

**Consejo de Derechos Humanos**

47º período de sesiones

21 de junio a 9 de julio de 2021

Tema 3 de la agenda

**Promoción y protección de todos los derechos humanos,  
civiles, políticos, económicos, sociales y culturales,  
incluido el derecho al desarrollo****Derecho a la educación: las dimensiones culturales  
del derecho a la educación o el derecho a la educación  
como derecho cultural****Informe de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación,  
Koumbou Boly Barry***Resumen*

En este informe, presentado en cumplimiento de las resoluciones 8/4 y 44/3 del Consejo de Derechos Humanos, la Relatora Especial sobre el derecho a la educación examina las dimensiones culturales del derecho a la educación, que son cruciales para lograr la plena efectividad del derecho universal a una educación inclusiva y de calidad, como preconiza el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.

En su análisis, la Relatora Especial señala, a partir de numerosas experiencias nacionales, elementos que favorecen el respeto de la diversidad y los derechos culturales de todos en la educación, a saber:

- a) La valoración de los recursos culturales presentes;
- c) La descentralización en favor de los actores locales y la dotación de cierta autonomía a las escuelas para garantizar la pertinencia cultural del aprendizaje;
- d) Los métodos de observación participativa y sistémica;
- e) El respeto de las libertades en el ámbito de la educación, en particular.

La Relatora Especial hace un llamamiento para que el derecho a la educación se considere un derecho cultural en sí mismo, es decir, como el derecho de toda persona a tener acceso a los recursos culturales necesarios para desarrollar libremente su propio proceso de definición de la identidad, tener relaciones dignas de reconocimiento mutuo a lo largo de su vida y afrontar los desafíos cruciales a los que se enfrenta nuestro mundo, así como para participar en las prácticas que le permitan apropiarse de estos recursos y contribuir a ellos.

La originalidad de este enfoque radica en considerar la vida educativa como una relación viva entre los actores (alumnos, educadores, organizaciones y otros actores asociados) y el conjunto de conocimientos que forman los recursos culturales comunes, portadores “de identidad, de valores y sentido”, sin los cuales los actores no pueden hacer nada.



## Índice

	<i>Página</i>
I. Introducción .....	3
II. Reconocimiento del derecho a la educación como derecho cultural y cambio de perspectiva.....	4
III. Dimensiones culturales del derecho a la educación en los instrumentos internacionales y en la práctica de los mecanismos internacionales .....	5
IV. Algunas experiencias nacionales.....	8
V. Puesta en práctica del derecho a la educación como derecho cultural .....	13
A. Reconocer el derecho a participar en la vida educativa .....	13
B. Comprender las cuatro condiciones necesarias para hacer efectivo el derecho a la educación con respecto a sus dimensiones culturales .....	14
C. Incluir los diferentes ámbitos culturales en la educación y garantizar el intercambio de conocimientos .....	15
D. Observación participativa y elaboración de indicadores.....	16
VI. Recomendaciones.....	17
A. Diversidad cultural y universalidad de los derechos humanos .....	17
B. Gobernanza de los sistemas y sinergia de las actividades educativas en una cultura de lo común .....	18
C. Estrategias y herramientas de observación .....	19
D. Formación de profesores y de todo el personal docente .....	20

## I. Introducción

1. En este informe, presentado en cumplimiento de las resoluciones 8/4 y 44/3 del Consejo de Derechos Humanos, la Relatora Especial sobre el derecho a la educación examina el derecho a la educación entendido como un derecho cultural.
2. A pesar de los esfuerzos realizados en muchos países, las escuelas no valoran la diversidad cultural, que se considera un obstáculo que hay que superar en lugar de una riqueza que hay que fomentar. No obstante, la poca pertinencia cultural de los sistemas educativos dificulta enormemente la plena efectividad del derecho a la educación. El mayor desafío es determinar la manera en que estos sistemas pueden ofrecer una educación inclusiva y de calidad que permita, refleje y aproveche el desarrollo de la diversidad cultural y los derechos culturales de todos como derechos humanos con plenas atribuciones. Es esencial luchar contra el desaprovechamiento más fundamental y las graves injusticias que se derivan de él: la pérdida y la desvalorización de los conocimientos presentes, que atesoran objetos, instituciones o personas.
3. Para ello, la Relatora Especial cree que es crucial entender el derecho a la educación y al aprendizaje permanente como un derecho con fuertes dimensiones culturales, e incluso como un derecho cultural en sí mismo. Así pues, el derecho a la educación debe entenderse como el derecho de toda persona a tener acceso a los recursos culturales necesarios para desarrollar libremente su proceso de definición de la identidad, tener relaciones dignas de reconocimiento mutuo a lo largo de su vida y afrontar los desafíos cruciales a los que se enfrenta nuestro mundo, así como para participar en prácticas que le permitan apropiarse de estos recursos y contribuir a ellos. Este enfoque no es puramente teórico, ya que permite cambios de perspectiva que hacen que el contenido del derecho a una educación inclusiva y de calidad sea mucho más sustancial.
4. El objetivo de la Relatora Especial no es adoptar un enfoque grupal (y especificar los derechos de las minorías, los migrantes, los pueblos indígenas, las personas con discapacidad, las mujeres o los niños, en los que, no obstante, se apoya), sino exponer los principios fundamentales y los planes de acción que permitirán responder más claramente al desafío, para todas las personas, sean cuales sean sus comunidades de origen o de referencia. La expresión “dimensiones culturales” en plural hace referencia a una diversidad de diversidades: diversidad de personas y de todos los actores que participan en la vida educativa; diversidad de conocimientos y de disciplinas. La valoración de la diversidad de conocimientos presentes y la valoración de la diversidad de personas se refuerzan mutuamente.
5. Tres capacidades determinan la efectividad del derecho a una educación inclusiva y de calidad:
  - a) La capacidad de adaptación de los actores de los sistemas educativos a la diversidad de los recursos culturales de los alumnos y de quienes viven en el territorio, lo que implica también una capacidad de apropiación de estos recursos;
  - b) La capacidad de enriquecimiento de todos, a partir del valor de estos recursos culturales particulares, en el respeto de todos los derechos humanos;
  - c) La capacidad para incluir a las personas y los recursos en la vida educativa y a través de ella.
6. Para elaborar el presente informe, la Relatora Especial contó con el análisis de los expertos que participaron en una reunión celebrada en Ginebra los días 3 y 4 de febrero de 2020. También agradece a los más de 90 Estados, autoridades públicas, instituciones nacionales de derechos humanos, organizaciones no gubernamentales y otros expertos que han contribuido respondiendo a su cuestionario<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Las contribuciones en respuesta al cuestionario de la Relatora Especial podrán consultarse en el siguiente enlace: [www.ohchr.org/FR/Issues/Education/SREducation/Pages/Culturaldimensionrighteducation.aspx](http://www.ohchr.org/FR/Issues/Education/SREducation/Pages/Culturaldimensionrighteducation.aspx).

## II. Reconocimiento del derecho a la educación como derecho cultural y cambio de perspectiva

7. Entender el derecho a la educación como un derecho con fuertes dimensiones culturales, incluso como un derecho cultural, implica muchos cambios de perspectiva.

8. Primer cambio de perspectiva: se podría pensar que la diversidad cultural hace imposible la universalidad; sin embargo, es a través de las prácticas culturales que se inventa y transmite lo universal. Un derecho universal que no se basa en la valoración de la diversidad cultural no puede ser verdaderamente universal; por el contrario, abre el camino a políticas de dominación o asimilación, dentro y entre países. Esto no significa que el reconocimiento de la dimensión cultural del derecho a la educación nos invite únicamente a valorar la pluralidad de las identidades culturales, ya que también se trata de cultivar lo que subyace a nuestras identidades comunes: nuestra humanidad común. Simplemente, van de la mano.

9. Es evidente que los sistemas educativos son máquinas de asimilación, orientadas a objetivos tan reduccionistas como la obediencia ciega a las reglas, las normas y los valores morales de la sociedad; la formación para satisfacer las necesidades del “mercado” laboral; la perpetuación de los sistemas de dominación; y la adhesión a ideologías estatales, nacionalistas o religiosas<sup>2</sup>. La uniformización de la educación también se hace en nombre de la eficiencia y la reducción de costos, o por la mercantilización de la educación. Como se señala en algunas contribuciones, hay padres que no envían a sus hijos a la escuela por temor a que sean “aculturados” en lugar de instruidos<sup>3</sup>, o adoctrinados<sup>4</sup>. Los sistemas educativos, a menudo muy centralizados, siguen sin adaptarse a las necesidades de las sociedades multiculturales y organizan una jerarquía entre las culturas, las visiones del mundo y las formas de concebirse como seres humanos. El desprecio, la indiferencia, la desvalorización e incluso la destrucción de los recursos culturales de calidad necesarios para la lograr la efectividad del derecho a la educación son habituales. Las vulneraciones de los derechos lingüísticos o de los derechos a la memoria<sup>5</sup>, o una visión sesgada que invisibiliza a ciertas comunidades y sus contribuciones<sup>6</sup>, son graves y tienen efectos nefastos a través de las generaciones, especialmente cuando se enseñan diferentes narrativas a diferentes comunidades<sup>7</sup>. Por tanto, los sistemas educativos están lejos de cumplir los objetivos del derecho a la educación establecidos en los instrumentos internacionales, y perpetúan la discriminación, la exclusión<sup>8</sup> y la segregación<sup>9</sup>, lo que va en contra del principio de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de no dejar a nadie atrás.

