



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

**IMBRICACIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y LA JUSTICIA:
CONFIGURACIÓN DISCURSIVA¹**

**OVERLAPPING THE RIGHT TO EDUCATION AND JUSTICE:
DISCURSIVE CONFIGURATION**

**IMBRICAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO E À JUSTIÇA:
CONFIGURAÇÃO DISCURSIVA**

Mercedes Ruiz Muñoz

Fecha de Recepción: 3 de Enero 2011
Fecha de Dictaminación: 5 de Febrero de 2011
Fecha de Segunda Dictaminación: 29 de Febrero de 2011
Fecha de Aceptación: 29 de Febrero de 2011

**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 1, NÚMERO 1**

Imbricación del derecho a la educación y la justicia: Configuración discursiva, 1(1), 2012, pp. 179-198, ISSN: 2254-3139
<http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art8.pdf>

¹ Esta aportación es fruto de nuestra participación en un proyecto de investigación titulado "Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la ESO: situación, programas y buenas prácticas en la Comunidad Autónoma de Andalucía", desarrollado en el marco del Plan Nacional I+D+I 2006-2009 (SEJ 2006-14992-C06-04/EDUC).

Resumen

Este trabajo es resultado de un proyecto de investigación en marcha acerca del derecho a la educación y la justicia, tiene como objetivo dar cuenta de las significaciones que construyen los diversos actores y del posicionamiento político en torno a este campo. En este texto se enfatizan los elementos que dan sentido a la configuración discursiva del derecho a la educación y su articulación con la justicia. La perspectiva teórica y metodológica se inscribe en el análisis político del discurso educativo y la noción de configuración discursiva opera como un dispositivo analítico. Interesa de manera particular identificar en el análisis de documentos y en las entrevistas las huellas discursivas acerca del derecho a la educación y la justicia. Entre los resultados, si bien queda claramente argumentado y documentado los elementos que dan sentido a la configuración discursiva del derecho a la educación, como la gratuidad, la obligatoriedad, la exigibilidad y la justiciabilidad y otros elementos que circulan, como la equidad y la igualdad vinculados con la justicia, en este trabajo se pretende contribuir a la discusión acerca del derecho a la educación y la justicia como conceptos imbricados.

Palabras clave: Configuración discursiva, derecho a la educación, justicia, campo discursivo y huella.

Abstract

The present paper is the result of on going research in the area of justice and the right to education which aims to provide an account both of the significations constructed by the various agents involved and of political stances in this area. We focus here on elements of meaning encoded in the discourse configuration relating to the right to education and its interdependency with justice. Our theoretical and methodological perspective falls within a political analysis of educational discourse, with the notion of discourse configuration serving as an analytical device. We are particularly interested in identifying, through the analysis of documents and interviews, discourse traces relating to justice and the right to education. Among our results, while we do find that elements of discourse configuration in relation to the right to education—such as whether it is cost-free, mandatory, legislable and an enforceable right as well as other frequently-discussed elements relating to justice, such as fairness and equality—are clearly argued and documented, in the present work we aim to contribute to the discussion on justice and the right to education by showing them to be interrelated concepts.

Keywords: Discursive configuration, right to education, justice, discursive field and track.

Resumo

Este trabalho é resultado de um projeto de investigação em curso acerca do direito à educação e à justiça, e tem como objetivo dar conta das significações construídas pelos diversos atores e do posicionamento político em torno deste campo. Neste texto, são enfatizados os elementos que dão sentido à configuração discursiva do direito e da educação e sua articulação com a justiça. A perspectiva teórica e metodológica inscreve-se na análise política do discurso educativo e a noção de configuração discursiva opera como um dispositivo analítico. Interessa de maneira particular identificar na análise de documentos e nas entrevistas indícios discursivos acerca do direito à educação e à justiça. Caso fique claramente argumentado e documentado com os resultados os elementos que dão sentido à configuração do direito à educação - como a gratuidade, a obrigatoriedade, a exigibilidade, a justificabilidade, e aqueles circundantes, como a equidade e a igualdade vinculados com a justiça - este trabalho pretende contribuir para a discussão acerca do direito à educação e à justiça como conceitos imbricados.

Palavras-chave: Configuração discursiva, direito à educação, justiça, campo discursivo, indícios.

1. PUNTO DE PARTIDA

El proyecto de “Política y configuración discursiva del derecho a la educación” se inscribe en la *línea de investigación del derecho a la educación y la justicia*. La investigación de referencia, tiene como antecedente el estudio referido a la “Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe” (CREFAL, 2008) que incorpora como una dimensión de análisis el derecho a la educación.

