

## **LA EDUCACIÓN COMO DERECHO. EVOLUCIÓN RECIENTE DESDE UNA PERSPECTIVA SUPRANACIONAL**

**Alfred Fernández\***

La Unión Europea y la comunidad internacional en general están entrando, con el nuevo siglo, en la sociedad del conocimiento, en la que el bien económico esencial es el saber<sup>1</sup>. La educación se presenta así no como un elemento más de esa sociedad, sino como «el» elemento fundamental para la configuración del sistema social del siglo XXI. La Unión Europea desde el *Libro Blanco* (COMISIÓN EUROPEA, 1995), pero sobre todo desde el Consejo Europeo de Lisboa (2000) se ha fijado como objetivo estratégico para 2010 «convertirse en la economía basada en el conocimiento mas competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social»<sup>2</sup>.

Al mismo tiempo, se percibe con urgencia la necesidad de una reformulación de la arquitectura de las sociedades democráticas, sometidas a la doble presión de la mundialización y de las autonomías regionales y locales. Esto se observa de manera particular en los países de la Unión y ha motivado el debate en torno a la buena gobernanza europea (COMISIÓN EUROPEA, 2001).

---

\* Organización Internacional para el Derecho a la Educación y la Libertad de Enseñanza (OIDEL).

<sup>1</sup> Cfr. de Declaración final de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, 2003 y COMISION EUROPEA (1995): Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva (COM (96) 471 final).

<sup>2</sup> El texto íntegro del Consejo Europeo de Lisboa de los días 23 y 24 de marzo puede consultarse en la página electrónica oficial del Parlamento europeo: [http://www.europarl.eu.int/summits/lis1\\_es.htm](http://www.europarl.eu.int/summits/lis1_es.htm). Institute).

En cuanto estructurantes de la nueva sociedad del saber, los sistemas educativos necesitan, en palabras de la Comisión Europea, «una transformación radical» para hacer accesible a todos los ciudadanos de manera permanente una oferta de educación y de formación (COMISIÓN EUROPEA, 2001 b: 13). Esta transformación debe permitir la puesta en marcha de políticas en las que participen de los tres sectores que componen el sistema social: autoridades públicas, sector privado y sociedad civil (ETZIONI, 2000 y PNUD, 1997).

Por otra parte, la comunidad internacional<sup>3</sup>, ha manifestado la urgencia de poner en marcha un «diálogo político» en educación convencida de que las políticas educativas sólo podrán ser eficaces si implican de manera activa en una negociación política a los actores (*stakeholders*): profesores, padres, sociedad civil, sector privado y autoridades públicas<sup>4</sup>.

La Unión ha conocido recientemente una de las mutaciones más importantes de su historia con la entrada de diez nuevos países, en la mayoría provenientes del antiguo bloque del Este. Para la entrada de estos países se fijaron en 1993 un conjunto de criterios llamados «Criterios de Copenhage», el primero de los cuales hace indirectamente referencia al sistema educativo. Según este criterio los países deberán en el momento de su entrada: «ser una democracia estable, respetar los derechos humanos, el imperio de la ley y la protección de las minorías»<sup>5</sup>.

Las circunstancias parecen propicias entonces para reformar los sistemas educativos con la finalidad de que respondan de manera adecuada al estándar definido por la UNESCO en la Declaración sobre la diversidad cultural y asumido por la Unión Europea: «toda persona tiene derecho a una educación y formación de calidad que respete plenamente su identidad cultural» (UNESCO, 2001: art. 5).

---

<sup>3</sup> 46ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación: La educación para todos para aprender a vivir juntos: contenidos y estrategias de aprendizaje - problemas y soluciones (Ginebra 5-8 de septiembre 2001). Ver el sitio electrónico oficial en <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/46espanol/46homes.htm>

<sup>4</sup> Sobre este tema puede leerse LUISONI, P. (2004): Dialogue politique et éducation – Introduction au dossier: tour d’horizon et perspectives, Perspectives, Vol. XXXIX, no. 2, juin 2004 o bien la página electrónica: [www.ibe.unesco.org/International/IBE/Director/Council/C49/C49\\_Inf5finf.pdf](http://www.ibe.unesco.org/International/IBE/Director/Council/C49/C49_Inf5finf.pdf).

<sup>5</sup> Las conclusiones del Consejo Europeo de Copenhague de 21 y 22 de junio de 1993 se pueden encontrar en la página electrónica de la Unión Europea: [http://ue.eu.int/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/es/ec/72925.pdf](http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/72925.pdf)

En este trabajo nos proponemos acercarnos a la evolución de las políticas educativas en la Unión Europea en los últimos diez años examinando tres temas que estimamos fundamentales: 1) los conceptos clave de la educación en la sociedad del conocimiento, 2) la visión de la educación basada en derechos («*right-based approach*»), y 3) el alcance de las nociones de aceptabilidad y adaptabilidad en la educación.

Nos acercaremos a estos temas desde una perspectiva internacional, situándonos a nivel estrictamente europeo cuando sea menester. Por otra parte, aunque nos ocuparemos de manera explícita de la «*right based approach*» en el epígrafe II, esta óptica estará presente en todo el texto como enfoque particular de nuestra investigación.

## **I. NOCIONES CLAVE DE LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO: BUENA GOBERNANZA, SOCIEDAD CIVIL Y PARTICIPACIÓN**

El objetivo de esta primera parte es delimitar los tres conceptos que estimamos clave para comprender la educación en la sociedad del conocimiento: 1) *good governance* (buena gobernanza), 2) situación de la sociedad civil con respecto a los actores tradicionales - Estado y empresa privada - y 3) noción de participación dentro de la gobernanza.

Un texto de E. Morin, ciertamente impregnado de pesimismo, pero lúcido, puede servirnos de punto de partida para esta parte:

«Una sociedad-mundo necesita gobernanza. Una gobernanza democrática mundial está actualmente fuera de alcance, las sociedades democráticas se preparan por medios no democráticos, es decir ser reformas impuestas. Sería deseable que esta gobernanza se efectúe a partir de las Naciones Unidas que así se confederarían, creando instancias planetarias dotadas de poder sobre los problemas vitales y los peligros extremos... Pero el ejemplo de Europa nos muestra la lentitud de un caminar que exige el consenso de todos los socios (...) Sería necesario que, aprovechándose de la civilización mundializada, advengan grandes progresos del espíritu humano, no tanto en sus capacidades técnicas y matemáticas, no solamente en el conocimiento de las comple-

tidades sino también en su interioridad psíquica. Está claro para nosotros (solamente para nosotros) que una reforma de la civilización occidental y de todas las civilizaciones es necesaria, que una reforma radical de todos los sistemas de educación es necesaria y no es menos claro que reina la inconsciencia total y profunda de la necesidad de esta reforma» (MORIN, 2002).