10. Segundo cambio de perspectiva: el adjetivo “cultural” en su sentido más amplio abarca no solo las artes o el patrimonio, sino todas las disciplinas educativas. Todas forman parte del ámbito cultural: las lenguas, las ciencias naturales, humanas y sociales, las artes, las técnicas, los modos de vida, la ética, las religiones, los derechos humanos, la ciudadanía, etc. Se debe lograr una sinergia entre todos estos ámbitos, frente a la práctica generalizada de compartimentarlos. La búsqueda de la interdisciplinariedad en el seno de la educación, desde la más temprana edad, favorece una comprensión real del mundo que nos rodea.

<sup>2</sup> Véanse las siguientes contribuciones: Association for Monitoring Equal Rights; Maat Foundation for Peace, Development and Human Rights; Egypt Peace Foundation for Development and Human Rights; Mandela Foundation for Rights and Democracy, pág. 3; Human Rights Watch, págs. 1 y 2; e International Campaign for Tibet.

<sup>3</sup> Contribución del Níger, punto 1.

<sup>4</sup> Véase la contribución de la Alliance des imams du corridor Nord pour le développement humanitaire.

<sup>5</sup> Sobre la enseñanza de la historia, véase A/68/296.

<sup>6</sup> Contribución de Roma Education Fund, punto 1.

<sup>7</sup> Véanse las siguientes contribuciones: Lebanese Coalition for Education; Arab Network for Popular Education; y Organization for Quality Assurance in Education.

<sup>8</sup> Véanse las siguientes contribuciones: Mandela Foundation for Rights and Democracy, pág. 1; 6Rang, pág. 4. y Human Rights Watch, pág. 3.

<sup>9</sup> Véanse las siguientes contribuciones: Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, pág. 2; Roma Education Fund, punto 2; y Pavee Point Traveller and Roma Centre, págs. 1 y 2.

11. Un tercer cambio de perspectiva es que la cuestión cultural suele limitarse a las comunidades lingüísticas, religiosas o étnicas. No obstante, para abordar la diversidad cultural hay que tener en cuenta a todas las diversidades, ya sean históricas, patrimoniales, sociales o relacionadas con el género o con la discapacidad<sup>10</sup>, pero también a las resultantes de trayectorias vitales particulares (por ejemplo, la migración, el desplazamiento o el asilo), o de situaciones de pobreza, pobreza extrema, violencia o violencia extrema. Además, las personas tienen múltiples comunidades de pertenencia o referencia e identidades multifacéticas.

12. Un cuarto cambio de perspectiva es que el derecho a la educación no se limita al derecho a beneficiarse de la transmisión de conocimientos; también significa valorar las capacidades de participación de los alumnos (y también de los que imparten enseñanza) en la vida educativa. El derecho a recibir una educación de calidad supone una oportunidad para todos de acceder, utilizar y contribuir a una diversidad de conocimientos elaborados, desarrollados y compartidos por un número ilimitado de personas.

13. En consecuencia, y este es un quinto cambio de perspectiva, ser instruido y estar instruido supone tener acceso al ámbito cultural y participar en él, pero también interactuar con las personas, las comunidades y las instituciones, y disfrutar de modos de transmisión adecuados. Ello arroja nueva luz sobre el valor de la transmisión intergeneracional y sobre la gravedad de sus rupturas, dentro de los círculos familiares, pero también dentro de los pueblos, e incluso de la humanidad.

14. Comprender y aprovechar la fuerza de las vulnerabilidades es un sexto cambio de perspectiva: se trata de extraer el potencial cultural de los distintos grupos de personas gravemente desfavorecidas, cuyas violaciones de derechos suelen ser más frecuentes, más graves, más sistemáticas y, por tanto, más duraderas. Por ejemplo, las personas que viven en la pobreza son fuentes de riqueza potenciales para ellas mismas y para nuestras sociedades.

15. Es importante destacar estas diversas contribuciones. Las instituciones de enseñanza son lugares esenciales en los que debe desplegarse el potencial no solo de resistencia a la violencia y la discriminación, sino también de establecimiento de la paz mediante la participación de todos en diversos recursos culturales de calidad. Estos no deben ser un instrumento de división, propaganda y desprecio entre personas y comunidades, como ya ha señalado la Relatora Especial<sup>11</sup>.

16. No se trata de negar las vulnerabilidades. El derecho a la educación, entendido como vehículo de transmisión y potenciación de los valores culturales de las comunidades, por ejemplo, de las minoritarias o los pueblos indígenas, en un sentido abierto a lo universal y al respeto de los derechos humanos, es la médula espinal del derecho al desarrollo de estas comunidades.

17. Un séptimo cambio de perspectiva consiste en considerar la vida educativa y todos los recursos culturales como un bien común. Por ejemplo, el derecho de todas las personas a aprender y expresarse en una o más lenguas es indisoluble de la preservación de la riqueza de las lenguas. Este enfoque exige el respeto de los debates legítimos sobre la interpretación de los bienes comunes en una sociedad que respeta el valor de la diversidad.

### **III. Dimensiones culturales del derecho a la educación en los instrumentos internacionales y en la práctica de los mecanismos internacionales**

18. En virtud, en particular, del artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos y el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 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. La educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre

<sup>10</sup> Contribución de la Federación Mundial de Sordos, secciones I y II.

<sup>11</sup> Véase A/74/243.

todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz. La paz, la aceptación, la participación de todas las personas en el desarrollo de la sociedad, conociendo y comprendiendo al otro, el reconocimiento de la diversidad cultural y una educación adecuada y adaptada a las necesidades específicas de las personas en su propio contexto son objetivos de la educación que han reconocido ampliamente los Estados y los mecanismos de derechos humanos en los planos internacional y regional<sup>12</sup>.

19. A lo largo del tiempo, tanto los instrumentos como los mecanismos han subrayado de diversas maneras la importancia de las dimensiones culturales del derecho a la educación.

20. La Declaración Mundial sobre Educación para Todos, aprobada en Jomtien en 1990, establece claramente en su artículo 1, párrafo 3, que un objetivo fundamental de la educación es la transmisión y el enriquecimiento de los valores culturales y morales comunes. Es esos valores asientan el individuo y la sociedad su identidad y su dignidad. En el artículo 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño se hace hincapié en el objetivo de inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya. Para el Comité de los Derechos del Niño, en esta disposición se reconoce la necesidad de un enfoque equilibrado de la educación que permita conciliar valores distintos por medio del diálogo y el respeto a las diferencias<sup>13</sup>.

21. Para el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser aceptables (por ejemplo, pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad) para los estudiantes y los padres; este punto está supeditado a los objetivos de la educación y a las normas mínimas que el Estado apruebe. Además, la educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados<sup>14</sup>. El derecho a la educación, intrínsecamente ligado al derecho de toda persona a participar en la vida cultural, permite a los individuos y a las comunidades transmitir sus valores, religión, costumbres, lenguas y otras referencias culturales, y contribuye a propiciar un ambiente de comprensión mutua y respeto de los valores culturales<sup>15</sup>. Asimismo, la educación debe ser apropiada desde el punto de vista cultural y permitir que los niños desarrollen su personalidad e identidad cultural y que aprendan y entiendan los valores y las prácticas culturales de las comunidades a que pertenecen, así como los de otras comunidades y sociedades<sup>16</sup>. Por último, el derecho a participar en la vida cultural individualmente, o en asociación con otros, es una elección cultural y, por tanto, debe ser reconocida, respetada y protegida en pie de igualdad, también, según la Relatora Especial, en el ámbito de la educación<sup>17</sup>.

22. El artículo 5 de la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, de 2001, reconoce que “toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respete plenamente su identidad cultural”. Este principio se reconoce expresamente en el artículo 6 de la Declaración de Friburgo sobre los Derechos Culturales, un instrumento de la sociedad civil sobre el derecho de toda persona “a una educación y a una formación que, respondiendo a las necesidades educativas fundamentales, contribuyan al libre y pleno desarrollo de su identidad cultural, siempre que se respeten los derechos de los demás y la diversidad cultural”<sup>18</sup>. Como señala New Humanity en su contribución, la educación de calidad se da más allá de las particularidades culturales, pero, al mismo tiempo, a partir de ellas.

<sup>12</sup> *Ibid.*, párr. 20.

<sup>13</sup> Comité de los Derechos del Niño, observación general núm. 1 (2001), párr. 4.

