

Para cambiar el mundo: derecho educacional y contrahegemonía

Rolando González Patricio

Profesor e investigador. Instituto Superior de Arte.

La educación es el arma más poderosa que pueda usarse para cambiar el mundo.

Nelson Mandela

*El sueño se hace a mano y sin permiso,
arando el porvenir con viejos bueyes.*

Silvio Rodríguez

La resistencia a la hegemonía capitalista requiere cuotas de creatividad tan amplias como las necesarias para hacer viables las transformaciones propias de los procesos de liberación que deben sucederle. La historia prueba el costo de apropiarse de los dogmas de los dominadores y de aferrarse a unos recursos o desestimar otros al margen de las condiciones geohistóricas específicas. Así ha ocurrido en las últimas décadas con el ideal de los derechos humanos. Las izquierdas han tendido a posiciones polares, han rechazado el empleo de su arsenal de justicia por considerarlo un recurso de la burguesía, o simplemente han sido sus rehenes. Unos y otros han quedado por lo general entrampados en las redes del adversario común. Pocos han emprendido propuestas de desarrollo de los derechos humanos que abonen la construcción de una teoría de la justicia no capitalista.

Sigue en pie la urgencia de una revisión crítica de los derechos humanos a la luz de la vocación liberadora que permita determinar, como sugiere el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos, su potencial empleo contrahegemónico.¹ Por esa ruta, Alain Touraine se permitió afirmar que la lucha social actual es por los derechos culturales,² dada la centralidad

Premio *Temas* de Ensayo 2011, en la modalidad de Ciencias sociales.

contemporánea del poder cultural. En correspondencia con ambas perspectivas, es posible ver el empleo de los derechos humanos en general, y de los culturales en particular, como recursos viables en la construcción contrahegemónica, en la medida en que no sean asumidos de modo mimético y entren en la agenda de luchas sostenidas por movimientos capaces de enlazarse a otros y ganar en legitimidad y visibilidad.

Así parece haber ocurrido con el movimiento estudiantil chileno a mediados de 2011. El llamado *estudiantazo* comenzó a mover la opinión nacional chilena y luego se han incorporado fuerzas contrarias a la privatización provenientes de los trabajadores docentes y de la salud. A partir de estos presupuestos y horizontes, es posible una aproximación al que probablemente sea el más civil y social de los derechos culturales: la educación.

Crónica de una deuda anunciada

Las décadas ligadas al cambio de siglo fueron un período de luchas y atención crecida en torno a la educación y al ámbito jurídico que le acompaña. Ese interés alcanzó a expresarse en un mayor seguimiento por órganos regionales y del sistema de las Naciones Unidas, y en el incremento de la producción académica sobre dicho campo. Las causas de esa transformación apuntan hacia el conflicto inconcluso entre los promotores de la privatización de la enseñanza y quienes enfrentan esa política dentro de las fronteras nacionales y en el escenario internacional. En ese contexto, en Europa, como en América Latina y el Caribe, se hacen visibles diversos movimientos en defensa del derecho a la educación a cuya contribución no se ha hecho suficiente justicia. La movilización internacional contra la privatización de la enseñanza es acreedora del interés contemporáneo por el derecho educacional. No es casual que la Comisión de Derechos Humanos³ esperara cinco décadas —a lo largo de las cuales las violaciones del derecho que nos ocupa afectaron a cientos de millones de personas— para crear en 1998 el mandato de un Relator Especial, y en 2001 aprobara, por primera vez, una resolución dedicada específicamente al derecho a la educación.

Las estadísticas disponibles ilustran parte del drama educativo planetario. Mientras en 1950 los analfabetos del mundo sumaban 705 millones, el nuevo milenio encontró a su arribo 880 millones de adultos iletrados, más de 113 millones de niños sin acceso a la enseñanza primaria, y un número aún mayor de niños y jóvenes en edad de cursar la enseñanza secundaria sin perspectivas de poder hacerlo.⁴ Dicho de otro modo, al inaugurarse el tercer milenio prácticamente una de cada seis personas vio muy limitadas sus posibilidades de acceder a los conocimientos básicos necesarios.

Se afirma que el panorama de la educación no es «totalmente sombrío» a partir de algunos avances,

pero estos resultan tan insuficientes como amenazados de hacerse reversibles. El *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo 2009*⁵ evidencia la falta de voluntad política para alcanzar una solución definitiva, al solicitar —con el fin de garantizar la justicia social, la equidad y la igualdad de derechos para que puedan instruirse los grupos más vulnerables de la población mundial— una determinación semejante a aquella que permitió a los gobiernos de los Estados Unidos y la Unión Europea reunir centenares de miles de millones de dólares y euros para salvar los sistemas bancarios de la quiebra. Se reitera una vieja verdad: la desigualdad de oportunidades en la educación es un factor de acrecentamiento de la pobreza, el hambre y la mortalidad infantil, y mengua las perspectivas de crecimiento económico, pero cuanto se hace es tan insuficiente que dicha desigualdad alcanza proporciones que comprometen seriamente el futuro y el presente de una parte importante de la humanidad. Si en los países ricos más de un tercio de los escolares de primaria llega a la enseñanza superior y termina sus estudios universitarios, en África subsahariana, con una proporción mucho menor de alumnos que concluyen la enseñanza primaria, solo 5% de ellos accede a la universidad. Paralelamente, en los llamados países en desarrollo, uno de cada tres niños en edad de cursar estudios primarios —poco menos de doscientos millones— padece las consecuencias de la malnutrición y presenta retraso en su desarrollo cognitivo.⁶

Sin desprenderse del lenguaje serpentino que predomina en los organismos internacionales gubernamentales, el *Informe de seguimiento de la educación para todos 2011* reconoce la imposibilidad de alcanzar en 2015 la mayoría de los objetivos fijados el año 2000 en el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar. Subraya que el ritmo de disminución del número de niños sin escolarizar es demasiado lento y los pasos hacia la escolarización universal se han desacelerado; son alarmantes las cifras de niños que por diversos imperativos abandonan la escuela sin finalizar el ciclo de enseñanza primaria; casi ochocientos millones de adultos siguen sin poseer competencias básicas en lectura, escritura y aritmética; los déficits sostenidos en la calidad de la educación, los maestros disponibles y la financiación de la educación; así como los impactos de las disparidades entre los sexos, las desigualdades sociales y los conflictos armados.⁷

