en condición de vulnerabilidad; accesibilidad material mediante instituciones y programas situados a una localización geográfica de acceso razonable o realizados a distancia; y accesibilidad económica que supone gratuidad o asequibilidad.</p> <p>Aceptabilidad: Obligación del Estado referente a asegurar que la forma y el fondo de la educación sean aceptables, es decir, pertinentes, adecuados y de calidad para los diversos grupos a los que se dirige la totalidad de los servicios educativos.</p> <p>Adaptabilidad: Obligación del Estado referente a garantizar la flexibilidad necesaria para responder favorablemente a las necesidades y características de estudiantes, comunidades y sociedades.</p>

	<p>Disponibilidad: Obligación del Estado referente a asegurar una cantidad suficiente de instituciones, programas y condiciones para garantizar la totalidad de los servicios educativos.</p> <p>Obligaciones inmediatas: Obligaciones del Estado divididas en: garantizar el cumplimiento inmediato del contenido esencial de un derecho; no disminuir o retroceder ese nivel alcanzado y; avanzar adoptando estrategias deliberadas, concretas y orientadas hacia el cumplimiento progresivo indicando plazos e indicadores para alcanzar las metas establecidas.</p>
Modalidades de la educación	<p>Educación formal: Formas de enseñanza, aprendizaje y formación impartida y regulada por el Estado mediante sistema educativo, se estructura en etapas que seleccionan, organizan y distribuye de forma explícita objetivos, contenidos y procesos de enseñanza, evaluación y certificación.</p> <p>Educación informal: Formas de enseñanza, aprendizaje y formación que se derivan de la vida cotidiana y, por tanto, participan múltiples agentes como la familia, las iglesias, los medios de comunicación, las nuevas tecnologías de información y comunicación, etc., los contenidos y los procesos no están regulados, estructurados y organizados de forma explícita e intencional.</p> <p>Educación no formal: Formas de enseñanza, aprendizaje y formación impartida y regulada mayoritariamente por agentes no gubernamentales, asociaciones de la sociedad civil, organizaciones comunitarias, etc., se tiende a organizar en cursos, talleres, etc., de duración y secuenciación variable que supone la selección, organización y distribución explícita de objetivos, contenidos y procesos, se basan en las necesidades, características e intereses de las comunidades y sociedades.</p>
Etapas de la educación	<p>Atención integral de la primera infancia: Medidas dirigidas a prestar la asistencia apropiada para la crianza, al cuidado temprano y la educación inicial; y a extender y mejorar la protección y la educación la primera infancia especialmente a los grupos más vulnerables mediante actividades centradas en la niñez y la familia y basadas en la comunidad.</p> <p>Educación básica: Variedad de sistemas de educación integrados y complementarios incluyendo formales, no formales e informales que no se constituyen como fin en sí mismo sino como cimiento del aprendizaje permanente, del desarrollo humano y de niveles y tipos más avanzados de educación, su finalidad radica en satisfacer las necesidades de aprendizaje de todas las personas. Abarca atención a la primera infancia, enseñanza primaria, enseñanza para personas adultas y enseñanza continua y permanente.</p> <p>Enseñanza continua y permanente: Formas de enseñanza, aprendizaje y formación destinada a transmitir conocimientos esenciales y educar acerca de las cuestiones sociales mediante todos los instrumentos útiles y los canales de información, comunicación y acción social disponibles como medios de comunicación, museos, bibliotecas y tecnologías de información y comunicación.</p> <p>Enseñanza técnica y profesional: Formas de enseñanza, aprendizaje y formación de carácter accesible y flexible que forman parte de todas las modalidades y niveles educativos al ser parte tanto del derecho a la educación como del derecho al trabajo.</p> <p>Enseñanza fundamental: Formas de enseñanza, aprendizaje y formación de carácter flexible orientadas a garantizar las necesidades básicas de aprendizaje de personas jóvenes y adultas mediante sistemas variados como: programas de alfabetización; capacitación técnica; aprendizaje de oficios; proyectos de educación en temas como salud, nutrición, medio ambiente; etc.</p> <p>Enseñanza secundaria: Formas de enseñanza, aprendizaje y formación de carácter obligatorio, gratuito, flexible, accesible y generalizado destinado a concluir la educación básica; consolidar los fundamentos del desarrollo humano y del aprendizaje a lo largo de toda la vida; y preparar para la enseñanza superior y profesional acorde a la cultural, necesidades y posibilidades de las comunidades y sociedades.</p> <p>Enseñanza superior: Formas de enseñanza, aprendizaje y formación de carácter accesible y flexible pero no generalizado, es decir, disponible únicamente sobre la base de la capacidad de algunas personas.</p>