<sup>14</sup> Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, observación general núm. 13 (1999), párr. 6 c) y d).

<sup>15</sup> Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, observación general núm. 21 (2009), párr. 2.

<sup>16</sup> *Ibid.*, párr. 26.

<sup>17</sup> *Ibid.*, párr. 7.

<sup>18</sup> Observatorio de la Diversidad y los Derechos Culturales, “Declaración de Friburgo sobre los Derechos Culturales”, art. 6.

23. En el marco de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se han aprobado numerosos textos e instrumentos<sup>19</sup>. La Relatora Especial destaca en particular las Directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural, en virtud de las cuales la educación intercultural “respetar la identidad cultural del educando impartiendo a todos una educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura” (principio I).

24. Cabe mencionar otras disposiciones importantes, como el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, que reconoce la libertad de los padres para garantizar la educación moral y religiosa de sus hijos que esté de acuerdo con sus propias convicciones y para escoger para sus hijos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, así como la libertad de establecer y dirigir instituciones de enseñanza. De acuerdo con la práctica de los mecanismos, que ahora está bien establecida, el artículo 13 mencionado anteriormente, así como el artículo 18 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, protegen el derecho de toda persona a ser eximida de la educación en una religión determinada<sup>20</sup>. Estas libertades son importantes porque posibilitan la diversidad en el panorama educativo y pueden promover la plena efectividad del derecho a la educación en un marco de respeto de la diversidad cultural y los derechos culturales de los alumnos. No obstante, los sistemas educativos públicos no pueden delegar por completo esta tarea en las instituciones privadas, y estas dimensiones se deben integrar.

25. Además, muchos instrumentos de protección de las minorías, los pueblos indígenas, los migrantes y las personas con discapacidad prohíben la asimilación forzosa y abogan por la inclusión y la participación de todos en una sociedad que respeta la diversidad, lo que debe reflejarse necesariamente en la educación<sup>21</sup>. Estos instrumentos hacen hincapié en la transmisión de conocimientos y valores propios del grupo, incluida la lengua y, en el caso de esta, como medio para el desarrollo de los alumnos en su contexto social y cultural. También recuerdan la importancia de garantizar la accesibilidad a los conocimientos y valores de otras comunidades. Proporcionar una educación que contribuya al libre y pleno desarrollo de la identidad cultural de las personas, respetando los derechos de los demás y la diversidad cultural, no implica segregación ni aislamiento comunitario, y requiere el acceso a una rica diversidad de recursos culturales, incluidos aquellos fuera de la propia comunidad o comunidades de referencia<sup>22</sup>.

26. Los llamamientos de los órganos creados en virtud de tratados y de los titulares de mandatos de procedimientos especiales de las Naciones Unidas tienen como objetivo un enfoque inclusivo que respete la diversidad cultural en el ámbito de la educación.

27. Algunos de los requisitos de los mecanismos son exhortaciones o recomendaciones de lo que no hay que hacer. La Relatora Especial recuerda, en particular, la importancia de: a) no discriminar o segregar a las personas en determinadas instituciones de enseñanza por su identidad cultural o situación particular; b) no excluir directa o indirectamente a determinadas poblaciones en virtud de reglamentos sobre la vestimenta escolar<sup>23</sup> o calendarios escolares que no tengan en cuenta las temporadas agrícolas locales; c) no utilizar o permitir el uso de libros de texto llenos de estereotipos que estigmatizan a determinadas poblaciones; d) no subordinar las diversas identidades culturales presentes en un territorio a un único proyecto educativo que podría llevar a una situación de discriminación

<sup>19</sup> Contribución de la UNESCO.

<sup>20</sup> Comité de Derechos Humanos, observación general núm. 22 (1993), párr. 6; y Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, carpeta de herramientas de “Fe religiosa para los derechos humanos”, módulo 12.

<sup>21</sup> Véanse, por ejemplo, la Declaración sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas, art. 4; la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, art. 14; la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de Sus Familiares, art. 45, párr. 3; y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, art. 24, párr. 3 b).

<sup>22</sup> E/CN.4/Sub.2/AC.5/2005/2, párr. 69; Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, art. 14; Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de Sus Familiares, art. 45, párr. 2; y Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, art. 24.

<sup>23</sup> Sobre la cuestión de los símbolos religiosos, véase E/CN.4/2006/5.

institucionalizada; y e) no adoctrinar a los alumnos, en lugar de fomentar un espíritu crítico y creativo.

28. Otros requisitos, no menos importantes, son las recomendaciones de actuación a favor de: a) una educación inclusiva, intercultural y bilingüe, que incluya el aprendizaje de las lenguas maternas y en ellas<sup>24</sup>, incluidos la lengua de señas y el braille; b) el aprendizaje mutuo de las referencias culturales, los patrimonios y las historias de las comunidades y sus diversas contribuciones al desarrollo y la vida de sociedades más amplias<sup>25</sup>; c) la adaptación de los sistemas educativos a los estilos de vida mediante, por ejemplo, la creación de escuelas itinerantes para las poblaciones nómadas; d) la adaptación de los métodos de enseñanza, utilizando métodos de enseñanza y aprendizaje culturalmente adecuados; e) la diversificación del personal docente y su formación en materia de lucha contra la discriminación, respeto de la diversidad cultural y educación intercultural; f) la participación de las poblaciones afectadas, también en la aplicación del plan de estudios; y g) la educación no formal para fomentar la valorización de la dimensión cultural del derecho a la educación.

29. En opinión de la Relatora Especial, todos estos elementos confirman que la educación inclusiva, tal y como preconiza el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, debe necesariamente ser intercultural y aprovechar la diversidad de recursos culturales de calidad de los alumnos y todos aquellos que sean accesibles desde cualquier entorno. Así pues, el objetivo va mucho más allá de la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, como se menciona en la meta 4.7. La idea, como se destaca en varias contribuciones, es que la educación inclusiva se conciba como un proceso que permita atender las diversas necesidades de todos los alumnos mediante una mayor participación en el aprendizaje, y permitir a los docentes y los alumnos desarrollarse con la diversidad y no verla como un problema, sino como un estímulo y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje<sup>26</sup>. La diversidad es un elemento humano esencial que debe guiar la acción pública en la organización de los sistemas escolares, incluidas las cuestiones de participación y representación. La consideración de esta diversidad no es solo un factor de mejora del aprendizaje, sino un objetivo de aprendizaje en sí mismo<sup>27</sup>. Por tanto, no basta con adoptar medidas compensatorias para un grupo de alumnos con dificultades<sup>28</sup>: hay que rearticular la educación con su contexto cultural y restablecer el vínculo entre la escuela y su comunidad<sup>29</sup>.

30. Como se subraya el artículo 4 de la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, “(l)a defensa de la diversidad cultural es un imperativo ético, inseparable del respeto de la dignidad de la persona humana. Ella supone el compromiso de respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales, en particular los derechos de las personas que pertenecen a minorías y los de los pueblos autóctonos. Nadie puede invocar la diversidad cultural para vulnerar los derechos humanos garantizados por el derecho internacional, ni para limitar su alcance”.

#### IV. Algunas experiencias nacionales

31. El análisis de las contribuciones recibidas revela que las escuelas suelen considerarse, al menos sobre el papel, como lugares de interacción e inclusión cultural.

32. Algunos Estados prometen una educación que haga hincapié en el acceso a la cultura nacional y promueva la comprensión de otros países y culturas<sup>30</sup>. No obstante, en sus

<sup>24</sup> Véase, entre otros, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, “Derechos lingüísticos de las minorías lingüísticas. Una guía práctica para su aplicación”.

<sup>25</sup> Véase, en particular, Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, observación general núm. 21, párr. 27.

<sup>26</sup> Véanse las siguientes contribuciones: Caritas Ecuador, pág. 2; Colombia, párr. 4; y Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI), pág. 2.

<sup>27</sup> Contribución de Chile, punto 2.

<sup>28</sup> Contribución del Istituto Internazionale Maria Ausiliatrice delle Salesiane di Don Bosco, punto 2.

<sup>29</sup> Contribución de la UNESCO, pág. 2.

<sup>30</sup> Véanse las siguientes contribuciones: Dinamarca, pág. 1; Suecia; Cátedra UNESCO en Serbia, punto 1; y Turquía, punto 1 (Turquía señaló que los valores culturales y las cuestiones de diversidad se tuvieron en cuenta en la actualización de los programas educativos).



contribuciones no indican qué se entiende por “cultura nacional”, que puede entenderse en toda su diversidad o en un enfoque que favorezca a una cultura dominante.