Este panorama educacional global incita la indagación sobre el desarrollo del ámbito jurídico respectivo a escala internacional. El interés de estas páginas desborda el camino de preguntar cuál ha sido su alcance real tanto desde el punto de vista normativo como desde el impacto sobre los discursos, políticas y sistemas educativos. La lucha para transformar el estado planetario de la educación mueve a interrogar sobre la articulación del derecho educacional con el régimen educacional internacional vigente y a indagar, al margen de toda hipótesis inicial, si el derecho educacional internacional es hegemónico o

contrahegemónico. Para ello, puede ser útil examinar el carácter del empleo de este campo jurídico por diversos actores, la posible existencia de zonas o recursos de regresión o distorsión, etc. Finalmente, se impone identificar aquellos progresos jurídicos internacionales —disponibles o por conquistar— necesarios para avanzar por la ruta de la construcción contrahegemónica en el campo que nos ocupa.

Nombrar las cosas

Aproximarse a las potencialidades contrahegemónicas que pueda ofrecer el cuerpo normativo internacional referido a la educación requiere algunas precisiones iniciales. Ahora se nos hace ineludible *nombrar las cosas*. El primer punto se refiere a la denominación misma. El derecho a la educación ha sido definido como aquel por virtud del cual se persigue el máximo desarrollo posible de las energías y características de la personalidad,⁸ o como el derecho o reivindicación que reconoce a las personas la libertad de acceder a la enseñanza, así como a otras expresiones de los campos jurídico y científico que las abordan. También denominado derecho educativo, es el conjunto de principios y normas que regulan en cada Estado el proceso educativo. Esta aproximación preliminar exige una precisión: ¿derecho a la educación, derecho educativo o derecho educacional? En la actualidad las tres denominaciones se usan para designar el mismo contenido, con independencia de si se hace referencia a un ámbito jurídico nacional o internacional.

Al cabo de varias décadas de acumulación en el campo jurídico que nos ocupa, la denominación originaria *derecho a la educación* puede colocarnos ante un caso en el cual se nombra el todo por una de las partes. No es casual que la *Declaración de Ámsterdam* (2004) enfatizara tanto el derecho a la educación como los derechos en la educación.⁹ Por su parte, la pedagoga ecuatoriana Rosa María Torres, reclama una expansión de ese derecho —por lo general entendido como derecho a la educación formal o escolar— que abarque todos los entornos de aprendizaje que intervienen en la vida de las personas. Tras advertir que el sistema escolar no es el único sistema educativo, propone incluir aquí el derecho a la información, la comunicación y el conocimiento, y la posibilidad de acceder y aprovechar los medios y tecnologías disponibles tanto modernas como tradicionales. Aun cuando la enumeración puede ser más amplia, Torres hace evidente cómo lo que suele llamarse derecho a la educación debe desbordar las fronteras estrechas del derecho a acceder a una institución docente.¹⁰

En ámbitos jurídicos más desarrollados y con una historia más extensa no suele suceder que la denominación general esté restringida a uno de sus pilares o derechos específicos. Puede suponerse que ese fenómeno es propio de las etapas tempranas de

desarrollo del cuerpo normativo y del campo disciplinar que ahora nos ocupan. No debe olvidarse que solo recientemente la noción del derecho a la educación ha sido objeto de interés continuo por parte de los expertos y órganos internacionales de los derechos humanos, y que la historia de este derecho es relativamente breve. No obstante, queda pendiente precisar en qué medida esa denominación originaria resta visibilidad a otros pilares de este campo normativo.

Algunos estudiosos han reparado en esta problemática y, para diferenciar la parte del todo, emplean la denominación derecho educativo. Otros, en igual caso, han preferido esquivar el uso de un adjetivo que —en castellano— puede sugerir que se trata de un derecho que educa o sirve para educar. Por este camino ha comenzado a utilizarse el concepto *derecho educacional*, que denota el perteneciente o relativo a la educación. En adelante se asumirá esta variante y, salvo aclaración previa, se empleará como denominación abreviada de derecho educacional internacional, entendido como el conjunto de reglas internacionales que determina derechos, libertades, deberes y obligaciones en el ámbito de la educación. Como derecho positivo, en un conjunto de normas a las cuales se obligan los sujetos internacionales, especialmente los Estados. Dentro de la ciencia jurídica, es la disciplina que estudia los principios y normas que regulan las acciones y omisiones de los sujetos internacionales relacionadas con los procesos educacionales.

La segunda precisión necesaria remite a la noción de educación que se empleará en adelante. La educación, como práctica y como ciencia, tiene una rica historia que comprende su desarrollo hasta las perspectivas actuales. A lo largo de ella, esa noción se ha hecho cada vez más abarcadora y compleja. Hoy se asume que educar es más que informar e instruir,

es forjar la mente y el carácter de un ser humano y dotarlo de autonomía suficiente para que alcance a razonar y decidir con la mayor libertad posible, prescindiendo de influencias ajenas, de tópicos y lugares comunes. Es fomentar el desarrollo de una vida espiritual propia y diferenciada, de gustos y criterios auténticos.¹¹

Una contribución significativa para la construcción del consenso actual acerca del papel de la educación en las sociedades contemporáneas deriva del informe presentado a la UNESCO por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Sus integrantes recomiendan que la educación, para cumplir las misiones que le son propias, deberá estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que sirvan para cada persona de pilares del conocimiento en el transcurso de sus vidas: aprender a conocer, para apropiarse de los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para ser capaz de actuar sobre el entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar en sociedad; y aprender a ser, un proceso que integra elementos de los aprendizajes anteriores.¹²

Puede afirmarse, al margen de algún resabio conservador, que hoy existe un consenso creciente en torno a las dimensiones y alcances de la educación más allá de la enseñanza. Se le reconoce como el proceso mediante el cual cada individuo puede desarrollar habilidades, actitudes y otras formas de comportamiento consideradas valiosas por la sociedad en la cual vive. Como recuerda el académico cubano Jorge Luis Acanda, la educación no apunta solo al aprendizaje de conocimientos, sino al análisis del conjunto de todas las estructuras e instituciones que condicionan la formación de la subjetividad de las personas, sus procesos de socialización e individuación, el desarrollo de sus potencialidades y capacidades.¹³