	<p>Enseñanza preescolar: Formas de enseñanza, aprendizaje y formación de carácter accesible y flexible que forman parte de todas las modalidades y niveles educativos al ser parte tanto del derecho a la educación como del derecho al trabajo.</p> <p>Enseñanza primaria: Formas de enseñanza, aprendizaje y formación de carácter obligatorio y gratuito destinado a garantizar las necesidades básicas de aprendizaje de niñas y niños tomando en cuenta la cultural, necesidades y posibilidades de las comunidades y sociedades.</p>
Obstáculos para su garantía	<p>Desigualdad: Distribución inequitativa de la riqueza que se subyace de una relación asimétrica entre personas y grupos que se intercepta con factores de género, origen étnico o nacional, clase social, localización geográfica, entre otros, no se limita al poder adquisitivo, supone una restricción en la participación, contribución, beneficio y disfrute del desarrollo y, por tanto, constituye una violación a los derechos humanos.</p> <p>Desigualdad educativa: Ejercicio desigual del derecho a la educación que se visibiliza ante la insatisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de diversos grupos sociales que, a su vez, son objeto de desigualdades sociales y económicas</p> <p>Discriminación: Fenómeno y problemática social de profunda legitimación, inserción y extensión, se refiere a un trato diferenciado y de desprecio, sobre la base de un estigma, estereotipo o prejuicio negativo, que exhibe una relación asimétrica entre personas y grupos perceptible en actos de rechazo, exclusión, segregación, opresión, etc., sus efectos restringen o anulan los derechos humanos y dificultan las oportunidades sociales a personas y grupos.</p> <p>Discriminación en la esfera de la enseñanza: 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.</p> <p>Neoliberalismo: Sistema socioeconómico predominante en las sociedades del siglo XXI caracterizado por legitimar un modelo vertical, asimétrico y dañino que configura una lógica social y cultural incrustada en todas las relaciones sociales. Se caracteriza por ser incapaz de sostener un discurso coherente de derechos humanos dado que fomenta instituciones, relaciones y lógicas que reproducen y refuerzan la exclusión, la marginación y las violencias. No obstante, ante su núcleo contradictorio y antagónico, se presente como un proyecto ineludible ante la supuesta carencia o imposibilidad de adoptar proyectos alternativos.</p> <p>Pobreza: fenómeno complejo y multidimensional asociado a la discriminación, la exclusión y la marginación de la que son objeto diversos grupos y personas, va más allá la falta de ingresos o poder adquisitivo para atender las necesidades básicas, tiene que ver con una violación generalizada a todos los derechos humanos tanto sociales, económicos y culturales como civiles y políticos.</p>
Medidas para su garantía	<p>Acciones afirmativas: Medidas diferenciadas, compensatorias y temporales emitidas por el Estado que tienen la finalidad de reparar el daño histórico y remover obstáculos sociales que coloca a ciertos grupos en una situación de mayor vulnerabilidad, son una forma para alcanzar la igualdad.</p> <p>Equidad educativa: Medida para reducir las desigualdades en la educación relacionadas con las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, permite que todas las personas tengan oportunidades para acceder y participar de forma activa y, de este modo, logren alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje que garantice satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje.</p> <p>Igualdad y no discriminación: Es un principio, un derecho y un comportamiento fundamental para alcanzar una sociedad libre, equitativa, igualitaria y justa, refiere a que toda persona, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición, debe recibir un trato sin exclusión, distinción o restricción arbitraria que le permita ejercer y gozar sus derechos humanos y acceder a las oportunidades sociales y, en el caso de grupos históricamente discriminados, supone un</p>