33. Otros Estados, especialmente de América Latina, como la Argentina<sup>31</sup> y Nicaragua<sup>32</sup>, dan mucha importancia a la dimensión cultural del derecho a la educación y han aprobado herramientas legislativas sobre la educación intercultural. En el Ecuador, la Constitución establece que los miembros de los grupos étnicos tienen derecho a una educación que respete y desarrolle su identidad cultural<sup>33</sup>, y la Ley Orgánica de Educación Intercultural se basa en el respeto de los derechos individuales, colectivos, culturales y lingüísticos de las personas<sup>34</sup>. En México, la escuela debe educar a los niños indígenas, migrantes y afromexicanos como sujetos de derecho en el marco de un enfoque de inclusión, equidad, excelencia e interculturalidad<sup>35</sup>. Algunos gobiernos locales, como el de la Ciudad de México, garantizan que el sistema educativo local se adapte a las necesidades de la comunidad escolar y responda a su diversidad social y cultural<sup>36</sup>.

34. La Relatora Especial observa con satisfacción que, en algunos países, se considera que la educación intercultural es importante para atender las necesidades no solo de las minorías nacionales y las comunidades indígenas, sino también de los afrodescendientes, los migrantes y los refugiados, por ejemplo, en Suiza y Chile<sup>37</sup>. No obstante, en otros países, los observadores lamentan que se tenga una visión reduccionista de la interculturalidad que no incluye a los inmigrantes ni a los afrodescendientes<sup>38</sup>, por lo que la historia de las migraciones humanas puede resultar omitida en los libros de texto, que no reflejan las realidades multiculturales de las aulas en las que se utilizan<sup>39</sup>.

35. En Colombia, la legislación también prevé la oferta bicultural bilingüe para las personas con deficiencia auditiva en lengua de señas<sup>40</sup>. Se señala la dificultad que se plantea cuando las diversidades se conciben de manera aislada, por ejemplo, cuando los estudiantes con discapacidad no tienen acceso a los programas de diversidad cultural<sup>41</sup>.

36. Un elemento interesante propuesto en algunos países, como Dinamarca, es la elección de enfoques pedagógicos basados en el principio de la instrucción diferenciada, que consiste en tener en cuenta los intereses, las capacidades y las necesidades de cada alumno en las actividades de aprendizaje, lo que fomenta el respeto de la diversidad cultural<sup>42</sup>. No obstante, poner al alumno en el centro es difícil cuando las clases están masificadas, como ocurre, por ejemplo, en muchos países africanos<sup>43</sup>.

37. En varios países se observó una dificultad que resulta de la aplicación de un enfoque basado en la territorialidad, en cuyo marco los programas de educación intercultural se limitan a los territorios donde se asientan las poblaciones indígenas, excluyendo así a las poblaciones urbanas<sup>44</sup>. Como señala Suiza, en una sociedad que se caracteriza por una gran

<sup>31</sup> Véanse las siguientes contribuciones: Comisión de Gestión del Conocimiento (ReCA PCI LAC); y Argentina, punto 1.

<sup>32</sup> Contribución de Nicaragua, punto 1.

<sup>33</sup> Contribución de la Alcaldía Mayor de Bogotá, pág. 4.

<sup>34</sup> Véase la contribución de Cáritas Ecuador.

<sup>35</sup> Contribución de México, punto 1. Véase también, sobre Colombia, Programa de Acción por la Igualdad y la Inclusión Social - PAIIS, Universidad de los Andes, punto 1.

<sup>36</sup> Véanse las siguientes contribuciones: Comisión de Derechos Humanos de México; y Secretaría de Cultura de México.

<sup>37</sup> Véanse las siguientes contribuciones: Suiza, punto 2; Chile; y Alcaldía Mayor de Bogotá, pág. 4.

<sup>38</sup> Ni a los montubios en el Ecuador (véase la contribución de Cáritas Ecuador). Véanse también, sobre la cuestión de los inmigrantes, las contribuciones de Andorra, punto 4, y Euroclio, pág. 6.

<sup>39</sup> Contribución de Euroclio, punto 2.

<sup>40</sup> Contribución de Colombia, párrs. 29 y 30. Sobre esta cuestión, véanse también las recomendaciones de la Federación Mundial de Sordos.

<sup>41</sup> Contribución del CERMI, pág. 3.

<sup>42</sup> Contribución de Dinamarca, pág. 2.

<sup>43</sup> Contribución de IIMA África, punto 2.

<sup>44</sup> Véanse las siguientes contribuciones: México, punto 3; Comisión de Gestión del Conocimiento (ReCA PCI LAC); y Programa de Acción por la Igualdad y la Inclusión Social - PAIIS, Universidad de los Andes, punto 6.

movilidad, la promoción de las lenguas minoritarias ya no puede limitarse a algunos cantones<sup>45</sup>.

38. El contexto político y constitucional más amplio, así como el modo en que se aborda la diversidad cultural a nivel nacional, influyen de manera significativa en el modo en que se consideran, o no, las dimensiones culturales del derecho a la educación. Una preocupación al más alto nivel por los derechos culturales se refleja en el sistema educativo, como en el Ecuador<sup>46</sup> y México<sup>47</sup>.

39. Lo mismo ocurre con las políticas lingüísticas y el reconocimiento de las lenguas minoritarias e indígenas, como en Colombia<sup>48</sup>. Como señala el Níger, la promoción de las lenguas nacionales en su diversidad proporciona un marco para una mayor pertinencia cultural de la educación<sup>49</sup>. Por su parte, Marruecos ha promulgado una nueva ley sobre la aplicación del carácter oficial de la lengua amazigh, que prevé su integración en la educación<sup>50</sup>. Aprobada por 16 países de la región de Asia-Pacífico en noviembre de 2019, la Declaración de Bangkok sobre Lengua e Inclusión reconoce la diversidad lingüística en la región y representa un avance clave en el compromiso de los gobiernos de incluir las lenguas habladas por las comunidades minoritarias, migrantes y refugiadas en los sectores de la educación formal e informal<sup>51</sup>.

40. Como ha señalado la institución nacional de derechos humanos de Nigeria, el hecho de que se conceda una posición diferente a unas lenguas frente a otras puede dar lugar a discriminación<sup>52</sup>. Tal es el caso de los países en los que las autoridades no permiten el aprendizaje en la lengua materna minoritaria o autóctona o lo restringen severamente, como Irán<sup>53</sup> o China<sup>54</sup>, o en los que se prohíbe a los niños hablar entre sí en una lengua distinta de la oficial<sup>55</sup>.

41. Las medidas aplicadas no se limitan a la cuestión de las lenguas, sino que también afectan a la filosofía, el conocimiento, la ciencia y la tecnología de las comunidades<sup>56</sup>. La inclusión de elementos de la historia y la cultura de los afrodescendientes y los pueblos indígenas en los planes de estudio oficiales, por ejemplo, en el Brasil, es digna de encomio<sup>57</sup>. Por el contrario, la práctica de traducir libros en lenguas maternas sin incluir referencias culturales de las comunidades afectadas es problemática<sup>58</sup>.

42. En las contribuciones se destacan varios elementos que se consideran esenciales para la dimensión cultural del derecho a la educación. El primer elemento es la presencia de escuelas privadas (escuelas religiosas, escuelas de minorías, escuelas internacionales), que contribuyen a la diversidad educativa<sup>59</sup>, también a nivel pedagógico<sup>60</sup>. No obstante, no hay que minimizar el riesgo de separación entre comunidades si la cuestión de las dimensiones culturales se deja en manos de las escuelas privadas y, por tanto, de los que pueden pagar<sup>61</sup>. Por el contrario, no puede considerarse que el cierre de escuelas comunitarias privadas o la

<sup>45</sup> Contribución de Suiza, punto 4.

<sup>46</sup> Contribución del Ecuador, punto 3.

<sup>47</sup> Véanse las siguientes contribuciones: Comisión de Derechos Humanos de México; y Comisión Nacional de los Derechos Humanos de México, págs. 1 y 2.

<sup>48</sup> Véanse las siguientes contribuciones: Colombia, párr. 28; y Alcaldía Mayor de Bogotá, punto 3.

<sup>49</sup> Contribución del Níger, punto 1.

<sup>50</sup> Contribución de Marruecos, punto 3.

<sup>51</sup> Contribución de la UNESCO, pág. 8.

<sup>52</sup> Contribución de la institución nacional de derechos humanos de Nigeria, punto 3.

<sup>53</sup> Contribución de la Mandela Foundation for Rights and Democracy, pág. 3.

<sup>54</sup> Contribución de Human Rights Watch, págs. 1 y 2.

<sup>55</sup> Contribución de la Mandela Foundation for Rights and Democracy, pág. 3.

<sup>56</sup> Véase la contribución de Cáritas Ecuador. Véase también la contribución de la Defensoría del Pueblo, Ecuador, pregunta 1.

<sup>57</sup> Contribución del Brasil, punto 2.

<sup>58</sup> Contribución de International Campaign for Tibet, punto 1.

<sup>59</sup> Véanse las siguientes contribuciones: Jordania, puntos 2 y 3; institución nacional de derechos humanos de Bahrein, pág. 2; Dinamarca, pág. 2; Turquía, punto 2; Lebanese Coalition for Education; Arab Network for Popular Education; y Organization for Quality Assurance in Education.

<sup>60</sup> Contribución de European Council for Steiner Waldorf Education, pág. 1.