En esta investigación al analizar el estado de la cuestión en América Latina y el Caribe se señala que un elemento clave para analizar el derecho a la educación, es en qué medida este derecho ha sido consagrado en el marco jurídico de los países, especialmente en las Constituciones Políticas de los Estados. El hecho de que los derechos estén contemplados en el marco jurídico es relevante en tanto compromete a gobiernos y autoridades en el cumplimiento de los mismos, lo que hace que los derechos sean exigibles y obliguen al Estado a tutelarlos como responsable principal. En la mayor parte de los países de América Latina y del Caribe el derecho a la educación está contemplado constitucionalmente, con distintos grados de especificación. En algunos países, la consagración del derecho a la educación se hace a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, promulgada y aprobada en 1948, por los países miembros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Esto se observa en los países de Centroamérica (Nicaragua, El Salvador y Honduras) que explícitamente en las constituciones políticas hacen referencia al derecho a la educación y colocan a la educación de jóvenes y adultos, como una educación alternativa.

En esta investigación, un caso que llamó la atención fue Brasil, que en el marco del proceso de democratización asume como parte del discurso político los derechos humanos, entre ellos el educativo. En este país es posible observar una mayor visibilidad de la educación de jóvenes y adultos, reconociendo a éstos como sujetos de derecho. Cabe destacar que en Brasil la sociedad civil ha jugado un papel fundamental en la expansión de los derechos constitucionales (1988), particularmente los movimientos sociales que han luchado por una escuela pública, democrática y de calidad. La educación de adultos obtuvo el estatus de derecho y deber del poder público (CREFAL, 2008).

En el caso de México, el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, promulgada por los constituyentes en 1917, señala que la educación que imparte el Estado –federación, estados y municipios- será democrática, nacional y contribuirá a una mejor convivencia humana. De manera particular, en las fracciones VI y VII se plantea lo siguiente: “La educación primaria será obligatoria” y “Toda la educación que imparta el Estado será gratuita”.

A partir de estos referentes constitucionales surge la pregunta acerca de las implicaciones legales de la presencia de la gratuidad y la obligatoriedad en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En principio se puede argumentar que la alusión misma en las fracciones correspondientes, no significa necesariamente el acceso y la permanencia –por lo menos en la educación básica- de los niños, jóvenes y adultos mexicanos. Las cifras de rezago educativo² y de abandono y/o exclusión escolar de los jóvenes de nivel secundaria documentan acerca del incumplimiento y/o la violación del artículo tercero constitucional.

² En la actualidad se registran poco más de 30 millones de estudiantes en México, desde el preescolar hasta el nivel superior. Sin embargo, las mismas cifras oficiales dan cuenta de una cantidad similar de niños, jóvenes y adultos mexicanos que se ven imposibilitados de continuar su educación (escolarizada), el grupo más afectado es el que oscila entre los 15 y 18 años de edad.

Un segundo argumento se refiere a la gratuidad y la relación con las implicaciones del costo educativo para los padres de familia y/o de las comunidades rurales, el hecho de que sus hijos asistan las escuelas³. Por lo mismo, cabe señalar que resulta necesario analizar dicha problemática a partir del referente de la justicia social, relacionado con la igualdad y la equidad en la educación, además se requiere de un marco analítico que se vincule con la legalidad y a la defensa de los derechos constitucionales, lo que lleva al terreno de la exigibilidad y la justiciabilidad.

En el marco de este proyecto, el trabajo en cuestión pretende contribuir al debate del derecho a la educación y la justicia, a partir del dispositivo analítico de la “configuración discursiva” y de la articulación entre ambos registros como un proceso imbricado. El escrito está organizado a partir de tres ejes: re-pensando el origen de la noción de justicia, una primer acercamiento a la revisión de la literatura referida a ambos registros y el dispositivo y puesta en juego de la noción de la configuración discursiva.

2. RE-PENSANDO EL ORIGEN DE LA NOCIÓN DE JUSTICIA

La noción de justicia en griego “*dikaiosune*” significa: carácter o cualidad de ser recto o justo o equitativo, legalidad (Strong, 2002) y del latín “*iustitia*”, que hace referencia a lo justo. El origen del concepto de justicia se ubica en la época clásica; en Grecia con la filosofía platónica y aristotélica.