	<p>tratamiento diferenciado y temporal cuya finalidad radique en compensar el daño histórico y remover obstáculos sociales que los coloca en una situación de mayor vulnerabilidad.</p> <p>Igualdad de género en el ámbito educativo: Medida en todas las modalidades y etapas de la educación dirigida a garantizar a las niñas y mujeres el acceso, la permanencia, la participación activa en un ambiente seguro y favorable a las cuestiones de género, adquisición de niveles aceptables de aprendizaje, el egreso y la obtención de beneficios, por tanto, supone que el medio social y escolar, el contenido, los procesos y el contexto de la educación no tenga el menor sesgo sexista, por el contrario, fomente el empoderamiento de las mujeres dirigido a su emancipación en todas las esferas.</p> <p>Inclusión educativa: Medida en todos los niveles y modalidades del sistema de educación regular que incorpora ajustes y medidas de apoyo acordes con las características, necesidades e intereses de las personas destinados no sólo a fomentar su desarrollo integral y su participación efectiva sino a reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana, está dirigida a todos los agentes educativos.</p> <p>Interés superior de la niñez: Principio que, al reconocer la posición de vulnerabilidad de niñas, niños y adolescentes, prioriza la protección, asistencia y cuidado mediante la garantía de sus derechos humanos con la finalidad de asegurar la consolidación de su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social.</p> <p>Interseccionalidad: Categoría que permite visibilizar que el género, la raza, la clase, etc., se articulan y se mezclan y, al intersectarse, generan formas específicas de subordinación, marginación y explotación que no deben entenderse como una simple adición sino un fenómeno complejo que atraviesa la multidimensionalidad de la experiencia y la identidad</p>
--	--

9. Bibliografía

- Álvarez-Gayou Jergenson, J. L. (2007). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Ciudad de México, México: Editorial Paidós.
- Álvarez Ledesma, M. (1999). *Acerca del concepto 'Derechos Humanos'*. México: McGraw-Hill.
- Ansolabehere, K. (2010). Los derechos humanos en los estudios sociojurídicos. En A. Estévez & D. Vázquez (Eds.), *Los derechos humanos en las ciencias sociales: una perspectiva multidisciplinaria*. Ciudad de México, México: FLACSO México/CISAN-UNAM.
- Apple, M. (1979). *Ideología y currículo* (1986a ed.). Madrid, España: AKAL.
- Arendt, H. (1951). *Los orígenes del totalitarismo* (1951a ed.). Madrid, España: Taurus.
- Asamblea General de Naciones Unidas. (1999). Resoluciones aprobadas por la Asamblea General 53/243. Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. Recuperado de http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Defenders/Declaration/declaration_sp.pdf
- Asamblea General de Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. <https://doi.org/10.2307/20479128>
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultura, escuela y espacio social*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Caballero Ochoa, J. L. (2013). Algunas implicaciones del nuevo sistema de interpretación sobre derechos humanos. *Reforma en materia de derechos humanos: una exigencia impostergable. Dfensor. Revista de Derechos Humanos*, 6, 40–43.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2018). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM]. Secretaría General Secretaría de Servicios Parlamentarios. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_270818.pdf
- Canan, S. R. (2017). *Influencia de los organismos internacionales en las políticas educacionales ¿Sólo hay intervención cuando hay consentimiento?* Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Canto Chac, M. (2010). Políticas públicas y derechos humanos. En A. Estévez & D. Vázquez (Eds.), *Los derechos humanos en las ciencias sociales: una perspectiva multidisciplinaria*. Ciudad de México, México: FLACSO México/CISAN-UNAM.
- Carozza, P. (2006). La perspectiva histórica del aporte latinoamericano al concepto de los derechos económicos, sociales y culturales. En A. Ely Yamin (Ed.), *Derechos económicos, sociales y culturales en América Latina*. Ciudad de México, México: Asociación Pro Derechos Humanos (PRODEH); Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo; y Plaza y Valdés, S.A. de C.V.
- Carpizo, J. (2011). Los derechos humanos: naturaleza, denominación y características. *Revista Mexicana de Derecho Constitucional*, (25), 3–29.