<sup>61</sup> Véase la contribución de Partners for Transparency.

prohibición de que los niños asistan a instituciones religiosas locales<sup>62</sup>, o de la enseñanza en casa, sin una justificación legítima en virtud del derecho internacional, respete las dimensiones culturales del derecho a la educación.

43. Se destacó la importancia de que los centros escolares cuenten con cierta autonomía para definir su proyecto educativo<sup>63</sup>. Según Dinamarca, el hecho no de determinar contenidos de aprendizaje específicos, sino de establecer objetivos, temas y contenidos obligatorios comunes que marquen los requisitos mínimos de cada asignatura, permite a cada centro escolar tener en cuenta la diversidad cultural de su alumnado y, a su vez, determinar los contenidos de aprendizaje y los enfoques pedagógicos adaptados a su propio contexto específico<sup>64</sup>. También es habitual que se dé a las escuelas la opción de determinar parte del plan de estudios para adaptarlo al contexto local y a la población escolar<sup>65</sup>. No obstante, los sistemas educativos suelen estar muy centralizados, lo que impide a los actores locales elaborar programas educativos que respeten la diversidad cultural y reconozcan las especificidades locales<sup>66</sup>. Sin embargo, hay países en los que los relatos históricos alternativos son el resultado de las políticas nacionales destinadas a las minorías<sup>67</sup>.

44. En muchas contribuciones se señaló la importancia de la participación de las partes interesadas para garantizar la pertinencia cultural de la educación<sup>68</sup>. Algunos Estados, como Chile, celebraron consultas nacionales<sup>69</sup>, mientras que otros, como Chipre, garantizan los contactos entre el Ministerio de Educación y las asociaciones de padres, alumnos y estudiantes, los sindicatos, los partidos políticos y los grupos religiosos<sup>70</sup>. En el Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Intercultural prevé la participación de la comunidad y de los actores sociales, aunque persisten dificultades<sup>71</sup>. Esta Ley también prevé el desarrollo integral de la comunidad vinculada al centro de enseñanza comunitario<sup>72</sup>. En México, la “comunidad escolar”, compuesta por alumnos, docentes, padres y autoridades escolares, es la base orgánica del sistema educativo<sup>73</sup>. En Colombia, los grupos étnicos pueden orientar la enseñanza según sus intereses y aspiraciones a través de los llamados proyectos “etnoeducativos”<sup>74</sup>. En Côte d’Ivoire está previsto reforzar un sistema de educadores comunitarios para la educación preescolar, que selecciona la comunidad rural<sup>75</sup>. También se destacó la importancia de garantizar el respeto de los derechos culturales de los niños en tanto contribuyentes y creadores activos de cultura, incluido su derecho a participar en la vida cultural en la educación<sup>76</sup>.

45. El papel de los consejos de padres y alumnos a nivel escolar se considera importante<sup>77</sup>. No obstante, los padres no están necesariamente a favor de la educación inclusiva<sup>78</sup>. A veces, el miedo a tratar temas delicados, como el laicismo, inhibe la apertura a la participación<sup>79</sup>. Persisten otras dificultades, como la baja participación<sup>80</sup> o la deficiencia de las estructuras

<sup>62</sup> Contribución de Human Rights Watch, págs. 1 y 2.

<sup>63</sup> Véanse las siguientes contribuciones: Colombia, párr. 10; y Jordania, punto 5.

<sup>64</sup> Contribución de Dinamarca, pág. 3.

<sup>65</sup> Véanse las siguientes contribuciones: Italia, pág. 3; y Chile, punto 3.

<sup>66</sup> Véanse las siguientes contribuciones: Association for Monitoring Equal Rights, sobre la situación en Turquía; Ciudades y Gobiernos Locales Unidos (CGLU), pregunta 4; Euroclio, punto 3; y Azarias Selvi, pág. 2.

<sup>67</sup> Contribución de Euroclio, pág. 6.

<sup>68</sup> Contribución de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos de México, pag. 3.

<sup>69</sup> Contribución de Chile, punto 5.

<sup>70</sup> Contribución de Chipre, punto 5.

<sup>71</sup> Contribución de la Defensoría del Pueblo, Ecuador, pregunta 2.

<sup>72</sup> Véase la contribución de Cáritas Ecuador.

<sup>73</sup> Véase la contribución de la Comisión de Derechos Humanos de México.

<sup>74</sup> Contribución de Colombia, párr. 13.

<sup>75</sup> Contribución de Côte d’Ivoire, punto 4.

<sup>76</sup> Véase la contribución de la Association of Finnish Children’s Cultural Centers, y las conclusiones del Foro Internacional de Cultura Infantil (Tampere, 2019) en el anexo de esta contribución.

<sup>77</sup> Véanse las siguientes contribuciones: Chipre, punto 5; Dinamarca, punto 5; Lituania, punto 5; Marruecos, punto 5; y Euroclio, pág. 5.

<sup>78</sup> Contribución de Euroclio, pág. 5.

<sup>79</sup> Contribución de IIMA Uruguay, punto 2.

<sup>80</sup> *Ibid.*, puntos 4 y 5.

creadas<sup>81</sup>. En algunos casos, la participación, como la de los romaníes, depende de la iniciativa de las organizaciones de la sociedad civil y no de la acción del gobierno<sup>82</sup>.

46. Algunos actores destacaron la importancia de tener en cuenta la educación no formal y de promover el intercambio y las conexiones necesarias entre los conocimientos formales y los derivados del uso cotidiano. Los actores de la sociedad civil<sup>83</sup>, las bibliotecas, los centros culturales y los espacios comunitarios desempeñan un papel importante<sup>84</sup>. Se pueden extraer lecciones de la experiencia de las bibliotecas escolares y públicas que cooperan con los sistemas escolares, por ejemplo, para facilitar la creación de nuevos materiales por parte de los portadores y profesionales de las culturas minoritarias<sup>85</sup>.

47. En algunas contribuciones se señaló que el calendario escolar podría modificarse para adaptarse al calendario festivo y agrícola de algunas comunidades<sup>86</sup>. En la Argentina, la provincia de Río Negro no contabiliza las ausencias de los alumnos y docentes que participan en determinadas fiestas o ceremonias mapuches<sup>87</sup>.

48. Permitir a los estudiantes cierta libertad en cuanto a la vestimenta y el uso de símbolos religiosos es una forma de respetar la diversidad cultural<sup>88</sup>. Hay informes que indican que en el Japón y Filipinas las estrictas normas en materia de uniformes escolares, que promueven normas de género rígidas, son problemáticas desde la perspectiva de los derechos de las personas lesbianas, gais, bisexuales, transgénero e intersexuales<sup>89</sup>.

49. La aplicación práctica presenta una serie de dificultades<sup>90</sup>. En particular, la formación de los profesores en materia de educación inclusiva con perspectivas múltiples y relatos diversos sigue siendo un reto. Como señala Chipre, a veces los docentes se encuentran en una situación compleja, con clases muy diversas<sup>91</sup>. Sin embargo, rara vez tienen la formación adecuada, se ven desbordados por el tamaño de las clases<sup>92</sup> y tienen que reexaminar sus propios prejuicios y reticencia<sup>93</sup>. La formación que se imparte suele estar a cargo de organizaciones de la sociedad civil y, a su término, no se obtiene un certificado que permita a los profesores mejorar su formación profesional y desarrollar su carrera<sup>94</sup>. Otro obstáculo es la falta de libros en diferentes idiomas<sup>95</sup> y de herramientas didácticas inclusivas, como las relativas a los conocimientos culturales y las prácticas endógenas<sup>96</sup>.

50. Es importante señalar que en algunas contribuciones se recordó que los argumentos que se basan en que hay que respetar un contexto cultural no siempre son válidos en el derecho internacional, sobre todo cuando se utilizan para excluir o discriminar, por ejemplo, a las jóvenes embarazadas o a las madres jóvenes<sup>97</sup>, o para impedir el acceso a determinadas clases, como teatro, natación y educación sexual<sup>98</sup>, o a la información sobre las personas lesbianas, gais, bisexuales, transgénero e intersexuales<sup>99</sup>.

<sup>81</sup> Contribución de Plan&Go, punto 2.

<sup>82</sup> Contribución del Roma Education Fund, punto 5.

<sup>83</sup> Véanse las siguientes contribuciones: CGLU, pregunta 1; y Cultura 21 Acciones, pág. 22.

<sup>84</sup> Véase la contribución de la Secretaría de Cultura de México.

<sup>85</sup> Véase la contribución de la IFLA.

<sup>86</sup> Contribución de la Defensoría del Pueblo, Ecuador, pregunta 3.

<sup>87</sup> Contribución del Ecuador, punto 1.

<sup>88</sup> Contribución de la institución nacional de derechos humanos de Nigeria, punto 2.

<sup>89</sup> Contribución de Human Rights Watch, pág. 3.

<sup>90</sup> Véanse las siguientes contribuciones: México, punto 3; y Comisión Nacional de los Derechos Humanos de México, pág. 3.