Platón (1962), refiere que al Estado le corresponde asegurar la práctica de la justicia en la vida individual y social de cada persona; el gobernante, que forma parte de esta realidad social, no debe imponer cosas que vayan más allá de la ley, por el contrario, debe anteponer sus propios intereses a los comunes. Es un hombre formado, sabio, prudente, justo y siempre busca el bien, por ello puede lograr ese cometido.

Lo justo es algo que es propio de la relación social, organiza y anima la vida del Estado, ayuda a identificar si un gobierno es bueno o malo, justo o injusto; si busca el bien común o no, permite que exista una convivencia sana entre los individuos.

Por esta razón, la idea de justicia en Platón emerge para explicar la necesidad de implantar un Estado ideal, la necesidad de establecer una república en donde se construya una sociedad justa y organizada racionalmente, donde exista la noción de igualdad entre los ciudadanos (Antaki, 2005). Dicha República contaría con la soberanía del pueblo a través de los poderes que son instaurados por el mismo y que se delimitan en sus funciones. Así mismo es en esta realidad donde Platón señala que el hombre puede ser justo apreciando esta actitud como una virtud, tanto personal como colectiva, contribuyendo a la regulación de la conducta y la armonía, procurando la salud del alma y la armonía en el hombre.

Aristóteles (1973) reflexiona sobre esta noción cuestionando si la ley precede a la justicia o si es el Estado el que la dispone. Determina que justo es quien observa la ley y lo justo. Distingue que la justicia es resultado de un orden legal y un orden ético pues la considera como una virtud⁴. Para él la justicia es lo proporcional y es una cualidad propia del hombre

³ Ver los resultados de la investigación de Schmelkes acerca del costo educativo que representa para los padres y las comunidades la asistencia de los niños a las escuelas.

⁴ Aristóteles entiende por virtud a la disposición del alma a actuar de una manera determinada. Forma parte de un hábito o ejercicio que realiza cotidianamente.

y de la sociedad, principio que ordena y orienta el comportamiento del humano buscando el bien del otro y la que determina la obligación en favor del otro, la justicia es en decencia una capacidad distributiva

Ambos filósofos están en busca de un Estado ideal, pues el estado en el que viven se está reestructurando, se está configurando la *polis*, y están desapareciendo las oligarquías, por eso propones la aparición de un Estado ideal, en donde la justicia es uno de los pilares que sostiene dichas propuestas.

Cabe mencionar que el concepto de justicia, el "*diké*" se presentaba como el orden dado por las normas, por la tradición. Y cada uno estructura una propuesta diferente. Y ambas posturas plantean una reestructura del orden social. Es Aristóteles en 1973 quien plantea la igualdad de los hombres por ello son sujetos a los mismos derechos, por ello son libres y ante esto todos deben ser tratados de igual manera, todos son sujetos de justicia.

Esta mirada al origen del concepto permite señalar que la justicia históricamente se ha venido configurando a partir de nociones como la equidad, la rectitud, la igualdad, el orden legal, al papel del Estado, entre otros, queda pendiente una mirada genealógica de la filosofía política acerca de la justicia y su re-significación en el mundo contemporáneo, cibernético y multicultural.

3. ¿QUÉ SE CONOCE ACERCA DEL TEMA Y/O PROBLEMA?

La investigación acerca del derecho a la educación y la justicia forma parte de un proyecto de largo plazo que pretende contribuir al estado del conocimiento y a la toma de decisiones en materia de política pública. Un primer acercamiento a la revisión de la literatura permite señalar que la problematización del derecho a la educación y la justicia se ha abordado desde diferentes inscripciones: lo social, lo filosófico, lo ético, etc.

Destaca el trabajo de Castrejón (1978) al señalar que la educación es un derecho social, el autor parte de tres ejes de análisis: las relaciones entre la educación y la sociedad, las contribuciones del sistema educativo al desarrollo social del país y por último el papel del Estado en la organización y regulación de la educación nacional orientada al logro de los propósitos sociales. Tras concebir que la educación es una necesidad individual y colectiva, señala que para lograr el derecho a la educación se requiere de una nueva estructura social, económica y política así como una sociedad que se acerque a un sistema democrático. Desde esta misma perspectiva, Azúa (1987) plantea que la educación tiene el doble carácter del derecho –como facultad del individuo de gozar de los bienes de la comunidad- y –como posibilidad de conservar e incrementar los beneficios de la cultura hacia la comunidad- concluye que el derecho a la educación es un derecho universal del hombre, de naturaleza social y es reconocido jurídicamente por el marco internacional, por lo que debe ser protegido por el Estado.