- Cázarez Hernández, L., Christen, M., Jaramilla Levi, E., Villaseñor Roca, L., & Zamudio Rodríguez, L. E. (2013). *Técnicas actuales de investigación documental* (3a ed.). Ciudad de México, México: Trillas.
- Comité de DESC. (1999). Observación general 13.
- Comité sobre los Derechos del Niño. (2001). Observación General No.1 Propósitos de la educación.
- Cortés de Abajo, E., & Cerdán Ortiz-Quintana, L. (2017). La educación: un derecho que abre la puerta a otros derechos. *Transatlántica de educación. La educación: un derecho que abre la puerta a otros derechos*, 8, 5–14.
- De Alba, A. (2007). *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. Ciudad de México, México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y

- la Educación, UNAM.
- Delgado Parra, M. C. (2017). El concepto de libertad en Hannah Arendt para el ejercicio de los derechos humanos. *Tla-Melaua: revista de Ciencias Sociales. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales*, 10(41), 6–25.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Ediciones UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Dewey, J. (1919). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación* (8va ed.). Buenos: Editorial Losada S.A.
- Díaz-Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2), 1–13. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Eggleston, J. (1977). *The sociology of the school curriculum*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel S.A.
- Estévez López, A. (2010). Los derechos humanos en la sociología política contemporánea. En A. Estévez & D. Vázquez (Eds.), *Los derechos humanos en las ciencias sociales: una perspectiva multidisciplinaria*. Ciudad de México, México: FLACSO México/CISAN-UNAM.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Ediciones Morata y Fundación Paideia Galizia.
- Flores Osorio, J. M. (2011). Interpelación al discurso psicologista hegemónico. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 1, 111–121.
- Freire, P. (1968). *La pedagogía del oprimido* (40a ed.). España: Siglo XXI.
- Freire, P. (1985). *Naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación* (195a ed.). Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia; y Paidós Ibérica.
- Frosh, S. (2015). Estudios psicosociales y psicología: ¿un enfoque crítico está emergiendo? *Teoría y Crítica de la Psicología*, 5, 1–25. Recuperado de <http://www.teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/5>
- Gallardo, H. (2011). Teoría Crítica y Derechos Humanos: Una Lectura Latinoamericana. En *Los derechos humanos desde el enfoque crítico: reflexiones para el abordaje de la realidad venezolana y latinoamericana* (pp. 37–76). Caracas, Venezuela: Defensoría del Pueblo y Fundación Juan Vives Suría.
- Garay, A., Martínez, L. M., & Iñiguez, L. (2001). Perspectivas críticas en Psicología Social: herramientas para la construcción de nuevas Psicologías Sociales. *Boletín de psicología*, 72, 57–78. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/252483243_Perspectivas_criticas_en_Psicologia_Social_herramientas_para_la_construccion_de_nuevas_Psicologias_Sociales
- García, A. (2015). *Los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales (DESCA) como derechos exigibles en el nuevo constitucionalismo latinoamericano*. Ciudad de México, México: CNDH.
- García Garduño, J. M. (1995). La consolidación de la teoría curricular en los Estados Unidos (1912-1949). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXV(January 1995), 57–81.
- García Garduño, J. M. (2014). Estudio introductorio. En W. Pinar (Ed.), *La teoría del currículum* (pp. 11–60). Madrid, España: Narcea.
- Giroux, H. (1985). Introducción. En *Naturaleza política de la educación. Cultura, poder y*

- liberación* (pp. 13–26). Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia; y Paidós Ibérica.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Ciudad de México, México: Siglo XXI y Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.
- Giroux, H. (2017). La promesa de la pedagogía crítica y la era de la globalización: hacia una pedagogía de la democratización. En J. C. Buenaventura (Ed.), *La educación sitiada. Entre la política y el mercado* (pp. 223–244). Ediciones Eón.
- Giroux, H., & McLaren, P. (1995). La pedagogía radical como política cultural: más allá del discurso de la crítica y del antiutopismo. En P. McLaren (Ed.), *Pedagogía crítica y cultura depredadora* (pp. 47–78). Ediciones Paidós Ibérica.
- Habermas, J. (2010). La idea de dignidad humana y la utopía realista de los derechos humanos. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, (44), 105–121.