### **I.1. La buena gobernanza**

La noción de «*good governance*» (traducida como *buena gobernanza*, por la Unión Europea) es relativamente reciente en la política internacional. Desarrollada por el PNUD hace referencia «al ejercicio de la autoridad económica, política y administrativa para gestionar los asuntos de un país» (PNUD, 1997: 3). Implica la interacción entre los tres sectores del sistema social: Estado, sector privado y sociedad civil, que deben ser los tres – y no sólo el Estado- «actores» de la gobernanza.

Los tres actores deben ser considerados a la hora de contribuir al desarrollo humano sostenible creando condiciones políticas, jurídicas, económicas y sociales propicias a la erradicación de la pobreza, a la creación de empleo y a la protección del medio ambiente.

Esta responsabilidad conjunta de los asuntos públicos conlleva un cambio fundamental del papel del Estado. Su misión esencial es «la puesta en marcha y el mantenimiento de marcos jurídicos y reglamentarios equitativos, eficaces y estables que rijan las actividades públicas y privadas» (PNUD, 1997: 7).

En la *buena gobernanza*, la sociedad civil, concebida como «la parte de la sociedad que establece vínculos entre los individuos y el dominio público y el Estado», tiene un papel nuevo y fundamental de contrapeso al poder de los gobiernos y de vigilancia de las irregularidades sociales al permitir al ciudadano participar de manera directa en las actividades económicas y sociales (PNUD, 1997: 9).

## **I.2. Organizaciones no gubernamentales y sociedad civil**

En los últimos años la reflexión sobre la sociedad civil se ha desarrollado de manera importante a la par que emergía el fenómeno de las organizaciones no gubernamentales. El crecimiento de estas últimas ha sido espectacular en los años 90. Sirva de ejemplo el crecimiento de ONG con estatuto consultivo ante las Naciones Unidas que han pasado de cerca de 500 a más de 2500 en diez años.

Este crecimiento refleja la persistencia de un déficit democrático en las sociedades actuales, manifiesto de manera sintomática en los países de la Unión Europea. Este déficit ha motivado la reflexión sobre la gobernanza y cristalizado en el debate sobre el Libro Blanco al respecto (antes citado). La OCDE estima por su parte que «implicar a los ciudadanos en los procesos de decisión es una inversión rentable que se sitúa en el corazón de la buena gobernanza, (...) contribuye al refuerzo del sentido cívico y de la confianza en la administración así como la mejora de la calidad de la democracia» (OCDE, 2001: 10)<sup>6</sup>.

La reflexión ha llevado así a pasar del concepto de organización no gubernamental, que presenta un cierto cariz negativo al de organizaciones de la sociedad civil como las denomina la Unión y que es, obviamente, más amplio (COMISIÓN EUROPEA, 2001).

La aparición de la sociedad civil o, más bien, la visibilidad de este «tercer sector» modifica sustancialmente la concepción tradicional del sistema social tal como lo entendían el liberalismo y el socialismo. No es por casualidad que la teorización de la sociedad civil venga de la mano de autores como como R. Dahrendorf, A. Giddens o A. Eztioni que se inscriben en lo que podría llamarse una tercera vía (ETZIONI, 2000). Naturalmente, también se aprecia la filiación «comunitarista» de estas ideas, entendido aquí este término como opuesto al «liberalismo» de alguien como Rawls, por ejemplo.

---

<sup>6</sup> Trabajaremos, sobre todo, sobre documentos de las organizaciones internacionales gubernamentales, estos documentos tienen la ventaja de que, como se sabe, expresan la opinión de colectivos de países. Permiten así hacerse una idea precisa de las políticas que los Estados siguen o han decidido poner en marcha.

Sin lugar a dudas, a nivel internacional, las ideas comunitaristas y de la tercera vía están hoy determinando grandes decisiones como la promoción de los pueblos indígenas o de las minorías, o la puesta en evidencia de la diversidad cultural y de los derechos culturales. Se podría afirmar así que asistimos a la emergencia de una nueva concepción del sistema social para la que las categorías de «más» o «menos» Estado han perdido pertinencia. Este viraje es perceptible en el famoso manifiesto de Blair y Schröder en vísperas de las elecciones europeas del año 1999 (*Europe: The Third Way / Die Neue Mitte*)<sup>7</sup>. Se constata igualmente que estas ideas, nacidas de la izquierda reformista y del pensamiento democristiano (el partido católico fue el primero que se auto apellidó *Zentrum* en Alemania), no han encontrado el eco deseado en las bases políticas de la izquierda tradicional. Esto podría suponer un *handicap* para su eficacia a nivel internacional.

Como ha dicho R. Sue :

«ha pasado el tiempo en el que representantes regularmente elegidos por medio del sufragio universal eran suficientes para calificar un régimen como democrático. Nuestra percepción de la democracia es singularmente más desarrollada, exigente y compleja. Es necesario recordar que el régimen democrático, a diferencia de otros regímenes, no es un estado... (sino) un proceso continuo de democratización al hilo de la historia del que cada época debe dar una visión más avanzada y más conforme con el imaginario inicial: el del autogobierno de la sociedad por ella misma» (SUE, 2002: 25).

### **I.3. La participación en la educación**

Según el *Libro blanco sobre la gobernanza* que recoge ideas desarrolladas precedentemente por el PNUD, la *buena gobernanza* se funda en cinco principios: apertura, participación, responsabilidad, eficacia y coherencia (COMISIÓN EUROPEA, 2001: 12). Estos principios se aplican a todos los niveles de gobierno, desde la Unión en sí misma a los gobiernos locales.

---

<sup>7</sup> El texto puede encontrarse en [www.iedm.org/library/blair\\_en.html](http://www.iedm.org/library/blair_en.html).

El *Libro Blanco* describe así estos principios:

«**Apertura.** Las Instituciones deberían trabajar de una forma más abierta. Junto con los Estados Miembros, deberían desarrollar una comunicación más activa sobre la labor de la UE y sobre las decisiones que ésta adopta. Deberían asimismo utilizar un lenguaje que resultara accesible para el público en general....

**Participación.** La calidad, la pertinencia y la eficacia de las políticas de la Unión implican una amplia participación de los ciudadanos en todas y cada una de las distintas fases del proceso, desde la concepción hasta la aplicación de las políticas. ...

**Responsabilidad.** (...) se precisa una mayor claridad y una mayor responsabilización de los Estados Miembros y de todos los agentes que participan en el desarrollo y aplicación de las políticas de la UE en los distintos niveles.