Madrazo y Beller (1995) argumentan que el derecho a la educación es una garantía desde el nivel básico hasta el superior según el orden jurídico nacional e internacional. En el nivel básico los autores señalan que el derecho a la educación es un derecho subjetivo. En cuanto al nivel superior el Estado tienen la facultad de promoverla y atenderla en la medida de sus

posibilidades, aunque la no exigibilidad inmediata no revela al Estado de realizar esfuerzos presupuestales para satisfacer progresivamente la totalidad de las demandas educativas de este nivel, por lo que afirman que no se debe confundir el derecho a la educación, con el acceso a las instituciones de educación superior.

Aguilar (2001) reflexiona sobre la naturaleza jurídica del derecho a la educación como un derecho social y humano con base en las ideas filosóficas sobre la justicia y la igualdad. Partiendo de que la educación es un derecho social de libertad positiva, el autor considera que resulta problemático determinar a quién le corresponde garantizar el derecho a la educación, a quién le corresponde distribuir y producir las condiciones socioculturales para ejercerlo y exigirlo jurídicamente. Al respecto concluye que los primeros actores en garantizar el derecho a la educación de los niños son los padres de familia, seguidos por el Estado. Además sugiere partir de la equidad educativa, de la colaboración solidaria y de la responsabilidad del Estado y la sociedad para garantizar el derecho a la educación de los niños.

Desde la perspectiva de la justicia, el derecho a la educación fue posicionado por el Centro de Estudios Educativos (1993) al señalar que la transformación en el contexto del libre comercio y la garantía constitucional del derecho a la educación debe ser leída en el marco de la justicia social. Señala que las políticas educativas no han asegurado el acceso, la permanencia y la eficacia escolar por lo que prevalecen las desigualdades y asimetrías sociales para ejercer el derecho a la educación.

Por su parte, Brown (2002) reflexiona que la educación como un derecho fundamental no puede basarse en la libertad de coacción. Señala que el derecho a la educación no se resuelve con el acceso a la escuela, sino que un Estado socialmente comprometido debe desarrollar un amplio sistema de derechos y políticas públicas que garanticen también condiciones mínimas de calidad, retención, promoción y ayuda en materia de educación, salud, vivienda, alimentación y seguridad.

Latapí (2003) analiza los conceptos de justicia e igualdad de oportunidades presentes en las teorías clásicas y modernas, desde los griegos hasta la teoría de John Rawls, para luego proponer algunos elementos para construir una propuesta sobre la justicia educativa que derive en normas orientadoras de la política para una justicia efectiva. Tras reflexionar en torno al derecho a la educación y su articulación con la democracia, la equidad, la justicia y la libertad argumenta que la educación no puede compararse con los bienes físicos que “se poseen”, ya que no se puede reducir la educación a un problema de distribución de oportunidades o como medio para la movilidad social.

Finalmente, Aguilar (2003) argumenta que la integración de los derechos de la infancia son un aspecto decisivo en el derecho al desarrollo, éste constituye un factor fundamental para construir una sociedad más justa, de modo que el derecho a la educación de la infancia es una de sus concreciones al derecho al desarrollo. Destaca que la vinculación de sendos derechos en el ámbito jurídico abre el camino para orientar la política pública en el marco del sistema jurídico, lo que abre el debate al rendimiento de cuentas y a la participación ciudadana a la educación.

Esta mirada de la revisión de la literatura nos permite argumentar que el derecho a la educación y la justicia, en el caso de México, resulta todavía incipiente desde el campo de la

educación, no desde el campo de lo jurídico –se requiere ampliar la mirada a otros campos del conocimiento-. Sin duda, los trabajos del Centro de Estudios Educativos y en particular, de Pablo Latapí han sido pioneros en esta discusión y producción al vincular la justicia con la educación y con otros significantes como la democracia, la equidad, la igualdad y la libertad. Asimismo la relación entre educación y justicia apuntan a analizar las estrategias de redistribución de los ingresos para sostener, mejorar y ofrecer educación de todos los niveles a la población, así como repensar en mecanismos no jurídicos para construir una sociedad más justa, democrática y participativa.