Sin embargo, casi un siglo de producción de normas internacionales relativas a este campo reincide en no precisar una noción o definición de educación, a diferencia de lo que ocurre en otras áreas del derecho cultural internacional. Parecería este paso un desafío tan grande como otros avances aún por conseguir. Tras aquella abstención se oculta la conflictividad de una madeja de intereses que ha sido posible sortear mediante esa omisión nada fortuita. Así, la *Convención contra la Discriminación en la Educación* de 1960 —que advierte la diversidad de sistemas educativos nacionales pero los equipara a los sistemas escolares— define la educación en el Art. 1§2 de modo tautológico, al precisar que a los efectos de esa convención la palabra educación «se refiere a todos los tipos de educación y a todos los niveles educativos, e incluye el acceso, el nivel y la calidad de la educación y las condiciones en las cuales se desarrolla».¹⁴

La complejidad de intentar acuerdo en torno a una definición jurídica y política de educación es tal que la omisión alcanza al calificado equipo que elaboró el proyecto de declaración sobre los derechos culturales, conocido como Grupo de Friburgo. Sus expertos se aventuran a hacer precisiones no menos complejas como qué entender por cultura, identidad cultural o comunidad cultural, pero evitan definir la educación.¹⁵ No obstante, el argelino Mustafá Mehedi ofrece una aproximación que puede ilustrar la zona de consenso:

El término «educación» debe ser entendido en su sentido amplio, como un proceso continuo y permanente, en las esferas más variadas y los lugares más diversos, ya sean profesionales, sociales o comunitarios.¹⁶

Como nos interesa identificar el potencial contrahegemónico de este campo jurídico, es útil subrayar el lugar de la educación en la reproducción capitalista. A mediados del siglo XIX el pensamiento liberador hizo explícito que la escuela y la educación en general devienen instrumento de dominación de la burguesía.¹⁷ La sociología de la educación de aliento marxista ha evidenciado que los procesos educativos en la sociedad capitalista distan de ser hechos universales neutros. Son una creación histórica de la burguesía en el poder que cumple funciones específicas tributarias de la función

general de la reproducción de la sociedad burguesa y sus modalidades de explotación y exclusión.

Esas funciones específicas se habían desarrollado en dos dimensiones básicas. Una, la capacitación de la mano de obra y el desarrollo de «capital humano», con los cuales satisfacer las demandas objetivas de calificación procedentes del aparato productivo y de servicios. La segunda corresponde a la difusión e imposición de las formas ideológicas y culturales dominantes, en correspondencia con las características particulares asumidas por la lucha ideológica y política de clases en las formaciones sociales concretas.¹⁸ Sin embargo, en las últimas décadas ha ganado extensión una tercera dimensión hasta entonces menos significativa. Al menos hasta los años 70 del siglo XX era parte del sentido común ver la educación como servicio público aun en las sociedades capitalistas. Luego la geocultura neoliberal y la ola privatizadora que le acompañó impusieron una tercera dimensión: la educación como empresa. Esta mirada evidencia que la educación, como la cultura en general, significa para la burguesía valor de cambio, como había instrumentado antes mediante las industrias culturales.

La burguesía transnacional viene imponiendo otra estrategia de acumulación del capital en el ámbito mundial, caracterizada por el aprovechamiento unilateral del proceso de globalización, para alcanzar la totalización de los mercados. La nueva estrategia incorpora el cambio del carácter de las inversiones, a partir de la abundancia de capitales especulativos. Estos dan lugar a la cacería de posibilidades de ubicación rentable que aparecen principalmente en sectores hasta hace poco desarrollados al margen de criterios de rentabilidad, como la salud y la educación, entre otros. Hacerse de esas actividades públicas implica encontrar ubicación para el capital especulativo, de donde nace la presión mundial por la privatización de las funciones del Estado. En ese contexto opera la estrategia planetaria para reducir toda educación, sobre todo la universitaria, a un lugar de producción del llamado capital humano, bajo criterios de rentabilidad sin espacio real para la cultura.¹⁹ Esa política privatizadora, tanto por su carácter como por sus costos humanos y sociales inmediatos, no tardó en generar su contrario dentro de las fronteras nacionales y en la arena internacional.

Esa suerte de pandemia privatizadora, además de aportar nuevos y crecidos dividendos, erosiona la ética de la solidaridad y la cooperación al servicio de la hegemonía capitalista. El camino de privatizar las aspiraciones conduce al control total de la gente. Por esta razón debe considerarse parte indisoluble de la estrategia de dominación de espectro completo que aplica el imperialismo contemporáneo. Diseñada para abarcar todo el planeta, esta estrategia no se limita a explotar los poderes militar, policial, económico y mediático, y busca articular un orden socioeconómico global sometido absolutamente al control del poder privado.

No basta con perseguir el derecho a la educación, sino alcanzar la buena educación, así como socializar, más allá del derecho a la educación, el derecho al aprendizaje a lo largo de toda la vida. Y en el camino de la liberación, superar el derecho al acceso e imponer el derecho a la participación.

Razón de ser

Luego de esbozar la función del proceso educacional dentro de la reproducción del capitalismo, no será difícil advertir en qué medida la educación que hoy tiene lugar dentro de ese sistema no apunta a la plena libertad y dignidad del ser humano. De esa limitación se deriva, en el camino de las luchas contemporáneas, buena parte de la importancia política y jurídica del derecho educacional. Tal aproximación a las esencias política y jurídica de este impone recorrer el objeto de este derecho, su fundamento y objetivos, así como los principios, sujeto y contenido. Entonces será posible evaluar sus alcances, limitaciones y potencialidades dentro del accionar contrahegemónico a la luz de la experiencia histórica.