<sup>91</sup> Contribución de Chipre, punto 4.

<sup>92</sup> Véanse las siguientes contribuciones: IIMA España, punto 4; y Roma Education Fund, punto 2.

<sup>93</sup> Contribución de IIMA España, punto 6.

<sup>94</sup> Contribución del Roma Education Fund, punto 2.

<sup>95</sup> Contribución de Côte d'Ivoire, punto 5.

<sup>96</sup> Contribución de Enfants du monde, pág. 2.

<sup>97</sup> Contribución de Human Rights Watch, pág. 3.

<sup>98</sup> Véase la contribución de los Servicios Internacionales de Asesoría sobre el Embarazo (Ipas).

<sup>99</sup> Contribución de Human Rights Watch, pág. 3.

## V. Puesta en práctica del derecho a la educación como derecho cultural

51. Según la Relatora Especial sobre los derechos culturales, “los derechos culturales protegen los derechos de todas las personas, individualmente y en comunidad con otros, así como de grupos de personas, para desarrollar y expresar su humanidad, su visión del mundo y el significado que dan a su existencia y su desarrollo mediante, entre otras cosas, valores, creencias, convicciones, idiomas, los conocimientos y las artes, las instituciones y las formas de vida. También protegen el acceso al patrimonio cultural material e inmaterial como importantes recursos que permiten que esos procesos de identificación y desarrollo tengan lugar”<sup>100</sup>.

52. En tanto derecho de toda persona a acceder a los recursos culturales necesarios para desarrollar libremente su proceso de definición de la identidad, tener relaciones dignas de reconocimiento mutuo a lo largo de su vida y hacer frente a los desafíos cruciales a los que se enfrenta nuestro mundo, así como para participar en las prácticas que le permitan apropiarse de estos recursos y contribuir a ellos, es en su esencia que el derecho a la educación forma parte de los derechos culturales. Como señala Ciudades y Gobiernos Locales Unidos (CGLU), “toda transmisión de conocimientos o desarrollo de estos mediante la investigación, la comparación y la experimentación es un acto cultural. De hecho, la educación y el aprendizaje permanente constituyen un importante derecho cultural”<sup>101</sup>.

### A. Reconocer el derecho a participar en la vida educativa

53. Una persona se apropia de un recurso cultural no solo cuando lo descubre y desarrolla su práctica utilizándolo, sino también cuando contribuye a él. La participación implica tres acciones en bucle: acceder, practicar y contribuir, que son esenciales para todos los actores de la vida educativa, cada uno a su manera, aunque la relación entre los diferentes actores (docentes, alumnos, padres, miembros de la comunidad, etc.) no sea simétrica.

54. La vida educativa se basa en una relación viva entre los actores (estudiantes, educadores, organizaciones y otros actores asociados) y los conjuntos de conocimiento que forman recursos comunes. La originalidad del enfoque de las dimensiones culturales de la educación radica en entender que las obras (lenguas, ciencias, artes, libros, juegos, aulas, etc.), que son recursos culturales porque son portadoras “de identidad, de valores y sentido”<sup>102</sup>, constituyen un potencial sin el cual los actores no pueden hacer nada.

55. No obstante, no todos los recursos son iguales: algunos, o la interpretación que se hace de ellos, son insuficientes o resultan anuladores: inhiben la curiosidad en lugar de despertarla; conducen al desprecio y la discriminación y restringen las libertades de todos. Un recurso cultural “de calidad”, ya sea una religión, un arte o una ciencia, es aquel que permite un debate informado y abre un espacio para la interpretación, la libertad y la creatividad potenciales, un espacio que pide la opinión y la contribución de todos dentro de un marco de respeto y espíritu crítico.

56. Los valores clave de la vida educativa pueden resumirse como sigue:

a) Reciprocidad. Las experiencias de aprendizaje son recíprocas pero asimétricas: no se trata solo de una transmisión de conocimientos, sino también de un intercambio entre personas que viven en entornos diferentes;

b) Reconocimiento de uno mismo, de los demás y de las cosas, a través de las comunidades de conocimiento;

<sup>100</sup> A/67/287, párr. 7.

<sup>101</sup> Contribución de CGLU, pregunta 1. Véase también <http://www.agenda21culture.net/es/documentos/cultura-21-acciones>.

<sup>102</sup> Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, art. 8.

c) Experimentación del progreso en los tres niveles de participación (acceso, práctica y contribución). Se trata de descubrir que, aunque no está asegurada, la excelencia es posible porque hay personas, tradiciones y obras excelentes que son accesibles;

d) Experimentación de las interrelaciones dentro de un ecosistema en el que participan muchos actores públicos, civiles (no comerciales) y privados.

57. La Relatora Especial señala que entre los actores de la vida educativa se encuentran los actores privados, incluidas las escuelas privadas, que permiten la diversidad en el panorama educativo. La acción pública, respetuosa de las libertades educativas, puede adoptar un amplio abanico de medidas, desde la financiación de las escuelas privadas<sup>103</sup> hasta la integración en el sistema general de enseñanza de una educación intercultural y multicultural que refleje la diversidad de los alumnos, en función de la demanda y las situaciones. Estas dos posibilidades no deben considerarse como una alternativa. Lo importante es hacer realidad el derecho a la educación como derecho cultural que respeta la diversidad cultural y es capaz de abordar lo universal.

58. Desde el punto de vista de la gestión de un bien común, garantizado por el estado de derecho, el principio de subsidiariedad es aplicable. Ello significa que, si cada actor debe desempeñar su papel según su naturaleza, puede terminar ayudando a otro actor que no consiga asegurar el bien común, sin por ello ocupar su lugar. Así pues, a menudo un actor privado o civil compensa las carencias públicas, pero también ocurre lo contrario cuando, por ejemplo, el actor público subvenciona a un actor privado o civil. El análisis debe tener en cuenta esta riqueza social y cultural sistémica y su potencial fundamental para el desarrollo de las culturas democráticas.

59. A este respecto, la Relatora Especial recuerda la importancia de estar atentos a la mercantilización de la educación que, lejos de permitir el respeto de la diversidad cultural, suele conducir a una uniformización empobrecedora. La creciente privatización de la educación también aumenta la segregación y la discriminación<sup>104</sup>. En relación con esta cuestión, la Relatora Especial destaca los Principios de Abiyán sobre las obligaciones de derechos humanos que incumben a los Estados de proporcionar educación pública y regular la participación del sector privado en la educación. En virtud de estos, la obligación de respetar la diversidad cultural y los derechos culturales de los alumnos incumbe tanto a los centros educativos públicos como a los privados. El derecho a la educación no implica la obligación por parte del Estado de financiar los centros de enseñanza privados. No obstante, la financiación siempre es posible bajo varias condiciones, especialmente cuando se trata de promover el respeto a la diversidad cultural y garantizar la plena efectividad de los derechos culturales de los alumnos, en cumplimiento del derecho a la educación inclusiva<sup>105</sup>. La Relatora Especial recuerda también que se debe priorizar la financiación de una educación pública, gratuita y de calidad, por lo que es aún más imperativo garantizar que esta sea realmente inclusiva y respete la diversidad cultural.

## **B. Comprender las cuatro condiciones necesarias para hacer efectivo el derecho a la educación con respecto a sus dimensiones culturales**

60. Para que el derecho a la educación sea efectivo, se deben cumplir cuatro condiciones, que suelen denominarse las cuatro AES<sup>106</sup>.

61. La primera condición es que la disponibilidad de las instituciones y los programas educativos sea culturalmente adecuada y permita la participación de todos en los recursos

<sup>103</sup> Véanse las siguientes contribuciones: ECNAIS, carta y contribución 1; European Council for Steiner Waldorf Education, pág. 4.

<sup>104</sup> Véase A/HRC/41/37.

<sup>105</sup> Principios de Abiyán, párr. 65.

<sup>106</sup> Los párrafos siguientes se basan en gran medida en la segunda etapa de una investigación participativa realizada en Burkina Faso entre 2016 y 2019. Véase Asociación para la Promoción de la Educación No Formal, Asociación Vittorino Chizzolini y Observatorio de la Diversidad y los Derechos Culturales, *Le droit à l'éducation, un droit culturel au principe des droits de l'homme – Actes de colloque international* (Ugadugú, colección Éditions Œil, 2019).

culturales pertinentes y de calidad. Por ejemplo, se pueden crear escuelas itinerantes para las poblaciones nómadas. La dotación en recursos humanos implica que se respete a todas las partes, incluidos los alumnos, y se las invite a contribuir en tanto portadoras de una diversidad de conocimientos importantes. Además, el equipo adquiere valor en la medida en que las partes puedan y sepan utilizarlo.

62. La segunda condición es la accesibilidad: las instituciones y los programas de enseñanza deben ser accesibles sin discriminación alguna. Hay que tener en cuenta las distintas condiciones discriminatorias (distancia, lengua, género, origen social, pobreza, etc.) e invertir la lógica discriminatoria transformando los motivos de discriminación en motivos de valoración<sup>107</sup>: es un valor ser niña, vivir en el campo, hablar otra lengua, incluida la de señas.