4. ACERCA DE LA NOCIÓN DE CONFIGURACIÓN DISCURSIVA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN: UN HORIZONTE DE INTELECCIÓN

Este trabajo se inscribe en la perspectiva del análisis político del discurso educativo (Ruiz, 1996; 2005), como una herramienta analítica y de reflexión teórica. El análisis político del discurso tal como lo señala Torfing (1998) debe ser visto como una analítica en el sentido foucaultiano, del análisis de las formaciones discursivas que el investigador pone en juego para hacer inteligible una situación específica.

La noción de configuración discursiva se inscribe en el horizonte del análisis político del discurso educativo (APDE en adelante) y representa una noción ordenadora para pensar el derecho a la educación y su articulación con la justicia. Dicha noción alude a un conjunto de elementos (tanto lingüísticos como no lingüísticos) que van tomando diversas posiciones resultado de una práctica articuladora. Desde la perspectiva de Laclau y Mouffe (1987) es vista como una totalidad discursiva en la que todo elemento ocupa una posición diferencial, cuya fijación nunca es completa. Esta noción alude a un ordenamiento de elementos, como un núcleo de regularidades cuya fijación no tiene un carácter ni cerrado, ni absoluto (Buenfil, 1994).

En este sentido nos preguntamos acerca de ¿Cuáles son los elementos que dan sentido al campo discursivo del derecho a la educación y la justicia? y ¿Cuáles son los significados que se construyen en torno a la configuración discursiva del derecho a la educación?

Una primera aproximación nos permite señalar que el campo problemático del derecho a la educación y la justicia en México, si bien no es reciente –ha sido históricamente abordado– se encuentra en un momento de resurgimiento y resignificación articulado a la problemática de la política pública. La educación es reconocida como un derecho presente en múltiples instrumentos y a lo largo de los cambios constitucionales, resultado de tensiones ideológicas, luchas sociales y discusiones políticas entre los distintos actores.

Entre los elementos que dan sentido a esta configuración discursiva se observa la presencia de la gratuidad, la obligatoriedad, la exigibilidad, la justiciabilidad, la equidad e igualdad, la participación social, entre otros.

A continuación se presenta cada uno de estos elementos, dando cuenta de los sentidos que se le imprimen resultado de la revisión de la literatura y la recuperación de algunas entrevistas.

4.1. La gratuidad

La gratuidad de la educación se re-significa como la exención de pago respecto a la educación obligatoria que imparte el Estado, en el caso de México incluye la educación preescolar, la educación primaria, la secundaria y la educación media superior.

De acuerdo a Torres (2006) el concepto de gratuidad en los instrumentos y agencias internacionales no ha estado presente en alguno de ellos, pues en diversos instrumentos la gratuidad se ha delimitado a la llamada “educación elemental” o ciclo primario, mientras en otros instrumentos como el Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales (PIDESC), se insta a establecer la gratuidad de la educación secundaria y superior de forma gradual.

Para otros actores, la gratuidad de la educación incluye tanto la exención del pago de la matrícula, como aquellos gastos que inciden en el acceso a las escuelas de las poblaciones que viven en pobreza. Tomasevsky (ONU, 2004) señala que la gratuidad de la enseñanza es un aspecto clave de accesibilidad y da cuenta del grado en que el derecho a la educación va más allá de un derecho formal. Ayala (2008) comenta que la gratuidad y la obligatoriedad son un primer reconocimiento que le da la importancia a la enseñanza y a la universalidad en materia de educación.

De igual modo Caruso y Ruiz (2008) afirman que la disponibilidad de programas sociales paralelos en apoyo a los participantes de programas educativos (transporte, alimentación y salud) constituyen otra condición de accesibilidad a la escuela. No obstante y a pesar de dichos programas sociales, la ex relatora Tomasevsky (ONU, 2004) señala que existen países donde “...se obliga a las familias a aportar -cuotas voluntarias- y otros desembolsos para sostener el sistema escolar público, una oferta educativa de mala calidad en la mayoría de los países del sur y de América Latina específicamente...” (p.5). Por lo que el derecho a la educación se vulnera considerablemente para todas las poblaciones y de forma aguda para los más pobres.

4.2. La obligatoriedad

La obligatoriedad implica para todos los actores analizados el cumplimiento de las responsabilidades que el Estado mantiene vigente en la legislación para garantizar el acceso, la permanencia y el logro educativo.

Para los organismos de gobierno y las agencias internacionales, el Estado está obligado a financiar la educación pública gratuita para la población en edad escolar, de garantizar la oferta educativa hacia la población infantil y de mantener programas compensatorios para atender las desigualdades sociales, regular los programas de estudio, formar profesores capacitados, entre otras responsabilidades.