**Eficacia.** Las medidas deben ser eficaces y oportunas, y producir los resultados buscados sobre la base de unos objetivos claros, de una evaluación de su futuro impacto y, en su caso, de la experiencia acumulada. La eficacia requiere también que la aplicación de las políticas de la UE sea proporcionada y que las decisiones se tomen al nivel más apropiado.

**Coherencia.** Las políticas desarrolladas y las acciones emprendidas deben ser coherentes y fácilmente comprensibles. (...). La coherencia requiere un liderazgo político y un firme compromiso por parte de las Instituciones con vistas a garantizar un enfoque coherente dentro de un sistema complejo».

Y concluye el *Libro Blanco*:

«La aplicación de estos cinco principios refuerza los de: proporcionalidad y subsidiariedad. Desde la concepción de las políticas hasta su aplicación efectiva, la elección del nivel en el que ha de actuarse (desde el nivel comunitario hasta el nivel local) y la selección de los instrumentos utilizados deben estar en proporción con los objetivos perseguidos. Quiere decirse que antes de lanzar una iniciativa es esencial comprobar sistemáticamente: a) si la actuación pública es realmente necesaria; b) si el nivel europeo es el más apropiado para dicha actuación; y c) si las medidas previstas son proporcionales a los objetivos» (COMISIÓN EUROPEA, 2001: 11-12).

No explica el *Libro Blanco* de manera convincente la articulación de los principios. Señala solamente que estos principios no pueden ponerse en práctica por medio de acciones separadas y añade que «las políticas no pueden ser eficaces si

no son elaboradas, implementadas y aplicadas de una manera más participativa» (COMISIÓN EUROPEA, 2001: 13). Esta última afirmación nos permite emitir la hipótesis de que el primer principio es la participación. Sin él difícilmente podría hablarse de responsabilidad y de coherencia por ejemplo.

Por lo que se refiere a la educación, no es necesario insistir sobre la importancia de la participación porque es evidente y está admitida de forma consensuada. Lo que ha presentado notables dificultades es organizarla, ya sea bien en el nivel del centro educativo o bien en el nivel de las políticas globales. La razón fundamental reside en que, dejando de lado los recientes fenómenos de descentralización, la educación ha sido considerada como un asunto que debía estar directamente controlado por las autoridades del Estado, por sus repercusiones en la cohesión social y en la unidad del Estado-Nación. Esta idea, ciertamente poco democrática en su origen, no ha sido cuestionada de manera fundamental hasta época reciente.

Considerada la educación de este modo, nunca se pensó, salvo en algunos países de tradición pluralista muy marcada: Bélgica, Holanda o Dinamarca, en dar a las organizaciones de la sociedad civil una participación directa en la gestión del sistema educativo.

Otro elemento ha incidido negativamente y de manera paradójica. Se trata de la utilización del sistema educativo para lograr la igualdad. Intentando compensar en el sistema educativo las desigualdades de las familias se intentó y logró una separación entre la familia y la escuela. Esta idea ha tenido un resultado perverso hoy muy perceptible: el desinterés de los padres por la educación de los hijos.

La participación que plantea la noción de *buena gobernanza* es más que una mera colaboración a título consultivo. Tiene que fundarse, al menos en la Unión Europea, en una subsidiariedad activa. La primera función del Estado sería entonces trabajar en favor de un «*empowerment*» de los actores del sistema educativo, o mejor de los «*stakeholders*» para que éstos lleven el peso del sistema. Entre el «*laisser-faire*» del liberalismo y el «*faire*» socialista, la vía de la *buena gobernanza* exige el «*faire-faire*»: potenciar las capacidades creativas de la sociedad en particular, de los padres y de los docentes. ¿Cual sería entonces la función de los poderes públicos? Su misión esencial sería la que asigna el PNUD, es decir, «la



puesta en marcha y el mantenimiento de marcos jurídicos y reglamentarios equitativos, eficaces y estables que rijan las actividades públicas y privadas» (PNUD, 1997: 7). Dentro de esta misión ocupa un lugar central, como en todos los derechos sociales, el tema económico. Es función del Estado la financiación del sistema educativo con fondos públicos para garantizar la gratuidad. El principio de subsidiaridad, antes citado, permite una mejor comprensión de la función del Estado. En este sentido, la primera pregunta que debe plantearse en cada caso es si la actuación pública es realmente necesaria.

La Comisión Europea en el importante documento *Realizar un espacio europeo de la educación y la formación permanente* (2001b) plantea las funciones y responsabilidades del Estado de la manera siguiente:

«Las autoridades públicas son responsables de la puesta a disposición de los recursos necesarios para garantizar el acceso de todos los ciudadanos a la enseñanza y formación obligatorias y la adquisición de competencias de base una vez finalizada la enseñanza obligatoria (...) Además deben encargarse del desarrollo e implementación de la estrategia de educación y formación permanentes a todos los niveles» (2001 b: 12).

La Unión Europea en su programa de trabajo *Educación y formación 2010* ve la necesidad de «fomentar una asociación mas eficaz de los actores clave que incluya empresas, interlocutores sociales e instituciones educativas a todos los niveles» (CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA, 2004: 5).

Asimismo, señala que

«deben impulsarse asociaciones a todos los niveles (nacional, regional, local, sectorial), para garantizar, merced a una responsabilidad compartida, la plena participación de todos los socios (institucionales, interlocutores sociales, alumnos, docentes, sociedad civil, etc) en la puesta a punto de sistemas de educación y de formación flexibles, eficaces y abiertos hacia su entorno» (CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA, 2004: 26).

## **II. LA EDUCACIÓN «RIGHTS-BASED APPROACH» (ENFOQUE BASADO EN LOS DERECHOS HUMANOS)**

La Declaración y Plan de acción de Dakar y el seguimiento pilotado por la UNESCO *Educación para Todos* insisten en el hecho de la educación como derecho fundamental. Hay que decir, además, que la educación no es sólo un derecho fundamental sino que, como ha señalado el Comité de Derechos económicos, sociales y culturales de Naciones Unidas, «encarna la indivisibilidad e interdependencia de todos los derechos humanos» (1998: 2)<sup>8</sup>. Hay que señalar que, como se sabe, todos los países de la Unión Europea, también los recién llegados, protegen a nivel constitucional este derecho aunque esto no suponga que exista un pleno respeto de todas sus dimensiones como han puesto de manifiesto las decisiones del Consejo Constitucional francés o del Tribunal Constitucional español. Con la intención de fortalecer aún más esta protección se incluyó el derecho a la educación en la *Carta de derechos fundamentales* del 2000, hoy incorporada al proyecto de la futura Constitución Europea.