Para el análisis se asumirá la noción más extendida de derecho educacional, que parte de la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (DUDH), cuyo artículo 26§1 precisa desde 1948 que toda persona tiene derecho a la educación, y que esta debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. De igual forma, define que la instrucción elemental será obligatoria, que la instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada, y que el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. Finalmente, el §3 del artículo mencionado subraya que los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.²⁰

Luego de este esbozo preliminar del contenido del derecho educacional, es oportuno advertir que en la reflexión sobre este derecho se observa con frecuencia matices que remiten a las más diversas posturas ideológicas y políticas. Así ocurre, por ejemplo, si se parte de aceptar como obvio que el objeto del derecho educacional es la educación misma. Sin ser antagónicas, son diferentes las posturas del jurista polaco Janusz Symonides, apegado a la norma internacional existente, frente a las perspectivas adoptadas por la pedagoga ecuatoriana Rosa María Torres, quien propone una concepción del derecho educacional que va más allá de la educación ofrecida en las instituciones docentes. Por su parte, el académico suizo Patrice Meyer-Bisch apunta que, como en todos los derechos humanos, el objeto no puede ser reducido a un bien aislado, sino que es una relación pedagógica digna, dentro de la cual el sujeto puede ser actor participante en su aprendizaje.²¹ Aun cuando este experto toma distancia de una educación autoritaria, que Paulo Freire denominara bancaria, al restringirla a una relación solo pedagógica puede ignorar u obviar la multidimensionalidad del proceso educativo,

sus determinaciones, y buena parte de la sociología de la educación, o al menos aportaciones como las de Carlos Marx, Paulo Freire y Pierre Bourdieu. Mientras, Symonides asume que hablar de una educación para la libertad y el desarrollo de la dignidad humana es hablar de una con valores específicos y que, por tanto, no puede ser neutral.

Del objeto del derecho educacional es posible pasar al fundamento o razón de ser de la educación según las normas internacionales. Correspondió a la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (Art. 26§2) precisar que la educación «tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales», además de favorecer la comprensión, la tolerancia y la paz. A su vez, el Art. 7 de la *Declaración de los Derechos del Niño* (1959) afirma que al menor «se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad».²² Pero sería el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (1966) el encargado de agregar (Art. 13§1) que la educación deberá orientarse hacia el pleno desarrollo del sentido de la dignidad, y «debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre».²³ Ese mismo año la *Recomendación Relativa a la Condición del Personal Docente* establece en sus principios generales que

la educación debería tener por objeto desde los primeros años de asistencia del niño a la escuela el pleno desarrollo de la personalidad humana y el progreso espiritual, moral, social, cultural y económico de la comunidad, así como inculcar un profundo respeto por los derechos humanos y las libertades individuales fundamentales.²⁴

A modo de resumen, es posible identificar, dentro del cuerpo normativo existente,²⁵ los fines u objetivos fundamentales asignados a la educación: desarrollar la dignidad y la personalidad humanas, sus aptitudes y capacidades; fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales; capacitar a las personas para participar de modo efectivo en la sociedad; y fomentar comprensión, tolerancia y amistad entre las naciones y entre los grupos étnicos, religiosos, etc., así como promover el mantenimiento de la paz. Por esta ruta, Mehedi identifica también como objetivos transmitir el patrimonio cultural, fomentar la conciencia nacional, contribuir al desarrollo económico y social de la comunidad, así como desarrollar el sentido de las

responsabilidades morales y sociales, la aptitud crítica, el juicio individual y el respeto por el medio natural.²⁶

Los fines elevados que las normas internacionales reconocen a la educación remiten a lo que es posible considerar como principios del derecho educacional. Esos principios generales que rigen la orientación de los instrumentos internacionales son el acceso universal a la educación, la igualdad de oportunidades, la no discriminación, y la solidaridad. El acceso universal a la educación es considerado la piedra angular del derecho educacional, es el principio más abarcador, y se hace evidente en los contenidos normativos de la mayor parte de los instrumentos internacionales referidos a la educación, particularmente en aquellos elaborados por la UNESCO. Antes que la DUDH precisara en 1948 que toda persona tiene derecho a la educación, la *Constitución* de la UNESCO (1945) se había referido en su preámbulo a la educación de todos en relación con la dignidad del hombre, así como a la necesidad de impulsar la educación popular. Este principio rige también el espíritu y la letra de una gama amplia de instrumentos como la *Convención contra la Discriminación en la Educación; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; la Declaración Mundial sobre Educación para Todos* (Jomtien, 1990); y el *Marco de Acción de Dakar* (2000), entre otros.

Los principios de igualdad de oportunidades y de trato, de no discriminación y de solidaridad, operan de modo conexo al de acceso universal, lo refuerzan y hacen viable. Así, el principio de igualdad de oportunidades se hace expreso en la *Constitución* de la UNESCO —primer tratado internacional que al abordar la educación incorpora la igualdad de oportunidades—, tanto en su preámbulo, donde se refiere a «la necesidad de asegurar a todos el pleno e igual acceso a la educación», como en el Art. I§2.b donde reitera el objetivo de «fomentar el ideal de la igualdad de posibilidades de educación para todos».²⁷

El principio de no discriminación está formulado en la *Constitución* de la UNESCO. Su Art. I§2.b hace referencia a la «educación para todos, sin distinción de raza, sexo ni condición social o económica alguna». Con ese espíritu, los miembros de la UNESCO adoptaron en 1960 la *Convención contra la Discriminación en la Educación*, que representa un hito en el camino de crear una base jurídica vinculante para el derecho educacional, al tiempo que fue el primer tratado internacional centrado en la educación. Esta convención, en su Art. 1§1, asume la discriminación 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.²⁸

Si bien la DUDH niega de hecho toda discriminación en su Art. 2§1, el *Pacto Internacional de Derechos*

Económicos, Sociales y Culturales es aún más explícito en su Art. 2§2.