En el caso de México, el Gobierno Federal está obligado a impartir educación en los niveles de preescolar, primaria, secundaria y educación media superior como lo establecen sus leyes, además de regular la oferta de educación privada.

En cuanto al posicionamiento de organizaciones civiles y académicos, así como de los relatores de la ONU es clara que cualquier violación, omisión o acción para no garantizar el derecho a la educación conforme a las leyes y disposiciones vigentes, es responsabilidad del Estado.

4.3. La exigibilidad

La exigibilidad es significada por los organismos de derechos humanos como aquellos mecanismos que la sociedad en general establece para concretar y hacer efectivo el derecho a la educación de la población según se expresa en las leyes vigentes mediante estrategias de presión social –movilización social, denuncia pública, audiencias ante autoridades diversas– o mecanismos no jurisdiccionales, como los que establecen las propias agencias de derechos humanos.

Para las organizaciones civiles y los académicos, la exigibilidad forma parte ineludible tanto del discurso del derecho a la educación como de sus propuestas y líneas de acción. Como lo mencionan Caruso y Ruiz (2008), la exigibilidad es en alguna medida la contra-cara de la obligatoriedad de la educación y de su consagración como derecho a nivel de las constituciones nacionales y las leyes, que implica la capacidad de exigir que el derecho se concrete y no permanezca a nivel de enunciado.

En cambio, para los órganos de gobierno y las agencias internacionales la exigibilidad no está presente en la discursividad. Incluso académicos como Torres (2006) y Gentili (2009) y los ex relatores Muñoz (2007a) y Tomasevsky (ONU, 2004) han señalado el hecho de que en algunos países los activistas sociales y los defensores de derechos humanos sean percibidos por parte de ciertos sectores sociales y de gobierno como sujetos incómodos o rebeldes, más que como agentes promotores y defensores de los derechos expresados en los instrumentos internacionales y las legislaciones correspondientes, preocupación latente que pareciera surgir de la carencia de mecanismos jurídicos que garanticen plenamente el derecho de las personas a la educación.

De acuerdo a la voz de la entrevistada a cargo de la Campaña Latinoamericana del Derecho a la educación la noción de exigibilidad se articula a partir de tres dimensiones: lo social, relacionada con la movilización de las organizaciones civiles y los actos de presión social; la política, relacionada con la incidencia en las políticas públicas, y la jurídica, equivalente a la justiciabilidad.

4.4. La justiciabilidad

La justiciabilidad se ha definido por los organismos de derechos humanos y por especialistas como la exigencia del derecho a la educación mediante los canales y mecanismos jurídicos formales, establecidos por el Estado y delegado en sus instituciones de justicia, conforme a los procedimientos legales correspondientes:

“... además de tener pautas de seguimiento del derecho a la educación, pudiéramos tener [las instituciones de derechos humanos] conceptos concretos y manejables para saber cuándo estamos frente a una violación de las obligaciones internacionales de los Estados en materia de educación” (Ayala, 2008:86).

Para los organismos y especialistas en derechos humanos, la justiciabilidad implica hacer visibles las situaciones en que no se garantiza el derecho a la educación por parte del Estado y con base en las disposiciones del derecho internacional. Para Tomasevski (2004), el derecho a la educación se inserta dentro del discurso de los derechos humanos, cuya importancia radica en su marco jurídico global:

“La ventaja excepcional del enfoque de derechos humanos es su marco jurídico global que define los derechos humanos y las obligaciones correspondientes de los gobiernos, que abarcan una división horizontal y vertical de poderes... El estado de derecho, en tanto base de los derechos humanos promueve y, al mismo tiempo, requiere el establecimiento de garantías jurídicas del derecho a la educación y de salvaguardias de los derechos humanos en la educación” (Tomasevski, 2004:22).

Con esto, se identifica además que los derechos humanos son indivisibles y que la salvaguarda jurídica del derecho a la educación no está al margen de otros derechos humanos. Pérez (2007), representante de derechos humanos, lo ejemplifica de la siguiente manera:

“la garantía del derecho a la educación permite garantizar la realización del mismo, pero adicionalmente actúa como multiplicador frente a otros derechos humanos. Claramente, cuando a las personas se les vulnera el derecho a la educación, se les están negando automáticamente otros derechos fundamentales, como el derecho a la alimentación, el derecho a la salud, seguramente el derecho a llevar una vida digna, el derecho al desarrollo y podríamos hablar de otros múltiples derechos” (Pérez, 2007:54).