El debate sobre el artículo 14 de la Carta ha mostrado las limitaciones que encuentra hoy en la Unión Europea un enfoque de derechos humanos en la educación. Estas limitaciones han quedado patentes recientemente con respecto a los derechos económicos, sociales y culturales en general con motivo del debate sobre el Protocolo Facultativo al Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales que se centró en la justiciabilidad de estos derechos<sup>9</sup>, a pesar de haber sido solemnemente reconocida en la *Declaración final de la Conferencia mundial de derechos humanos* (1993).

Como ha dicho la Relatora especial de Naciones Unidas (Comisión de derechos humanos) sobre el derecho a la educación, el *rights-based approach* (enfoque basado en derechos humanos) constituye un

---

<sup>8</sup> Citamos los párrafos de la *Observación general*.

<sup>9</sup> Véase el informe final del primer Grupo de Trabajo de la Comisión de Derechos Humanos sobre la elaboración de un Protocolo facultativo al Pacto de Derechos económicos, sociales y culturales (2004) en la página web:

<http://www.unhcr.ch/huridocda/huridoca.nsf/2848af408d01ec0ac1256609004e770b/fe7e8777fa0dcf30c1256e68005558a1?OpenDocument&Highlight=2,protocolo,facultativo>.

«Marco jurídico global que define los derechos humanos y las obligaciones correspondientes de los gobiernos, que abarcan una división horizontal y vertical de poderes. La simetría entre los derechos humanos y las consiguientes responsabilidades gubernamentales garantiza la sostenibilidad al vincular la potenciación para el ejercicio de los derechos con la rendición de cuentas. El estado de derecho, en tanto que base de los derechos humanos, promueve y, al mismo tiempo, requiere el establecimiento de garantías jurídicas del derecho a la educación y de salvaguardia de los derechos humanos en la educación» (TOMASEVSKI, 2004: 42)<sup>46</sup>.

<sup>46</sup> Citamos el párrafo del documento.

Para el lector que conozca sólo superficialmente el derecho internacional de los derechos humanos sobre la educación nos permitimos exponer los principales instrumentos internacionales en la materia:

— La *Declaración Universal de Derechos Humanos* proclama el derecho a la educación para todos y que la educación tiene por principal objetivo el desarrollo de la persona; reitera el deseo de que esta educación promueva el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales y recuerda también el derecho de los padres a elegir el tipo de educación:

«Toda persona tiene 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. [...] Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos». (Artículo 26).

— El *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* reafirma los mismos elementos: «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 [...]. Los Estados Partes... se comprometen a respetar la libertad de los padres...de escoger para sus hijos... escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas...». (Artículo 13).

— En el marco europeo, el Protocolo Adicional nº 1 al *Convenio Europeo para la Salvaguardia de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales* reafirma el derecho a la instrucción así como la libertad de elección de los padres: «A nadie se le puede negar el derecho a la instrucción. El Estado, en el ejercicio de sus funciones que asumirá en el campo de la educación y de la enseñanza, respetará el derecho de los padres a asegurar esta educación y esta enseñanza, conforme a sus convicciones religiosas y filosóficas.»

(Artículo 2 del Protocolo Adicional nº 1).

— También podemos referirnos, en este contexto, a la *Resolución sobre la Libertad de Enseñanza en la Comunidad Europea*, de 1984, que, a la vez que reconoce los elementos esenciales de los textos de las Naciones Unidas, precisa que la libertad de educación y de instrucción estriba también en el derecho de crear un centro y de impartir en él una enseñanza. El texto hace hincapié además en la libertad de los padres, libertad que no debe traducirse para ellos en una obligación económica insostenible: «El derecho a la libertad de enseñanza implica la obligación de los Estados Miembros de hacer posible el ejercicio práctico de este derecho, incluso en el aspecto económico, y de conceder a los centros las subvenciones públicas necesarias para el ejercicio de su misión, y el cumplimiento de sus obligaciones en condiciones iguales a las que disfrutaban los correspondientes centros públicos, sin discriminación respecto a las entidades titulares, los padres, los alumnos o el personal; sin embargo, esto no impide que se pida a las escuelas creadas por la iniciativa privada una determinada aportación personal que refleje su propia responsabilidad y tienda a fortalecer su independencia.» (Resolución párr. 9).

Puede parecer una obviedad decir que la educación es un derecho humano. Sin embargo, hay que reconocer que la comunidad internacional no ha abordado, hasta fecha reciente, las temáticas educativas con este enfoque. La prueba más clara de ello es que hasta 1997 ningún mecanismo de protección de derechos humanos de las Naciones Unidas se había ocupado de la educación como derecho. Prueba de ello es, igualmente, en el marco de la Unión Europea, el debate ya citado sobre el artículo 14.

Comencemos exponiendo el contenido de este artículo tal como ha sido adoptado, dice así:

«Toda persona tiene derecho a la educación y al acceso a la formación profesional y permanente.

Este derecho incluye la facultad de recibir gratuitamente la enseñanza obligatoria.

Se respetan, de acuerdo con las leyes nacionales que regulen su ejercicio, la libertad de creación de centros docentes dentro del respeto a los principios democráticos, así como el derecho de los padres a garantizar la educación y la enseñanza de sus hijos conforme a sus convicciones religiosas, filosóficas y pedagógicas».

El texto se inspira del Convenio Europeo de Derechos Humanos y en las tradiciones constitucionales comunes, que tienen rango de derecho fundamental en la Unión. Después de recordar el derecho a la educación gratuita obligatoria se contemplan los derechos de los padres y de las personas privadas recogiendo las ideas del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (art. 13, citado en nota). La enseñanza obligatoria implica que todos los niños tengan la posibilidad de acceder a un centro que practique la gratuidad. No impone que todos los centros que dispensen dicha enseñanza, y en particular los privados, sean gratuitos. Tampoco prohíbe que determinadas formas específicas de enseñanza puedan ser de pago, si el Estado adopta las medidas necesarias destinadas a conceder una compensación financiera. La libertad de creación de centros docentes públicos o privados se garantiza como uno de los aspectos de la libertad de empresa, pero se halla limitada por el respeto de los principios democráticos y se ejerce con arreglo a las modalidades definidas por las legislaciones nacionales (esta glosa se inspira de un documento oficial de la Comisión que no figura ya en la página web).

Con respecto a la Convención Europea de Derechos Humanos, poco avanza la Carta salvo en el reconocimiento de las convicciones pedagógicas de los padres aunque esto ya había sido recogido por la Corte de Estrasburgo en su interpretación del texto del artículo 2 del Protocolo adicional (citado en nota).