- Hernández Delgado, R. (2012). La indignación y la función política de la psicología. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 2, 189–192. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5895465.pdf>
- Ibañez, T. (2001). Postmodernidad, construccionismo y psicología social. En *Municiones Para Disidentes* (pp. 207–249). Gedisa.
- Imen, P. (2010). El conocimiento como mercancía, la escuela como shopping, los docentes como proletarios. En P. Freire (Ed.), *El grito manso* (2a ed., pp. 83–103). Argentina: Siglo XXI.
- Jerome, B. (1963). *El proceso de la educación*. Ciudad de México, México: Unión Tipografica Editorial Hispano Americana.
- Jerome, B. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, España: Editorial Alianza.
- Jurjo, T. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Kant, I. (1785). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*.
- Kincheloe, J., & McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Paradigmas y perspectivas en disputa* (pp. 241–315). Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Kourí, E. (2017, febrero). La promesa agraria del artículo 27. *Nexos*. Recuperado de <https://www.nexos.com.mx/?p=31269>
- Latapí, P. (2009). El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 40(14), 255–287.
- López, J. A. (2013). Los derechos humanos en movimiento: una revisión teórica contemporánea. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, XX(56), 9–38.
- Manzano-Arrondo, V. (2015). Barreras y propuestas para una práctica psicológica radical. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 5, 40–56. Recuperado de <http://www.teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/15>
- Martín-Baró, I. (2006). Hacia una psicología de la liberación. *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, 1, 7–14. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2652421.pdf>
- Martínez Bullé-Goyri, V. M. (2015). Reflexiones sobre la dignidad humana en la actualidad. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 46(136), 39–67. [https://doi.org/10.1016/s0041-8633\(13\)71121-9](https://doi.org/10.1016/s0041-8633(13)71121-9)
- Marván Laborde, I. (2018). La Revolución Mexicana en la Constitución de 1917. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 27(1), 153–173. <https://doi.org/10.26851/rucp.27.7>
- McLaren, P., & Giroux, H. (1998). Lenguaje, escolarización y subjetividad: más allá de una pedagogía de reproducción y resistencia. En *Sociedad, cultura y educación* (1a ed., pp. 137–170). Madrid, España: Miño y Dávila Editores.

- Méndez Díaz, A. A. (2013). Principio de interpretación pro persona. Los retos del nuevo paradigma. *Reforma en materia de derechos humanos: una exigencia impostergable*. *Dfensor. Revista de Derechos Humanos*, 6, 14–20.
- Menke, C., & Pollmann, A. (2010). *Filosofía de los derechos humanos*. Barcelona, España: Herder.
- Muñoz Justicia, J. (2003). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS/ti*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Naciones Unidas. (2020). *Colección de Tratados de las Naciones Unidas (UNTC)*. Recuperado de <https://treaties.un.org/>
- Naciones Unidas. (1945). Carta de las Naciones Unidas. Nueva York, Estados Unidos. Recuperado de <http://www.un.org/es/charter-united-nations/index.html>
- Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo. Recuperado de <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- OHCHR. (1965). Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial. Recuperado de https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cerd_SP.pdf
- OHCHR. (1966a). Pacto internacional de Derechos Civiles y Políticos [PIDCS]. OHCHR. Recuperado de https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/ccpr_SP.pdf
- OHCHR. (1966b). Pacto internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales [PIDESC]. OHCHR. Recuperado de https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cescr_SP.pdf
- OHCHR. (1979). Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. Recuperado de https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cedaw_SP.pdf
- OHCHR. (1986). Declaración sobre el derecho al desarrollo. Recuperado de <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/RightToDevelopment.aspx>
- OHCHR. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado de https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc_SP.pdf
- OHCHR. (2012). *El sistema de tratados de derechos humanos de las Naciones Unidas*. Nueva York, Estados Unidos y Ginebra, Suiza: OHCHR. Recuperado de https://www.ohchr.org/Documents/Publications/FactSheet30Rev1_sp.pdf
- OHCHR. (2014). *Los principales tratados internacionales de derechos humanos*. Nueva York y Ginebra: OHCHR. Recuperado de https://www.ohchr.org/Documents/Publications/CoreInternationalHumanRightsTreaties_sp.pdf
- OHCHR. (2016). *Derechos Humanos*. Ginebra, Suiza: UIP y ACNUDH.