Para los académicos y algunas organizaciones civiles, la justiciabilidad aparece como un elemento indispensable y potencial para garantizar el ejercicio del derecho a la educación, particularmente de las poblaciones vulnerables como los indígenas, las personas con discapacidad, por mencionar algunas (Muñoz, 2007b). De hecho:

“el proceso de expansión y universalización en el acceso a la educación se ha visto reflejado, en casi todos los países de la región, en cambios sustantivos operados en sus correspondientes legislaciones educativas” (Gentili, 2009:29).

En el caso de México, como lo ha señalado Latapí (2009a, 2009b) corresponde al Poder Judicial establecer mecanismos y procedimientos de justicia concretos y viables, así como penalizaciones a funcionarios y servidores públicos en caso de violaciones al derecho a la educación.

No obstante y como él mismo lo señala, no basta con la implementación de dichos mecanismos, sino que:

“la justiciabilidad del derecho a la educación dependerá de otros varios factores: se requiere de una cultura de los derechos humanos en la sociedad; la existencia de individuos conscientes de estos derechos y dispuestos a exigirlos, el respaldo de personas con autoridad moral, como académicos, juristas y políticos prestigiosos” (Latapí, 2009a:272-273).

Similar punto de vista comparten también Caruso y Ruiz (2008) con relación a la educación de adultos:

“El marco jurídico no parece asegurar por sí mismo el derecho a la educación de jóvenes y adultos pues se encuentran condiciones negativas que les afectan tales como: la ausencia de temáticas pertinentes, financiamientos escasos en los presupuestos nacionales, accesibilidad limitada (carencia de escuelas, maestros y ofertas pertinentes) y cero exigibilidad del derecho a la educación por parte de la población de jóvenes y adultos. ¿En qué medida la demanda de los sujetos organizados existe y presiona, si es escuchada o no? ¿En qué medida el derecho a la educación expuesta en el marco jurídico supone su reivindicación y se exige su cumplimiento?” (Caruso y Ruiz, 2008:52).

Sin embargo, el posicionamiento académico hace notar que con la exigibilidad y la justiciabilidad del derecho a la educación no se pretende radicalizar y, por lo tanto, alejar los posicionamientos del Estado y la sociedad civil, sino al contrario:

“La necesidad de ampliar y consolidar espacios institucionales de reconocimiento del derecho a la educación, por un lado, y de defensa jurídica de los ciudadanos ante la persistente violación del mismo, por otro, son caras de una misma moneda: la afirmación de este derecho y la generación de mejores condiciones para su cumplimiento efectivo.” (Gentili, 2009:53).

La justiciabilidad por lo tanto, requiere de mecanismos jurídicos adecuados para atender y, en su caso, solucionar las diversas demandas que la sociedad plantea al Estado en materia educativa.

4.5. La equidad – la igualdad – la exclusión

La equidad forma parte del campo discursivo del derecho a la educación, entre los diversos actores analizados asociado de forma frecuente a la calidad, a la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación obligatoria y a la universalidad de la educación para toda la población.

De la misma forma, en las últimas décadas la equidad ha estado asociada a la implementación de programas para atender aquellas comunidades marginadas, en pobreza o con mayor desventaja social.

“Es de prioridad nacional que la equidad de género se manifieste en igualdad de oportunidades que vayan cerrando la brecha de la desigualdad de ingresos entre hombres y mujeres” (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2001a:27).

En las leyes y políticas se delinearán las disposiciones y acciones para abatir las desigualdades tanto en el acceso a la educación en todos sus niveles, como en el desarrollo y el progreso económico y social entre las comunidades urbanas y rurales y entre las poblaciones de altos y bajos recursos, así como las disparidades entre hombres y mujeres, niños y niñas. He aquí un ejemplo:

“La inversión federal en infraestructura y servicios educativos se programará bajo criterios de equidad entre las regiones más rezagadas y las que han alcanzado mayor desarrollo” (Gobierno Federal, 2007:185).

Como se aprecia en ambas citas, la equidad aparece como un elemento del diseño de la política educativa federal que implica disminuir la brecha entre las poblaciones más rezagadas y, con la condición de género.