El principio de solidaridad se hizo expreso en la *Constitución* de la UNESCO, en cuyo preámbulo se alude a «la solidaridad intelectual y moral de la humanidad». Con posterioridad, este principio se ha reflejado en instrumentos internacionales no vinculantes como la *Declaración de Principios de la Cooperación Cultural Internacional* adoptada en el seno de la UNESCO en 1966, así como en la *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos* de 1990.²⁹

Todos estos principios tienen, por su propia naturaleza, un signo contrahegemónico en las condiciones históricas actuales. Al no subordinarse a las lógicas del mercado y la propiedad toman distancia de sus fines respectivos y ofrecen valores contruidos y compartidos internacionalmente en una época histórica. Las referencias cronológicas antes subrayadas han obedecido al propósito de resaltar cómo en las primeras décadas posteriores a la Segunda guerra mundial fue posible adoptar instrumentos internacionales referidos al campo educacional de marcado aliento anticapitalista. Este fenómeno no puede ser explicado de espaldas a factores como la postura sostenida en este ámbito por los Estados socialistas de entonces, en consonancia con los intereses, necesidades y posiciones de los países recién independizados y de los pueblos que aún luchaban por su autodeterminación. Esos principios y valores alcanzaron entonces un consenso internacional suficientemente amplio que dejó como legado un conjunto de instrumentos internacionales que hoy los intereses de la burguesía transnacional y sus expresiones nacionales intentan revertir. La lucha actual contra la privatización de la educación necesita de ese patrimonio para enfrentar la contrarrevolución del capital y rearticular consensos. En ese hacer contrahegemónico no se deberá prescindir de una herencia, todavía presente en la memoria histórica de las mayorías, hoy uno de los pocos antídotos contra la naturalización de educación como empresa privada.

Una vez repasados los principios particulares del derecho educacional, es necesario un paréntesis para fijar la noción del sujeto de este derecho con la cual continuar el análisis. La problemática del sujeto es un campo de confluencia de múltiples zonas del saber como el pensamiento filosófico, la teoría política, la ética, la psicología y la sociología, la teoría de la educación y el derecho, entre otros. Como recuerda Jorge Luis Acanda, la categoría de sujeto es el resultado más significativo de la filosofía moderna, entendida como aquella filosofía que surge a fines del siglo XVI como expresión específica de los intereses de la naciente burguesía.³⁰ Esta filosofía, al crear la figura conceptual del sujeto, manifestó su rechazo a la ideología clerical-feudal y su interpretación del hombre como ser pasivo y subordinado a un orden divino e invariable. En consecuencia, para la filosofía el término sujeto busca expresar la capacidad activa y transformadora del ser humano, así como el carácter racional de su actividad y su pensamiento. Pero cuando

la burguesía dejó de ser naciente y se hizo hegemónica fue variando su enfoque. Así se llega al extremo de las teorías posmodernas que impugnan la categoría del sujeto y asumen un carácter esencialmente reaccionario y desmovilizador de la actividad transformadora. Desde la perspectiva jurídica moderna, los sujetos de derecho son en esencia unidades sobre las cuales la ley arroga derechos y obligaciones, incluye las personas y los sujetos de derechos no personificados, y pueden ser individuales o colectivos.

En el derecho educacional también es posible advertir las huellas del proceso de subterfugios normativos y ocultaciones ideológicas que acompañan la construcción hegemónica burguesa. Sin pretender un esbozo histórico de este derecho, debe subrayarse cómo el discurso de la burguesía se transforma en el tránsito de su etapa de acción contrahegemónica a la hegemónica. Así, lo que una vez fue derecho de todos cae en las redes del dogma liberal y pasa a ser derecho de cada uno por separado.

A la luz de la letra y el espíritu de los instrumentos mencionados, es obvio que el sujeto titular del derecho educacional no es otro que toda persona humana, considerada tanto individualmente como integrada en diversos grupos sociales, y sin distinción de edad, lengua, nacimiento, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, raza o color, religión y sexo.³¹ Esta precisión, que puede parecer obvia o básicamente técnica tiene, como se verá más adelante, implicaciones políticas.

Diversos autores identifican múltiples sujetos del derecho en cuestión: educandos, educadores, padres y/o representantes legales, propietarios de los establecimientos educativos, auxiliares docentes y no docentes, y autoridades del sistema educativo. Sin negar la multiplicidad oculta tras *toda persona*, o tras el *educando*, Janusz Symonides advierte la existencia de dos tipos de sujetos, y reconoce como *sujeto activo* del derecho educacional a niños, extranjeros, adultos, minorías y trabajadores, cuyo derecho aparece explícitamente reconocido —entre otros— en instrumentos como la *Convención sobre los Derechos del Niño*, Art. 28 y 29, y la *Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*. Y sin explicitar cómo clasifica a quienes imparten la educación, presenta como *sujeto pasivo* a los padres, el Estado y las autoridades públicas vinculadas al sector educacional, así como los centros educativos, culturales y recreativos, los municipios y las autonomías.³² Además de subrayar el papel —no solo activo, sino indispensable— del educador, se imponen al menos dos observaciones. Primero, Symonides parece incurrir en cierta tendencia que hace recaer en la institución docente toda o casi toda la labor educativa, al considerar a padres o tutores como sujetos pasivos en el proceso educativo. Esto resulta poco preciso o sustentable a la luz de los conocimientos disponibles acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje que implica la educación. Segundo: omite sujetos contemporáneos participantes en

la formación del ciudadano y sobre todo de los menores, como los medios masivos o las industrias culturales.

Una clasificación diferente —tan respetuosa del espíritu y la letra de los instrumentos internacionales vigentes como atenta al papel de los actores dentro del proceso educativo—, puede ser la que identifica como *sujetos principales* a los protagonistas directos del proceso en cuestión: educandos, educadores y padres o tutores. En consecuencia, actores cuya función es condición necesaria para que tenga lugar la educación, pueden denominarse *sujetos conexos*: el Estado y las autoridades públicas vinculadas al sector educacional, los centros educativos, culturales y recreativos, los medios masivos y las industrias culturales, entre otros.