- OHCHR, & Naciones Unidas. (2018). *El Consejo de Derechos Humanos*. Ginebra, Suiza: OHCHR. Recuperado de https://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/HRCouncil/HRC_booklet_Sp.pdf
- Organización de los Estados Americanos [OEA]. (1988). Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos “Protocolo de San Salvador”. Recuperado de <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-52.html>
- Palma Florián, C. J. (2015). Disciplina, saber y poder: una reflexión crítica sobre la construcción de la psicología como disciplina, campo y práctica social. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 6, 26–39. Recuperado de <http://www.teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/11>

- Pavón-Cuéllar, D. (2012). Nuestra psicología y su indignante complicidad con el sistema: doce motivos. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 2, 202–209. Recuperado de <http://www.teocripsi.com/documents/2PAVON2.pdf>
- Pavón-Cuéllar, D. (2019). Psicología crítica y lucha social: pasado, presente y futuro. *Poiésis*, 37, 19–34.
- Philip Wesley, J. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid, España: marova.
- Pinar, W. (2014). *Teoría del Currículum*. Madrid, España: Nacena.
- Puigrós, A. (2019). *Luchas por una democracia educativa (1995-2018)*. Galerna.
- Restrepo Zapata, J. D. (2018). La Constitución alemana de Weimar (1919) ¿una utopía en medio de la crisis? Un análisis histórico a sus aspectos interventores, modernizadores y derechos sociales. *Estudios Internacionales*, 50(190), 85. <https://doi.org/10.5354/0719-3769.2018.51146>
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2da ed.). España: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez Manzo, G. (2013). Bloque de constitucionalidad y control difuso de convencionalidad y constitucionalidad. *Reforma en materia de derechos humanos: una exigencia impostergable. Dfensor. Revista de Derechos Humanos*, 6, 40–43.
- Rodríguez Zepeda, J. (2006). *Un marco teorico para la discriminación*. Recuperado de http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/E0002%281%29.pdf
- Sanz Gallego, N. (2017). La educación, un derecho habilitante e intrínseco. *Transatlántica de educación. La educación: un derecho que abre la puerta a otros derechos*, 8, 15–28.
- Serrano, S., & Vázquez, D. (2012). *Los derechos humanos en acción: operacionalización de los estándares internacionales de los derechos humanos. Seminario Introductorio Itinerante sobre la Reforma Constitucional en Derechos Humanos*. Ciudad de México, México: FLACSO-México. Recuperado de <http://www.cjslp.gob.mx/SEMINARIO/programa/Panel IV/Enfoque de derechos. Operacionalización de estándares internacionales.pdf>
- Stiglitz, J. (2017). *El malestar en la globalización*. Madrid, España: Taurus.
- Tyler, R. (1949). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- UNESCO. (1945). Constitución de la UNESCO. Londres, Inglaterra: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372956_spa/PDF/372956spa.pdf.multi.page=7
- UNESCO. (1960). Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO. (1974). 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. Paris, Francia. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para todos y Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. En *Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe* (pp. 1–42). Santiago, Chile. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>
- UNESCO. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187501>
- UNESCO. (2000). Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Francia. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa

- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon y el Marco de Acción para la Realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- UNESCO. (2019). Más sobre la naturaleza y el estatus de los instrumentos legales y programas. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/themes/advancement/networks/larno/legal-instruments/nature-and-status/>
- Valqui Cachi, C. (2017). Mercancía, educación y fetichismo: Violencia dialéctica del dominio subjetivo en el siglo XX. En C. Valquiri Cachi, J. E. González Ruiz, M. Góngora Prado, & H. Bazán Zurita (Eds.), *La Educación crítica y los desafíos en el siglo XX*. Ciudad de México, México: Colección Miradas del Centauro.
- Vázquez, D. (2010). Los derechos humanos y la teoría y estudios empíricos sobre la democracia. En A. Estévez & D. Vázquez (Eds.), *Los derechos humanos en las ciencias sociales: una perspectiva multidisciplinaria*. Ciudad de México, México: FLACSO México/CISAN-UNAM.