63. La tercera condición es la aceptabilidad, que suele describirse como la obligación de que, entre otras cosas, la forma y el contenido de la enseñanza, incluidos los planes de estudio y los métodos de enseñanza, sean aceptables para los estudiantes y los padres, y estén orientados a los fines y objetivos garantizados por el derecho internacional de los derechos humanos. Desde el punto de vista de la dimensión cultural, ello supone el reconocimiento del derecho de cada persona, sola y en comunidad, a vivir adecuadamente los valores universales, respetando y desarrollando los recursos culturales presentes en un entorno singular y abierto a la diversidad.

64. La cuarta condición es la adaptabilidad, que implica que la educación debe tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados. Garantiza a las partes una libertad permanente para encontrar las mejores conexiones entre los recursos presentes. Esto implica, entre otras cosas, que sepan valorar la diversidad de recursos culturales.

65. Según la Relatora Especial, la educación intercultural es la más adecuada para lograr esos objetivos. Como señala la UNESCO, esta no puede ser un mero complemento del plan de estudios ordinario. Debe abordar todo el entorno de aprendizaje, así como otras dimensiones de los procesos educativos, como la vida escolar y la toma de decisiones en el medio escolar, la educación y la formación del profesorado, los planes de estudio, las lenguas de instrucción, los métodos de enseñanza y las interacciones entre los alumnos, así como los materiales didácticos<sup>108</sup>.

### **C. Incluir los diferentes ámbitos culturales en la educación y garantizar el intercambio de conocimientos**

66. En varias contribuciones se señala que ciertas disciplinas suelen percibirse como vectores particulares de las dimensiones culturales de la educación: la educación artística, la educación sobre el patrimonio cultural, la ciudadanía, los derechos humanos y la lucha contra el racismo, la historia o la enseñanza de idiomas y religión<sup>109</sup>. En muchas se lamenta la escasa atención que se presta a estas asignaturas o a la cultura en sentido amplio en los programas de educación formal<sup>110</sup>. El enfoque de elaborar módulos para complementar el plan de estudios regular, por muy excelentes que sean esos módulos, no resulta tan eficaz como un

<sup>107</sup> Abdoulaye Sow, "Le respect des droits culturels comme condition de la réalisation de la paix civile en Mauritanie", en *Droits culturels et traitement des violences*, S. Gandolfi, A. Sow, C. Bieger-Merkli y P. Meyer-Bisch, eds. (París, L'Harmattan, 2009).

<sup>108</sup> Contribución de la UNESCO, pág. 4.

<sup>109</sup> Véanse las siguientes contribuciones: UNESCO, en particular las págs. 5 y 10; Chipre, punto 1; Colombia, párr. 33; Portugal, puntos 1 a 3; Association of Finnish Children's Cultural Centers; Secretaría de Cultura de México; Lebanese Coalition for Education; Arab Network for Popular Education; y Organization for Quality Assurance in Education.

<sup>110</sup> Véanse las siguientes contribuciones: CGLU, preguntas 2 y 4; ConArte Internacional.

programa de promoción de la diversidad apropiado<sup>111</sup>. En la práctica, la apertura a la diversidad suele limitarse a una dimensión folclórica<sup>112</sup>.

67. La Relatora Especial observa con interés que varios Estados, como Lituania<sup>113</sup>, Nicaragua<sup>114</sup> y Andorra<sup>115</sup>, informan de que, a veces, también adoptan un enfoque transversal para garantizar la apertura a la diversidad cultural en todas las asignaturas.

68. Según la Relatora Especial, deben seguirse ambos caminos simultáneamente: es necesario garantizar el acceso a disciplinas específicas para asegurar la dimensión cultural del derecho a la educación, especialmente la educación artística, la educación sobre el patrimonio, la educación en lenguas, la educación sobre las aportaciones de las distintas religiones, sobre la ciudadanía y sobre los derechos humanos. Como señala la UNESCO<sup>116</sup>, estas disciplinas son cruciales por sí mismas, pero también se debe garantizar que la enseñanza tenga en cuenta las realidades locales, sea culturalmente pertinente y esté abierta a la diversidad y al pensamiento crítico.

69. No obstante, debemos ir más allá y considerar que todas las disciplinas son conjuntos de obras y conocimientos. Algunas disciplinas no son más “culturales” que otras; cada una en su especificidad forma parte del ámbito cultural y propone una lectura y una manera de aprehender el mundo. Las disciplinas han de dialogar entre sí, porque, si se aíslan, resultan privadas de la contribución de las demás y pueden creerse universales al ignorar la complejidad de la vida real. Por lo tanto, es importante adoptar un enfoque no solo intercultural, sino también interdisciplinario, que reúna todas las disciplinas.

70. El descubrimiento y el aprendizaje del intercambio de conocimientos, practicado entre disciplinas, y también entre varias interpretaciones en cada disciplina, son, por tanto, el núcleo del derecho a la educación en la medida en que permiten la práctica del debate informado, que refuerza la comprensión de los hechos y los problemas al multiplicar las perspectivas y los análisis. La Relatora Especial señala, por ejemplo, que las Directrices Operativas para la aplicación de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial alientan a los Estados a “garantizar que el patrimonio cultural inmaterial se integre lo más plenamente posible en el contenido de los programas educativos de todas las disciplinas pertinentes, como aportación educativa de por sí y como medio para explicar o demostrar otros temas en los currículos ordinarios, pluridisciplinarios y extraescolares”<sup>117</sup>.

71. La Relatora Especial añade que, en cada disciplina, la diversidad de escuelas de pensamiento e instituciones suele ir acompañada de diversas pedagogías. Hay muchas formas de enseñar y transmitir.

#### D. Observación participativa y elaboración de indicadores

72. Para respetar, proteger y cumplir los derechos humanos es necesario conocer la situación y reconocer la dinámica existente, es decir, hay que observar. Como los expertos externos por sí solos no bastan para dar voz a todos los actores implicados y captar la complejidad de las interacciones, la observación debe ser participativa. Un Estado no puede hacerlo todo. Se debe invitar a los gobiernos locales y a las instituciones de enseñanza a desarrollar o iniciar sus procesos de seguimiento participativo. Cada uno, en función de su posición y con los conocimientos de que dispone, debe poder participar en la gobernanza —y, por tanto, en la estructura— del sistema en cuestión.

<sup>111</sup> Contribución de Pavee Point Traveller y Roma Centre, pág. 3.

<sup>112</sup> Contribución de la Cátedra UNESCO en Serbia, punto 1.

<sup>113</sup> Contribución de Lituania, punto 1.

<sup>114</sup> Contribución de la Procuraduría para la Defensa de los Derechos Humanos de Nicaragua, págs. 4 y 5.

<sup>115</sup> Contribución de Andorra, punto 3.

<sup>116</sup> Contribución de la UNESCO, págs. 5 y 15.

<sup>117</sup> UNESCO, *Textos fundamentales de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de 2003* (París, UNESCO, 2018), pág. 81, párr. 180, apartado a) ii); y contribución de la UNESCO, pág. 15.



73. De manera más general, se trata de evaluar un ecosistema educativo, con todos los actores presentes, en los distintos niveles pertinentes:

a) A nivel “micro”, se analiza la relación entre las personas dentro de las clases, las familias y las pequeñas comunidades: el objetivo es conocer la trayectoria educativa de las personas;

b) A nivel “meso”, se analizan los ecosistemas pequeños y grandes (una escuela, todas las estructuras educativas de un municipio, una provincia, una región): el objetivo es conocer el dinamismo de los ecosistemas educativos;

c) A nivel “macro”, se define el reparto de la responsabilidad política de todos los habitantes: el objetivo es comprender la riqueza de la vida educativa en tanto bien común y conocer la gestión política.

74. La Relatora Especial aboga por el desarrollo de un método de observación sistémico que se centre en la efectividad y la calidad del derecho a la educación dentro de ecosistemas específicos, que son los lugares donde se desarrolla una vida educativa de calidad. La elaboración de indicadores no se limita a los cuadros estadísticos. Por conducto de otras evaluaciones se deberían analizar las diferentes situaciones específicas y valorar la calidad de los recursos utilizados, la calidad de las interacciones entre una variedad suficiente de recursos, la calidad de la participación en la vida educativa y la calidad de los efectos multiplicadores, o resultados en materia de capacidad.

## VI. Recomendaciones

75. Las siguientes recomendaciones se dirigen a los Estados y a todos los actores públicos, privados y de la sociedad civil pertinentes.