El derecho educacional, y especialmente el análisis del sujeto de este derecho, según Meyer-Bisch, está animado de un extremo a otro por la dialéctica entre la autonomización y la socialización, un debate polarizado entre el dogma liberal individualista y el extremo socializador defendido alguna vez por el socialismo soviético. La autonomización del individuo, que aprende a conocer y a ejercer sus derechos y libertades, no es incompatible con su socialización o el aprendizaje de su inserción en un medio social, de modo que ambos procesos son parte inseparable del ejercicio del derecho educacional, y su separación o amputación lo desestructuran o hacen inviable.³³ Este es uno de los debates inconclusos, y en buena medida un falso debate. Dicho autor precisa que es titular de este derecho toda persona cuya situación le obliga a aprender, con lo cual subraya que tal derecho no se circunscribe a los niños, los adolescentes y los adultos jóvenes, sino a todo aquel que necesita acceder a un saber para enfrentar sus responsabilidades sociales y profesionales. Pero no concluye Meyer-Bisch este punto sin antes tender el puente que une de modo esencial el derecho educacional con los derechos humanos en particular y con la justicia en general:

La posición de inferioridad del sujeto indica que este derecho es fundamental y prioritario por dos tipos de razones:

- a) la dignidad está en juego de modo inmediato y no puede esperar; la dignidad y el futuro del niño, de la madre que no sabe ocuparse de su hijo, del trabajador que no sabe adaptarse a los cambios, exigen una respuesta inmediata: las consecuencias son inmediatas e irremediables para ellos y para su familia;
- b) la violación de estas dignidades individuales se traduce en un derroche de recursos humanos que resulta también injusto para las generaciones que seguirán de inmediato, puesto que hipoteca gravemente y de modo duradero casi todos los procesos de desarrollo.³⁴

Por el camino de favorecer la empresa educacional, para lo cual se hace imprescindible hacerlo todo en detrimento de la educación pública gratuita, en las últimas décadas se propicia un secuestro del auténtico sujeto del derecho educacional. La política hegemónica y su expresión jurídica no dejan espacio sino al discurso del derecho preferente de los padres para elegir el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos, apoyados en el Art. 26§3

de la DUDH. Sin pretender cuestionar la legitimidad de este artículo, de lo que se trata es de abrir la puerta a la libertad de empresa en el campo educacional.

El terreno comenzó a prepararse en el contexto de la Guerra fría, durante los años de batalla diplomática para adoptar un pacto internacional sobre derechos humanos. Ese proceso desembocó en la adopción de un pacto para los derechos civiles y políticos y otro para los económicos, sociales y culturales, en 1966. Este último, si bien ofreció espacio a no pocos reclamos del Tercer mundo, que logró alcanzar un instrumento vinculante sobre dichos derechos, testimonia al mismo tiempo el inicio de una regresión si se le compara detenidamente con la Declaración de 1948.

El derecho preferente de los padres para elegir el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos, fijado en la Declaración, reapareció en el *Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, en el Art. 13§3, como el compromiso de los Estados partes a «respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas a las creadas por las autoridades públicas». Por si no bastara, a modo de tiro de gracia, el Art.13§4 se encarga de garantizar la entrada a la privatización de la educación al definir: «Nada de lo dispuesto en este artículo se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza».³⁵ Sobre esta base, no pocas normas nacionales, y un buen número de juristas y académicos involucrados en el desmontaje del estado de bienestar que alguna vez existió en Europa, dedican atención crecida al derecho de los padres a elegir la escuela y al derecho ciudadano de fundarla. En cambio, poco aportan a la postergación de los intereses del sujeto requerido de conocimientos pero que no dispone de los recursos necesarios para tocar a las puertas de las escuelas privadas. Mucho menos se repara en las realidades del Tercer mundo, y en aquellos seres humanos, niños y adultos, sin las elementales condiciones de vida como para pretender elegir entre escuelas que sencillamente no existen.

Al porvenir con viejos bueyes

La urgencia que imponen el presente y el futuro no debe favorecer la desmemoria. La historia del derecho educacional, en particular su expresión internacional, es breve si se compara con la de otros derechos. No obstante, el grueso de los autores no busca más allá de la Revolución francesa. Cualquiera que fuere la causa, ese límite cronológico conduce a desconocer antecedentes muy diversos, como los que aporta la antigüedad. A modo de ejemplo es posible citar a Aristóteles, quien en el siglo IV a.n.e. advertía la estrecha relación entre la educación y la preservación del régimen, así como la necesidad de que el legislador se ocupase de la educación

de los jóvenes, y afirmaba que «la educación debe ser regulada por la legislación».³⁶ Pero no sería hasta la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*, del 24 de julio de 1793, cuando la instrucción pública encontró espacio en un texto constitucional gracias al impulso revolucionario jacobino.

Debe recordarse que han sido las luchas políticas, sociales y diplomáticas las que han hecho posible la construcción de ese patrimonio jurídico que hoy ampara el derecho humano a la educación. Esas luchas, en dependencia de las condiciones históricas, han experimentado avances y retrocesos. Así ocurrió con el derecho a la educación en el proceso de adopción de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. En junio de 1947, cuando inició su labor el Comité de Redacción encargado de preparar el anteproyecto, se partió de tres documentos básicos. El primero era un anteproyecto de Carta Internacional de los Derechos Humanos elaborado por la Secretaría de las Naciones Unidas. El segundo era otro anteproyecto de Carta Internacional acompañado de uno de resolución que podría aprobar la Asamblea General de conjunto, aportado por el Reino Unido. Y el tercero, presentado por los Estados Unidos, eran proposiciones consistentes en enmiendas a 27 de los 48 artículos propuestos por la Secretaría General. En lo tocante a la educación, el anteproyecto del Reino Unido no hacía referencia alguna, mientras el de la Secretaría, en su Art. 36, proponía:

Toda persona tiene derecho a la educación.

Todo Estado tiene la obligación de exigir que los niños residentes en su territorio reciban una instrucción primaria. El Estado se encargará de mantener servicios adecuados y gratuitos de educación en ese nivel. Asimismo, promoverá servicios de enseñanza superior sin distinción de raza, sexo, lengua, religión, clase social o situación económica para las personas que tengan derecho a beneficiarse de ella.³⁷

Como se conoce, de esta propuesta de la Secretaría, solo la primera oración alcanzó el texto finalmente aprobado. A la luz de la historia, la eliminación inmediata de la responsabilidad del Estado en el borrador subsiguiente es uno de los retrocesos más lamentables. Dicha idea se basaba en el principio socialista —oportunamente subrayado por Mustafá Mehedi, en 1998 ante la Comisión de Derechos Humanos— según el cual los derechos humanos solo pueden garantizarse mediante la acción positiva del Estado.³⁸

Se impone remarcar que toda indagación que tribute a las luchas actuales y perspectivas debe desbordar la cronología de los acuerdos interestatales y puede conducir a invisibilizar o desconocer la contribución del Tercer mundo y de los movimientos sociales. No debe olvidarse que paralelamente a la confrontación socialismo-capitalismo, usualmente denominada Guerra fría o conflicto Este-Oeste, fueron décadas de lucha contra el colonialismo y la expansión imperialista, durante las cuales las naciones y sus movimientos de liberación nacional sentaron precedentes significativos, incluso en el ámbito educacional.