Pero, como decíamos, el debate sobre el artículo 14 sirvió para ver el poco interés que tenían los Estados de la Unión en garantizar de manera eficaz el derecho a la educación. El artículo 14 que podría verdaderamente haber incorporado todo el «acervo comunitario» imponiendo un estándar elevado de protección se quedó en un mínimo común denominador que permite una gran diferencia en las políticas de los Estados y que ciertamente no garantiza eficazmente el derecho.

Habiendo participado de cerca en las negociaciones podemos decir que se perdió una ocasión histórica que, además, podría haber servido de ejemplo a otras regiones. La Carta presenta notables omisiones que, paradójicamente, como hemos dicho, figuran en las legislaciones nacionales. En primer lugar no se hace ninguna mención explícita ni a la calidad ni a los fines de la educación. Este último tema es de capital importancia como se vio en la redacción de la *Declaración Universal de Derechos Humanos*. No se protegen tampoco de modo específico los derechos de las minorías ni de los pueblos indígenas, mientras que esta cuestión aparece como uno de los criterios de Copenhage (supra). Es posible que si este aspecto fuese tomado en consideración hubiese sido necesario incorporar el contenido del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, que es bastante exigente.

Pero las omisiones más importantes hacen referencia a la organización de la educación y al principio del pluralismo en el terreno educativo. No hay ninguna intención en el texto de favorecer la diversidad ni el pluralismo. Tampoco se incorpora la jurisprudencia de los Estados relativa a las subvenciones de las escuelas privadas ni la Resolución del Parlamento Europeo de 1984 sobre este tema. Se ignora así un aspecto fundamental en la interdependencia entre derechos civiles y políticos —libertad de enseñanza— y económicos, sociales y culturales —acceso a la educación—.

A nivel internacional esta vez, un paso fundamental en la protección del derecho a la educación ha sido la adopción por el Comité de derechos económicos, sociales y culturales (que como se sabe se ocupa de vigilar la aplicación del Pacto de derechos económicos, sociales y culturales) de una *Observación general* al artículo 13<sup>10</sup>. Esta *Observación general*, que tiene como objetivo primero delimi-

---

<sup>10</sup> Documento E/C.12/1999/10. Este documento y los que citaremos a continuación se encuentran en la página web del Alto Comisionado para los derechos humanos: <http://www.unhchr.ch>. A partir de ahora nos referiremos a este documento sencillamente como *Observación general*.

tar el contenido del derecho y estudiar las obligaciones de los poderes públicos y los otros actores sociales con respecto a la educación, es una interpretación autorizada del Pacto que han ratificado todos los Estados de la Unión. Puede servir muy bien, en estas circunstancias, para examinar la conformidad de las políticas de la Unión a los principios de los derechos humanos.

La *Observación general* es particularmente importante porque fue adoptada en 1999 después de un debate largo e intenso en el seno del Comité precedido por los informes del experto de la Subcomisión de Promoción y Protección de los Derechos Humanos M. Mehedi<sup>11</sup> y el primer informe de la Relatora especial de la Comisión de Derechos Humanos K. Tomasevski<sup>12</sup>.

OIDEL promovió en 1998 y 1999 dos coloquios de expertos para enriquecer el debate y favorecer la coordinación de los diferentes órganos de Naciones Unidas. A pesar de algunos problemas técnicos se logró que efectivamente la *Observación general* recogiera los principales aportes de los informes. Por el alto grado de consenso logrado representa un trabajo de particular interés.

---

<sup>11</sup> Documento E/CN.4/Sub.2/1998/10 y E/CN.4/Sub.2/1999/10.

<sup>12</sup> Documento E/CN.4/1999/49.

El derecho a la educación ha sido objeto de una abundante literatura en los últimos años. Se pueden citar en particular los siguientes estudios :

— FERNÁNDEZ, A. (2003) : Le droit à être (humain) y Le droit à l'éducation comme droit culturel, ambos en FERNÁNDEZ, A. y TROCME, R., *Vers une culture des droits de l'homme* (Genève, Diversités).

— DE GROOF, J. (1994) : The Overall Shape of Education Law: Statuts of Comparative and Supra-National Education Law. An outline, en DE GROOF, J. (Ed.) *Subsidiarity and Education. Aspects of comparative educational law* (Leuven/Amerstfoord, ACCO).

— COOMANS, F. (1995): Clarifying the Core Elements of the Right to Education, en COOMANS, F. y VAN HOOF, F., *The Right to Complain about Economic, Social et Cultural Rights*, (Utrecht, SIM).

— MARTÍNEZ LÓPEZ-MUNIZ, J. L. (1993): *Derecho a la educación y libertad de enseñanza en el Convenio Europeo de Derechos Humanos*, Lectures (Genève, OIDEL).

— MEYER-BISCH, P. (1998): *Logiques du droit à l'éducation au sein des droits culturels* (Nations Unies, Conseil Economique et Social, E/C.12/1998/17).

Una recopilación exhaustiva de los documentos internacionales fundamentales puede consultarse en nuestra obra FERNÁNDEZ, A. y JENKNER, S. (1995): *Déclarations et conventions internationales sur le droit à l'éducation et la liberté d'enseignement* (Frankfurt, Info 3 Verlag).

## **II.1. Las obligaciones de los Estados**

Para entender de manera precisa que la educación es un derecho humano nada mejor que examinar las obligaciones que este derecho impone a los Estados. En la *Observación general* al artículo 13 del Pacto, el Comité de derechos económicos, sociales y culturales ha señalado con bastante precisión el contenido de estas obligaciones.

El Comité recoge la tipología empleada para otros derechos (respetar proteger y pleno cumplimiento, «cumplir» en el texto de la Observación) y la combina con las características fundamentales de la educación.

«La obligación de respetar exige que los Estados Partes eviten las medidas que obstaculicen o impidan el disfrute del derecho a la educación. La obligación de proteger impone a los Estados Partes adoptar medidas que eviten que el derecho a la educación sea obstaculizado por terceros. La de dar cumplimiento (facilitar) exige que los Estados adopten medidas positivas que permitan a individuos y comunidades disfrutar del derecho a la educación y les presten asistencia. Por último, los Estados Partes tienen la obligación de dar cumplimiento (facilitar el) al derecho a la educación» (# 47)<sup>13</sup>.

El Comité subraya que «como norma general, los Estados Partes están obligados a dar cumplimiento a (facilitar) un derecho concreto del Pacto cada vez que un individuo o grupo no puede, por razones ajenas a su voluntad, poner en práctica el derecho por sí mismo con los recursos a su disposición» (# 47).

Estas obligaciones son, en primer lugar, del Estado; a él se le reconoce como principal «deudor».