### A. Diversidad cultural y universalidad de los derechos humanos

76. Los Estados y otros actores deben reconocer que la diversidad cultural es una característica fundamental de las sociedades contemporáneas que no solo debe reflejarse, sino también valorarse, en el sistema educativo, formal y no formal, a todos los niveles. La diversidad cultural debe entenderse en un sentido amplio:

a) Incluye todas las diversidades, no solo las lingüísticas, étnicas y religiosas, sino también las sociales o de género, o vinculadas a cualquier otra situación, como la discapacidad o la pobreza;

b) Afecta no solo a los alumnos y al personal docente, sino también a todos los que participan en la vida educativa;

c) Atañe a los recursos culturales (obras, conocimientos) de los que las personas son portadoras o que están presentes o son accesibles en un entorno singular y abierto a la diversidad;

d) Engloba a todas las disciplinas educativas.

77. Todas las instituciones educativas, ya sean públicas o privadas, deben aspirar a respetar tanto los valores universales como la diversidad de referencias culturales, en cuanto a los planes de estudio y los métodos de enseñanza, pero también al respeto y la acogida de personas con referencias culturales diferentes.

78. Nadie puede invocar la diversidad cultural para vulnerar los derechos humanos garantizados por el derecho internacional, ni para limitar su alcance. La “cultura”, ya sea a nivel comunitario o nacional, no debe invocarse como un sistema de valores único, no diversificado y supuestamente consensuado para restringir el derecho a la educación mediante la censura de los planes de estudio, el uso de prácticas discriminatorias y excluyentes, o la promulgación de normas rígidas que impidan la expresión de las identidades culturales en las instituciones de enseñanza y luego a lo largo de la vida.

79. Los Estados y otros actores deben reconocer y respetar:

a) El derecho de los alumnos a una educación culturalmente adecuada y pertinente, que les permita acceder a los recursos culturales presentes en un entorno concreto y abierto a la diversidad y a las aportaciones externas, participar en prácticas que les permitan apropiarse de estos recursos y contribuir a ellos, lo que implica promover la plena efectividad de una educación intercultural y, si procede, bilingüe o plurilingüe, que incluya, en su caso, el aprendizaje de las lenguas maternas y en ellas, y también de la lengua de señas y el braille y en ellas;

b) El derecho de los alumnos a no ser objeto de discriminación o segregación directa o indirecta en los centros de enseñanza, públicos o privados, por su identidad cultural o situación particular;

c) El derecho al reconocimiento y al aprendizaje mutuo de las referencias culturales, los patrimonios, las artes, las ciencias, las religiones y las historias de las comunidades, así como sus diversas contribuciones al desarrollo y a la vida de las sociedades más amplias, lo que debe traducirse en la revisión periódica de los libros de texto escolares, que no deben ser un vehículo para la discriminación, el desprecio y el discurso del odio, sino que deben incluir los diversos relatos y contribuciones de las comunidades;

d) La libertad académica de los docentes de todos los niveles, dándoles cierta flexibilidad respecto del contenido del plan de estudios prescrito para que puedan centrarse en temas local y culturalmente pertinentes para sus alumnos, algo que debería animarse a hacer;

e) El derecho de los alumnos a no ser sometidos al adoctrinamiento, lo que incluye el derecho a no ser educado en una religión determinada;

f) La libertad de los padres de asegurar la educación religiosa y moral de sus hijos de acuerdo con sus propias convicciones, y de elegir para ellos centros distintos a los públicos, pero conformes con las normas mínimas prescritas por el Estado, que también deben respetar los derechos humanos;

g) La libertad de los particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los objetivos del derecho a la educación y las normas mínimas que prescribe el Estado;

h) Los derechos del niño, de conformidad con la Convención sobre los Derechos del Niño, en el entendimiento de que, si bien es importante respetar las responsabilidades, los derechos y los deberes de los padres o de los miembros de la familia ampliada o de la comunidad de impartir al niño, en consonancia con la evolución de sus facultades, dirección y orientación apropiadas para que ejerza sus derechos, es igualmente importante respetar los derechos del niño, en particular los relativos a la libertad de expresión, de pensamiento, de conciencia y de religión, a la información y a la educación, así como el derecho del niño a expresar su opinión libremente en los asuntos que le afectan, en función de su capacidad;

i) La importancia de los modos y métodos de transmisión del patrimonio cultural, así como de los métodos innovadores de salvaguardia, que, a su vez, las comunidades, los grupos y, en su caso, las personas reconocen como parte de su patrimonio cultural, y tratan de aprovechar su potencial dentro de los sistemas de educación formal y no formal.

## **B. Gobernanza de los sistemas y sinergia de las actividades educativas en una cultura de lo común**

80. Las dimensiones culturales del derecho a la educación exigen el respeto y la promoción de la diversidad del panorama educativo junto con:

a) Un cierto nivel de descentralización que permita a las autoridades públicas locales valorar adecuadamente los recursos culturales locales;

b) Un cierto grado de autonomía de las instituciones de enseñanza, dispuestas a poner en marcha un proyecto educativo que pueda orientarse hacia referencias culturales específicas, incluso religiosas o pedagógicas.

81. Es necesario centrar la gobernanza participativa de los sistemas educativos en la relación jurídica que constituye el eje y el principio de toda la vida educativa entre los titulares del derecho a la educación (alumnos) y los titulares de las obligaciones, con el fin de garantizar la participación de todos en una diversidad de conocimientos sinérgicos.

82. En un enfoque de educación inclusiva, los Estados y otros actores deberían garantizar la inclusión:

a) De las personas en la vida educativa, y valorar su diversidad cultural;

b) De los actores que desarrollan las diversas vías y sinergias, esenciales para llegar a un gran número de personas, que interpretan y describen cada institución y actividad educativa como un ecosistema con sus actores, en cumplimiento de los Principios de Abiyán;

c) De los recursos culturales (obras y conocimientos) en toda su diversidad, en particular mediante la elaboración de análisis y programas educativos interculturales que impliquen el diálogo y el debate entre los distintos recursos culturales;

d) De las disciplinas, que deberían utilizarse para garantizar las dimensiones culturales del derecho a la educación, mediante la creación de una cultura de interdisciplinariedad e intercambio de conocimientos que haga hincapié en la complementariedad y la necesaria interacción entre los ámbitos de la educación, y garantizando que la educación artística, sobre el patrimonio, en lenguas, sobre las aportaciones de las distintas religiones, sobre ciudadanía y sobre derechos humanos se imparta en las escuelas de todos los niveles y sea accesible para todos.

83. Sería útil fomentar debates abiertos y análisis comparativos de las prácticas culturales más o menos favorables o perjudiciales para los derechos humanos.

84. La educación intercultural e inclusiva requiere una base participativa para la toma de decisiones. Los Estados y otros actores deberían:

a) Establecer mecanismos de participación de los distintos actores de la educación a varios niveles, ya sea para la elaboración de los planes de estudio, la formación del profesorado o la revitalización lingüística;

b) Animar a las instituciones de enseñanza a que valoren su lugar y su vínculo con el territorio, es decir, que se vean a sí mismas como espacios de puertas abiertas que conectan con las organizaciones y los distintos grupos que las rodean.

85. Los Estados y otros actores deberían promover la cooperación entre las bibliotecas, las instituciones de enseñanza y otros actores pertinentes para garantizar la disponibilidad y la accesibilidad, incluida la financiera, de materiales de distintas experiencias culturales en la educación. En términos más generales, los actores de la educación no formal e informal deberían considerarse participantes de pleno derecho en la vida educativa.

### C. Estrategias y herramientas de observación

86. Los Estados y otros actores deberían considerar y observar los ecosistemas educativos de forma participativa, a nivel “micro”, “meso” y “macro”, y no limitar el análisis a los resultados estadísticos. El objetivo es definir de forma concreta los factores favorables y desfavorables a la efectividad del derecho a la educación, y elaborar indicadores que permitan evaluar las interconexiones entre todos los actores y sus recursos.

## **D. Formación de profesores y de todo el personal docente**

87. Los Estados y otros actores deberían reforzar la formación sistemática, incluida la formación continua, de los docentes y de todo el personal de los centros de enseñanza para garantizar una educación inclusiva e intercultural de calidad, en particular para:

a) Reconocer los mecanismos de exclusión cultural y luchar activamente contra todos los aspectos que dificultan el desarrollo de una escuela intercultural e inclusiva, posiblemente bilingüe o plurilingüe;

b) Fomentar la adopción de relatos plurales e inclusivos;

c) Impartir enseñanza sobre temas que a menudo se consideran delicados y controvertidos;

d) Promover entre los alumnos el desarrollo de la autoaceptación y la aceptación de los demás, el sentido de pertenencia a la sociedad, el pensamiento crítico, la diversidad y la capacidad de empatizar con los demás (“marco ABCDE”<sup>118</sup>);

e) Promover el respeto a la diversidad cultural por parte de los padres y las distintas comunidades presentes.

88. Los Estados y otros actores deberían adoptar medidas para garantizar que las instituciones de enseñanza y sus dirigentes apoyen y fomenten la formación de sus docentes y todo su personal. Al término de la formación, que ha de añadir valor a la trayectoria profesional de los interesados, se debe obtener un diploma.

---

<sup>118</sup> Véase A/74/243.