La Conferencia Afroasiática de Bandung (1955), luego denominada también Primera Conferencia de Solidaridad Afroasiática,³⁹ de marcado carácter anticolonial, emitió un *Comunicado Final* aprobado por las delegaciones de los veintinueve Estados que participaron junto a representantes de movimientos de liberación nacional de África y Asia. Además de denunciar y condenar a las potencias coloniales que negaban a los pueblos sometidos al colonialismo los derechos fundamentales en el campo de la educación, al abordar la cooperación cultural, entre otros temas, el *Comunicado* sirvió de antecedente directo al desarrollo de la cooperación Sur-Sur. Tres años después, la Segunda Conferencia de Solidaridad Afroasiática, celebrada en El Cairo, vuelve sobre los pasos de la anterior. Adoptó una *Declaración final* que avanza en el reconocimiento del aporte de la educación al precisar que «constituye uno de los medios más importantes de comprensión social y de progreso económico». De igual modo, subraya el principio de igualdad y no discriminación en la educación, recomienda incrementar los esfuerzos en la lucha contra el analfabetismo, llama a la cooperación y condena el cierre de escuelas y las medidas contra docentes y estudiantes en los países que luchan por su independencia.⁴⁰ Sin el aporte de ambas conferencias habría sido más difícil el camino hacia la aprobación del Art. 14 del *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, según el cual:

Todo Estado Parte en el presente Pacto que, en el momento de hacerse parte en él, aún no haya podido instituir en su territorio metropolitano o en otros territorios sometidos a su jurisdicción la obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza primaria, se compromete a elaborar y adoptar, dentro de un plazo de dos años, un plan detallado de acción para la aplicación progresiva, dentro de un número razonable de años fijado en el plan, del principio de la enseñanza obligatoria y gratuita para todos.⁴¹

Hoy la lucha por el derecho a la educación necesita apoyarse en ese principio si es que se pretende enfrentar definitivamente la privatización creciente de las instituciones docentes. Esta lucha incluye en sí batallas paralelas que constituyen partes del mismo proceso. La primera es lograr que se reconozca la educación como un derecho, antes que como un servicio o una mercancía. La segunda batalla, como propone Torres, es hacerse de una perspectiva suficientemente amplia que no se limite a mirar el derecho a la educación y la educación misma, tradicionalmente asociados a la infancia, el sistema escolar, la escuela primaria, el problema del acceso, y la matrícula escolar. Finalmente, una tercera y fundamental batalla, es lograr que la amplísima gama de compromisos internacionales —convenciones, resoluciones, declaraciones y programas de acción— en torno al derecho educacional, abonen las políticas públicas en las diferentes naciones, particularmente en los países menos industrializados, y en relación con los pobres cualquiera que sea su geografía.

La lucha contemporánea en torno a la educación está necesitada de romper nociones o fronteras conceptuales

que ha venido imponiendo durante décadas la perspectiva hegemónica, moldeando el sentido común. Se impone batallar por el derecho a la educación de los niños y las niñas, pero también de toda persona, hombre o mujer, nacional o inmigrante, pobre o acomodado, independientemente de sus creencias, ideas u origen étnico. De igual modo, no basta con perseguir el derecho a la educación, sino alcanzar la buena educación, así como socializar, más allá del derecho a la educación, el derecho al aprendizaje a lo largo de toda la vida. Y en el camino de la liberación, superar el derecho al acceso e imponer el derecho a la participación.⁴²

Más trascendente que dinamitar las nociones estrechas de los derechos específicos que dan cuerpo al derecho educacional será siempre transformar las políticas educacionales a todos los niveles. No basta conquistar la educación local cuando el régimen educacional internacional, articulado por los intereses del gran capital, permanece inamovible.

Por si fuera poco, será vital articular con otras las luchas de los defensores del derecho a la educación. La experiencia histórica evidencia la imperiosa necesidad de la indivisibilidad de los derechos humanos. Poco sólida será la viabilidad del ejercicio del derecho a la educación, aun la pública y gratuita, despojado de políticas capaces de garantizar al educando, a su familia y su comunidad el pleno derecho a la salud, el trabajo y la alimentación, entre otros. Definitivamente, la lucha por la plena conquista del derecho a la educación es apenas un paso de la humanidad empeñada en arar el porvenir.

Notas

1. Boaventura de Sousa Santos, *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*, CLACSO, Buenos Aires, 2006, p. 58.
2. Luis Ángel Fernández Hermana, «La lucha social hoy es por los derechos culturales» (entrevista a Alain Touraine), 2000, disponible en <http://enredando.com>.
3. La Comisión de Derechos Humanos de la ONU fue un órgano del Consejo Económico y Social (ECOSOC), creada en 1947 y —luego de múltiples denuncias de actuar sesgada por los intereses de los Estados Unidos y otras potencias occidentales— disuelta en 2006. Ese año surge el Consejo de Derechos Humanos como organismo de Naciones Unidas.
4. Véase UNESCO, *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo 2000*, p. 17, disponible en www.unesco.org; y Foro Mundial sobre la Educación, *Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, Dakar, 28 de abril de 2000, disponible en www.faea.es/mardakar.php.
5. UNESCO, *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo 2009*, disponible en www.unesco.org.
6. «Educación: el otro problema urgente por resolver», *El Correo de la UNESCO*, número especial, 2008.
7. UNESCO, *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo 2011*, disponible en www.unesco.org.
8. Janusz Symonides, «El derecho a la educación», *Curso sistemático de derechos humanos*, cap. D11, disponible en www.iepala.es (consultado el 9 de diciembre de 2006).