«Está claro —dice la Observación general— que en el artículo 13 se considera que los Estados tienen la principal responsabilidad de la prestación directa de la educación en la mayor parte de las circunstancias; los Estados Partes reconocen, por ejemplo, que «se debe proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza» (apartado e) del párrafo 2 del artículo 13)» (# 47).

---

<sup>13</sup> Citamos los párrafos.

Sin embargo, prosigue el Comité, las obligaciones no son las mismas para todos los niveles educativos. Así si es verdad que «la obligación de los Estados Partes de cumplir (facilitar) se acrecienta en relación con el derecho a la educación ... el alcance de esta obligación no es el mismo respecto de todos los niveles de educación» (# 48).

## **II.2. La evolución de los sistemas educativos**

La Relatora especial ha completado estas ideas cuando en su informe de 2002 ha estudiado la evolución de los sistemas educativos. La realización del derecho a la educación, dice Tomasevski, pasa por tres etapas fundamentales:

«- La primera etapa entraña la concesión del derecho a la educación a aquellos a los que se les ha denegado históricamente (los pueblos indígenas o los no ciudadanos) ...; entraña habitualmente una segregación, es decir, que se otorga a las niñas, a los pueblos indígenas, a los niños discapacitados o a los miembros de minorías el acceso a la educación, pero se les confina en escuelas especiales;

La segunda etapa requiere abordar la segregación educativa y avanzar hacia la integración, en la que los grupos que acaban de ser admitidos tienen que adaptarse a la escolarización disponible, independientemente de su lengua materna, religión, capacidad o discapacidad; las niñas tal vez sean admitidas en centros escolares cuyos planes de estudios fueron diseñados para niños...

La tercera etapa exige una adaptación de la enseñanza a la diversidad de aspectos del derecho a la educación, sustituyendo el requisito previo de que los recién llegados se adapten a la escolarización disponible por la adaptación de la enseñanza al derecho igualitario de todos a la educación y a los derechos paritarios en ese ámbito» (TOMASEVSKI, 2002: 30).

Parece bastante claro que la mayoría de los países de la Unión deben actualmente pasar de la etapa segunda a la tercera que existe en muy contados países (Bélgica, Holanda, Dinamarca y pocos más). Con esta tipología Tomasevski pone claramente de manifiesto que la educación está en función del alumno y no al revés.

En este contexto conviene recordar de nuevo la ampliación de la Unión. Sin lugar a dudas, estos países que provienen de un régimen totalitario dan un énfasis mayor a las libertades educativas que los occidentales. Se recordará que la lucha



contra el totalitarismo está en el origen de la inclusión de los derechos de los padres y de la libertad de enseñanza en todos los grandes instrumentos internacionales. Todas las Constituciones de los países recientemente incorporados a la Unión hacen mención explícita de la libertad de enseñanza, lo que prueba la importancia que esta libertad reviste para ellos<sup>14</sup>. Hablando de la Federación de Russia, Glenn y de Groof han señalado que «el principio fundamental de la Ley (de Educación de 1992) fue retirar al Estado el control de la política educativa» (Cfr. GLENN y DE GROOF, 2002: 431). Este es el nuevo tono que van aportar los nuevos Estados, lo que sin duda reforzará las tendencias evocadas más arriba sobre la gobernanza y el enfoque basado en derechos.

Para concretar aún mejor el derecho nada mejor que tipificar las violaciones. La *Observación general* recoge ejemplos haciendo observar que las violaciones pueden ser por acción directa de los Estados o por omisión de medidas adecuadas. Entre los ejemplos propuestos figuran:

«el no adoptar medidas que hagan frente a una discriminación de hecho en la educación;...el no mantener un sistema transparente y eficaz de supervisión del cumplimiento del párrafo 1 del artículo 13 (finalidades de la educación); el no implantar, con carácter prioritario, la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;...la prohibición de instituciones privadas o... la negación de la libertad académica del cuerpo docente y de los alumnos» (# 59).

En este contexto es muy importante la reflexión sobre la discriminación que se ha renovado como seguimiento de la Conferencia de Durban (2001). La *Observación general* al artículo 13 ya hacía una especial referencia. Toma como punto de partida las Convenciones fundamentales: racismo y mujer añadiendo el Convenio 169 de la OIT sobre poblaciones indígenas y la Convención de la UNESCO relativa a la lucha contra las discriminaciones en la enseñanza. Merece resaltarse la mención del Convenio 169, único instrumento de protección de los pueblos indígenas y que protege eficazmente los derechos educativos y culturales de estos colectivos. Dos puntos fundamentales conviene señalar en la

---

<sup>14</sup> Para una visión de conjunto de la legislación en este terreno en los países de Europa Central y Oriental ver GLENN, C. L. (1995): *Educational Freedom in Eastern Europa* (Washington DC, Cato Institute).

*Observación.* En primer lugar la legitimidad de «medidas especiales provisionales destinadas a lograr la igualdad de hecho» (# 32) y consiguientemente la pertinencia de la «acción afirmativa» o discriminación positiva. El segundo punto es que la «existencia de sistemas o instituciones de enseñanza separados para los grupos definidos por...el artículo 2<sup>15</sup> (por razón de sexo, por razones lingüísticas, religiosas y la existencia de centros privados) no constituyen una violación del Pacto» (# 33). El Comité ratifica los principios del artículo 2 del Convenio UNESCO y su interpretación de la discriminación.

### **III. ACEPTABILIDAD Y ADAPTABILIDAD DE LA EDUCACIÓN**

Para que la educación responda a las exigencias de la Dignidad Humana, es decir manifieste una conveniencia con esa dignidad, el Comité ha establecido que la educación debe reunir cuatro características de la educación como derecho: dotación, accesibilidad, aceptabilidad, y adaptabilidad (Comité de derechos económicos sociales y culturales, 1998; TOMASEVSKI, 1999, 2000, 2002), características por lo demás comunes a todos los derechos económicos, sociales y culturales.

Estas características están interrelacionadas y, en consecuencia, no pueden dissociarse; es decir, por ejemplo, que no puede estimarse que existe suficiente dotación si no se respeta la aceptabilidad.

---

<sup>15</sup> a) La creación o el mantenimiento de sistemas o establecimientos de enseñanza separados para los alumnos de sexo masculino y para los de sexo femenino, siempre que esos sistemas o establecimientos ofrezcan facilidades equivalentes de acceso a la enseñanza, dispongan de un personal docente igualmente cualificado, así como de locales escolares y de un equipo de igual calidad y permitan seguir los mismos programas de estudio o programas equivalentes;

b) La creación o el mantenimiento, por motivos de orden religioso o lingüístico, de sistemas o establecimientos separados que proporcionen una enseñanza conforme a los deseos de los padres o tutores legales de los alumnos, si la participación en esos sistemas o la asistencia a estos establecimientos es facultativa y si la enseñanza en ellos proporcionada se ajusta a las normas que las autoridades competentes puedan haber fijado o aprobado, particularmente para la enseñanza del mismo grado;

c) La creación o el mantenimiento de establecimientos de enseñanza privados, siempre que la finalidad de esos establecimientos no sea la de lograr la exclusión de cualquier grupo, sino la de añadir nuevas posibilidades de enseñanza a las que proporciona el poder público, y siempre que funcionen de conformidad con esa finalidad, y que la enseñanza dada corresponda a las normas que hayan podido prescribir o aprobar las autoridades competentes, particularmente para la enseñanza del mismo grado.

La *Observación general* explica así las características:

1. **Disponibilidad.** Por disponibilidad se entiende que «debe haber instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente en el ámbito del Estado. Las condiciones para que funcionen dependen de numerosos factores, entre otros, el contexto de desarrollo en el que actúan; por ejemplo, las instituciones y los programas probablemente necesiten edificios..., instalaciones sanitarias para ambos sexos, agua potable, docentes cualificados con salarios competitivos, materiales de enseñanza, etc» (# 6).
2. **Accesibilidad.** «Las instituciones y los programas de enseñanza han de ser accesibles a todos, sin discriminación, en el ámbito del Estado. La accesibilidad consta de tres dimensiones que coinciden parcialmente»(# 6): no discriminación, accesibilidad material y accesibilidad económica.
3. **Aceptabilidad.** «La forma y el fondo de la educación han de ser aceptables (por ejemplo, pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad) para los estudiantes y... los padres» (# 6).
4. **Adaptabilidad.** La educación debe «adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados».

El criterio fundamental en la aplicación de estas «características interrelacionadas fundamentales «es el interés superior del educando». La Comisión Europea ha recogido esta idea en su documento *Realizar el espacio europeo de la educación y del aprendizaje permanente* afirmando que debe producirse un cambio «de prioridad del «conocimiento» hacia las «competencias» y de la enseñanza hacia el aprendizaje, confiriendo al educando el papel central» (2001b: 28)<sup>16</sup>.

Esta parte de nuestro trabajo se concentrará en los dos últimos aspectos que se refieren más directamente a la acción de la sociedad civil.

---

<sup>16</sup> La protección eficaz del derecho pasa necesariamente por la elaboración de *benchmarks* e indicadores. El Instituto de Ética y Derechos Humanos de la Universidad de Friburgo ha desarrollado una investigación sobre este tema del mayor interés: [www.unifr.ch/iiedh/droits-culturels/dc-droit-education.htm](http://www.unifr.ch/iiedh/droits-culturels/dc-droit-education.htm).

### III.1. La aceptabilidad de la educación

La aceptabilidad está en muy estrecha relación con el papel central del educando. La escuela debe ser «a medida» (CLAPAREDE, 1953) y responder a las necesidades del alumno. Pertinencia, adecuación cultural y calidad son elementos de esta aceptabilidad. Aceptabilidad significa que el sistema educativo se concibe no *a priori* sino teniendo en cuenta los deseos de los actores del sistema. Esto no significa, como a veces se ha dicho, una completa arbitrariedad, significa más bien que existe una relación de confianza entre las autoridades públicas y el ciudadano, confianza enmarcada en un marco legal que es el Estado de derecho y los instrumentos internacionales de derechos humanos. Lo que es incompatible con la aceptabilidad es la uniformidad de los sistemas educativos y la ausencia de participación de los actores.

Dentro de la *Declaración sobre la diversidad cultural* de la UNESCO se señala, como se ha dicho precedentemente, que la educación debe reunir calidad y respeto de la diversidad (UNESCO, 2001). La aceptabilidad no puede entenderse de manera consecuente sin un pluralismo de proyectos educativos en el que colaboren instituciones públicas, organizaciones de la sociedad civil y del sector privado. Sólo el pluralismo de actores, impuesto por los instrumentos internacionales como ya se ha visto, permite la aceptabilidad. Como ha dicho M. Mehedi en su informe a la Subcomisión de Promoción y Protección de los derechos humanos ya citado:

«el acento en el ser humano supone necesariamente que la educación contribuya a hacer del educando una persona verdaderamente libre: la educación es un acto libre formador de libertad. De este modo la libertad de enseñanza, lejos de ser una reivindicación partidista, forma parte del concepto esencial del derecho a la educación. Por añadidura, está íntimamente vinculada a toda una serie de otras libertades reconocidas por los instrumentos internacionales» (MEHEDI, 1999: 61).

Una cuestión importante que se plantea aquí y que está aún sin clarificar es la de la compatibilidad de la escuela pública clásica, esto es fundada en la neutralidad, con el respeto de las identidades culturales que la aceptabilidad comporta.

### **III.2. Adaptabilidad e identidades culturales**

La adaptabilidad está contemplada en la *Observación general* como flexibilidad del sistema educativo, lo que conlleva evidentemente descentralización y autonomía de centros. También dice adaptación a «las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados» (# 6). En este último sentido su contenido toca la aceptabilidad, porque es impensable que se pueda lograr la aceptabilidad, en particular por lo que se refiere a las identidades culturales, sin una adaptabilidad permanente del sistema.

Se podría decir que los desafíos más importantes de los sistemas educativos actuales están planteados aquí más que en la dotación y la accesibilidad aunque esto deba ser matizado. Lo que se quiere indicar es que estas características de aceptabilidad y adaptabilidad han estado menos presentes en las preocupaciones de las políticas educativas, probablemente por la génesis de los sistemas educativos.

Responder a estos desafíos de adaptabilidad y aceptabilidad implica otorgar al sistema un mayor grado de libertad y autonomía. Quizás por ello la *Observación general* ha tomado la libertad académica en un sentido más amplio que el habitual. En opinión del Comité «sólo se puede disfrutar del derecho a la educación si va acompañado de la libertad académica del cuerpo docente y de los alumnos» (# 38). Estas consideraciones no deben limitarse a la enseñanza superior ya que todo el sector de la educación tiene derecho a la libertad académica.