9. *Declaración de Ámsterdam*, 2004, disponible en www.mcu.es.
10. Rosa M. Torres, «Derecho a la educación es más que acceso de niños y niñas a la escuela», 2006, disponible en www.fronesis.org.
11. Federico Mayor, Prólogo a *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*, Ediciones CRESALC-UNESCO, Caracas, 1997, p. 7.
12. Jacques Delors et al., *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación en el siglo XXI*, UNESCO, México DF, 1997, pp. 17 y 91-103.
13. Jorge L. Acanda, «La problemática del sujeto y los desafíos para la teoría de la educación», *Crecemos*, a. 5, n. 2, San Juan de Puerto Rico, 2001.
14. Traducido del inglés *Convention against Discrimination in Education*. Generalmente se emplea la traducción oficial que toma distancia del original y sustituye *educación* por *enseñanza*, por lo que usualmente se le cita como *Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza*, disponible en www.unesco.org. El fragmento citado es una versión propia a partir de las traducciones de Rosa María Torres y Daniel Motola.
15. *Los derechos culturales. Declaración de Friburgo*, disponible en www.culturalrights.net (consultado el 18 de octubre de 2006).
16. Mustafá Mehedi, «Contenido del derecho a la educación» (E/CN.4/Sub.2/1999/10), documento de trabajo presentado a la Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías, de la Comisión de Derechos Humanos, en el 51° Período de sesiones, 8 de julio de 1999, p. 5.
17. Carlos Marx y Federico Engels, *Obras escogidas*, t. I, Editorial Progreso, Moscú, 1976, p. 126.
18. Tomás A. Vasconi, *Contra la escuela. Lucha de clases y aparatos educativos en el desarrollo de América Latina*, Editorial Laboratorio Educativo, Caracas, pp. 40-2. La obra de Bourdieu y Passeron, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (1970) abunda al respecto y es más conocida. Al decir de Gramsci, toda relación de hegemonía «es necesariamente una relación pedagógica y se verifica no solo en el interior de una nación, entre las diversas fuerzas que la componen, sino en todo el campo internacional y mundial, entre complejos de civilizaciones nacionales y continentales». Antonio Gramsci, *Cuadernos de la cárcel*, t. 4, Ediciones Era-Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 1999, México, DF, p. 210.
19. Frank J. Hinkelammert, *El sujeto y la ley: el retorno del sujeto reprimido*, Editorial Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica, 2003, pp. 367-71.
20. ONU, *Declaración Universal de Derechos Humanos*, disponible en www.un.org.
21. Janusz Symonides, ob. cit.; Rosa M. Torres, ob. cit.; Patrice Meyer-Bisch, ONU, *Lógicas del derecho a la educación dentro de los derechos culturales*, 1998, p. 1, disponible en www.unhchr.ch.
22. ONU, *Declaración de los Derechos del Niño*, 1959, disponible en www.margen.org.
23. ONU, *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, 1966, disponible en www.acnur.org.
24. UNESCO-OIT, *Recomendación relativa a a condición del personal docente*, 1966, disponible en www.unesco.org.
25. A los instrumentos internacionales mencionados es posible agregar al menos una decena de otros no menos significativos.
26. Mustafá Mehedi, ob. cit. Este autor se apoya en el consenso que advierten el austriaco Manfred Nowak («The right to education», en EIIDE et al., *Economics, Social and Cultural Rights*, 1995), y el alemán Jost Delbrück («The Right to Education as an International Human Right», *German Yearbook of International Law*, v. 35, 1992). Véase, además, la *Carta Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos*.
27. Este principio, además aparece expresado en la *Declaración Universal de Derechos Humanos*; en la *Convención contra la Discriminación en la Educación*, concebida, entre otros fines, para promover «la igualdad de posibilidades y de trato» en el ámbito educativo, según reitera en su preámbulo y en el artículo 4; en la *Convención sobre los derechos del Niño* y en la *Convención sobre la Enseñanza Técnica y Profesional*, ambas de 1989.
28. *Convención contra la Discriminación en la Educación*, ob. cit., Art. 1§1.
29. UNESCO, *Declaración de Principios de la Cooperación Cultural Internacional*, 1966; y *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos*, 1990, disponibles en www.unesco.org.
30. Jorge L. Acanda, ob. cit.
31. *Convención contra la Discriminación en la Educación*, ob. cit., Art. 1; y Janusz Symonides, ob. cit.
32. Janusz Symonides, ob. cit.
33. Patrice Meyer-Bisch (ob. cit.) se encarga de reiterar ante el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales que, la «socialización del individuo solo es democrática en la medida en que se realiza mediante el despliegue de su actividad reconociendo unos derechos, unas obligaciones y unas posibilidades de creación. Sin ello la socialización es una reducción a una norma colectiva. El sujeto de este derecho, a medida que se va realizando, es la persona educada creadora de vínculo social».
34. *Ibidem*, p. 1.
35. *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, Art. 13§3 y 13§4.
36. Aristóteles, *Política*, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1976, p. 209.
37. Véase *Anteproyecto de la Declaración Internacional de Derechos del Hombre*, Comité de Redacción de la Comisión de Derechos Humanos, junio de 1947, E/CN.4/AC.1/3.
38. Mustafá Mehedi, ob. cit.
39. La Primera Conferencia de Solidaridad Afroasiática (Bandung, 18-24 de abril de 1955) estuvo precedida por la Cumbre de los Jefes de Estado de Birmania, Ceilán (Sri Lanka), India, Indonesia y Paquistán (Colombo, 1954). Además de los países promotores acudieron representaciones oficiales de alto nivel de otros veinticuatro estados, así como varios líderes de países coloniales que luchaban por la independencia. Ese encuentro influyó decisivamente en la aparición de la política internacional del Tercer mundo.
40. La Segunda Conferencia de Solidaridad Afroasiática (El Cairo, 26 de diciembre de 1957 - 1 de enero de 1958) contó con la participación de delegaciones de 44 países que adoptaron una Declaración final y ocho resoluciones.
41. *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, ob. cit.
42. Rosa M. Torres, ob. cit.

©TEMAS, 2012