Lo que resulta paradójico en la *Observación general* es que no estime que la libertad implica la puesta a disposición de los recursos necesarios para ejercerla: «Ningún Estado Parte tiene la obligación de financiar las instituciones establecidas de conformidad con los párrafos 3 y 4 del artículo 13» (1999: 54). Así, en un texto que reafirma la interdependencia de los derechos se argumenta en términos de oposición entre derechos-prestaciones y derechos-libertades, en neta contradicción con el desarrollo del derecho internacional. Como protagonistas del debate internacional podemos afirmar que a la hora de redactar el párrafo, las opciones ideológicas de la mayoría del Comité prevalecieron sobre una interpretación estrictamente jurídica. Habrán de pasar aún algunos años para que pueda analizarse serenamente la situación.

En los próximos años, el seguimiento de *Educación para Todos* y del programa *Educación y Formación 2010*, permitirá determinar hasta qué punto las nuevas tendencias aquí diseñadas tendrán verdadero impacto en los sistemas educativos de la «Nueva Europa». Muchos factores influirán en el desarrollo de las políticas educativas de los primeros años del milenio. Esperemos que contradigan las afirmaciones de E. Morin y que, conscientes de su importancia, los Estados aborden la educación con un enfoque de derechos. Si fuese así, sin duda habríamos dado un paso importante en la consolidación de los sistemas democráticos y en la implementación del desarrollo humano sostenible.

---

## **REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS**

- CLAPAREDE, E. (1953): *L'école sur mesure* (París, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel).
- COMISIÓN EUROPEA (1995): *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva* (COM (96) 471 final).
- COMISIÓN EUROPEA (2001a): *Libro blanco sobre la gobernanza* (COM (2001) 428 final).
- COMISIÓN EUROPEA (2001b): *Realizar el espacio europeo de la educación y del aprendizaje permanente* (COM (2001) 678 final).
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2004): *Educación y formación 2010. Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa* (EDUC 43).
- COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS SOCIALES Y CULTURALES (1998): *Observación general al artículo 13 del Pacto* (Ginebra, HHRI/GEN/1/Rev.4.).
- DAUDET, Y. et SINGH, K. (2001): *Le droit à l'éducation: analyse des instruments normatifs de l'UNESCO* (UNESCO, Paris).
- ETZIONI, A. (2000): *La Tercera Vía hacia una buena sociedad* (Madrid, Minima Trotta).
- FERNÁNDEZ, A. y JENKNER, S. (1995): *Declaraciones y Convenios internacionales sobre el Derecho a la Educación y la Libertad de Enseñanza* (Frankfurt, Info 3 Verlag).
- FERNÁNDEZ, A. et NORDMANN, J. D. (1998): *Droit à l'éducation: état des lieux et perspectives* (Nations Unies, Conseil Economique et Social, E/C.12/1998/14).
- FERNÁNDEZ, A. (2003): *Le droit à être (homme). Le droit à l'éducation comme droit culturel*, en A. FERNÁNDEZ y R. TROCME, *Vers une culture des droits de l'homme* (Genève, Diversités).

- GLENN, C. L. (1995): *Educational Freedom in Eastern Europa* (Washington, Cato Institute).
- GLENN, C. L. y DE GROOF, J. (2002): *Finding the Rights Balance: Freedom and Accountability in Education*, Vol I (Utrecht, Lemma).
- MEHEDI, M. (1999): *El contenido del derecho a la educación* (Naciones Unidas, E/CN.4/Sub. 2/ 1999/10).
- MEYER-BISCH, P. (2002): Proposition et Recommendations en Organisation Internationale de la Francophonie, *Diversité et droits culturels*, pp. 213-221 (Paris, Organisation Internationale de la Francophonie).
- MORIN, E. (2002): Une mondialisation plurielle, *Le Monde*, 25-3-2002.
- OCDE (2001): *Des citoyens partenaires* (Paris, OCDE).
- PNUD (1997): *La bonne gouvernance et le développement humain durable*.
- SUE, R. (2002): Un système politique en retard sur la société civile, *Transversales*, 2, pp. 25-31.
- TOMASEVSKI, K. (1999): *Informe a la Comisión de Derechos Humanos* (E/CN.4/1999/44).
- TOMASEVSKI, K. (2000): *Informe a la Comisión de Derechos Humanos* (E/CN.4/2000/6).
- TOMASEVSKI, K. (2002): *Informe a la Comisión de Derechos Humanos* (E/CN.4/2002/60).
- TOMASEVSKI, K. (2004): *Informe a la Comisión de Derechos Humanos* (E/CN.4/2004/45).
- UNESCO (1996): *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación en el siglo XXI (Madrid, UNESCO/Santillana).



UNESCO (2001): *Proyecto de Declaración de la UNESCO sobre la diversidad cultural* (Conferencia General, 31 C/44).

UNESCO (2002): *Rapport mondial de suivi sur EPT* (París, UNESCO).

**RESUMEN**

---

La Unión Europea y la comunidad internacional en general están entrando, con el nuevo siglo, en la sociedad del conocimiento, sociedad en la que el bien económico esencial es el saber. La educación se presenta así no como un elemento sino como «el» elemento fundamental para la configuración del sistema social del siglo XXI. La Unión Europea desde el *Libro blanco sobre la educación y la formación*, pero sobre todo desde las *Conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa* (2000) se ha fijado como objetivo estratégico para 2010 «convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social.»

En este trabajo nos proponemos acercarnos a la evolución de las políticas educativas en la Unión Europea en los últimos diez años examinando tres temas que estimamos fundamentales: 1) los conceptos clave de la educación en la sociedad del conocimiento, 2) la visión de la educación basada en derechos (*right-based approach*), y 3) el alcance de las nociones de aceptabilidad y adaptabilidad en la educación.

**PALABRAS CLAVE:** Educación en la Unión Europea. Educación basada en derechos. Aceptabilidad y adaptabilidad de la educación.

**RÉSUMÉ**

---

L'Union Européenne et la communauté internationale entrent avec le nouveau siècle dans la société de l'information et/ou de la connaissance, société où le bien économique essentiel est le savoir et la connaissance. L'éducation se présente ainsi comme un élément, sinon comme l'élément fondamental, pour la configuration du système du XXIème siècle. L'Union Européenne depuis le Livre Blanc sur l'éducation et la formation mais surtout depuis le Conseil Européen de Lisbonne (2000) s'est fixé comme objectif stratégique pour 2010 «devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et dynamique du monde».

Dans ce travail nous nous proposons de revoir les politiques éducatives dans l'Union Européenne dans les dix dernières années examinant trois thèmes que nous estimons fondamentaux: 1) les concepts-clé de l'éducation dans la société de la connaissance, 2) la vision de l'éducation fondée en droits (*rights-based approach*) et 3) la portée des notions d'acceptabilité et d'adaptabilité dans l'éducation.

**MOTS CLÉ:** Education dans l'Union Européenne. Education fondée en droits. Acceptabilité et adaptabilité de l'éducation.