En la discursividad de los académicos, otros conceptos que aparecen asociados a la equidad son la exclusión y la desigualdad social, los cuales han sido analizados con relación a la distribución de la oferta educativa, el acceso a la escuela y el egreso del sistema educativo de las poblaciones en edad escolar.

Gentili (2009) cuestiona la forma en que se ha entendido a la equidad como disminución de desigualdades y apunta hacia una visión más amplia sobre la universalidad de los derechos humanos:

“No hay derechos por la mitad y no resulta consistente la idea de que los derechos colectivos se garantizan una vez que buena parte de los individuos se benefician de los mismos... no hay principio de mayoría que se aplique a los derechos humanos” (Gentili, 2009:50).

El discurso de los derechos humanos trasciende lo individual para convertirse en una expresión colectiva y universal de goce para todas las personas:

“De tal manera, el derecho a la educación nos concede la oportunidad de vivir en una sociedad donde el conocimiento es un bien público, siendo sus frutos imprescindibles para la construcción del bienestar y de la felicidad de todos” (Gentili, 2009:54).

De igual manera, para algunas organizaciones civiles, la crítica hacia la equidad entendida como disminución de desigualdades aparece como parte de su posicionamiento político-pedagógico:

“El ejercicio del derecho a la educación no se garantiza plenamente cuando sólo se eliminan las diferencias entre las oportunidades de ingresar al sistema escolar y de permanecer en el mismo- que existen entre los grupos sociales y regiones que están en desventaja. Este derecho es un concepto más complejo, ya que también se refiere al derecho de aprender efectivamente.” (OCE, 2003:2-3).

A diferencia del posicionamiento del gobierno, para las organizaciones civiles y los académicos la equidad está estrechamente relacionada con la calidad educativa y el respeto a la diversidad, ambos significantes como parte inseparable de la exigibilidad del derecho a la educación.

4.6. La calidad de la educación

La calidad educativa se ha reivindicado como un elemento de exigibilidad y justiciabilidad del derecho a la educación, sumado a la garantía en el acceso, la permanencia y el logro educativo.

Aspectos como la formación docente, la diversidad de recursos didácticos, la no discriminación, la pertinencia y el logro educativo aparecen implícitamente en los diversos instrumentos internacionales (ONU, 1966; 1989), además de que en la última década la calidad se ha integrado de forma explícita en el discurso internacional de la educación (ONU, 2005; UNESCO, 2010). Aquí un ejemplo:

“Para fomentar una cultura de la calidad en el aprendizaje de adultos se requiere que el contenido y las modalidades conforme a las cuales se imparte la enseñanza sean pertinentes, que se concentre en la evaluación de las necesidades de los educandos, que se adquieran múltiples competencias y conocimientos, que los educadores se profesionalicen, que se enriquezcan los entornos de aprendizaje y se potencia la autonomía de las personas” (UNESCO, 2010:31).

La noción de calidad está asociada a una perspectiva global de la educación: centrada tanto a nivel del funcionamiento del sistema (contenido y modalidades educativas) como de la enseñanza (pertinencia) y el aprendizaje (adquisición de múltiples competencias, autonomía).

En la legislación nacional y las políticas educativas del gobierno federal en la última década la calidad de la educación aparece como un elemento clave del discurso político, en el cual giran las diversas estrategias y líneas de acción asociadas a la mejora del logro educativo, del progreso individual y el desarrollo económico y social del país:

“La evaluación es una de las herramientas más poderosas para mejorar la calidad de la educación, como se ha comprobado en todos los países que han logrado elevar el desempeño de sus sistemas educativos. La evaluación con métodos probados internacionalmente es, sin duda, el mejor camino para asignar estímulos tanto a las escuelas como al personal docente” (Gobierno Federal, 2007:183).

Así, la calidad deja de ser parte del discurso configurador del derecho a la educación para reducirse a una visión utilitarista, estandarizada y meritocrática, cuyo cumplimiento queda en responsabilidad de las escuelas y los docentes.

Para las organizaciones civiles –como el Foro Latinoamericano de Políticas Educativas y la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación– y los académicos, la calidad educativa aparece como un elemento de exigibilidad y justiciabilidad del derecho a la educación, particularmente de las poblaciones históricamente excluidas. Por ejemplo, en la educación de jóvenes y adultos, la falta de educación inicial para los maestros, el empleo de voluntarios y promotores sin formación docente o escasez de docentes, lesiona el derecho a una educación de calidad, imposibilitando a los ciudadanos de que formen parte de procesos pedagógicos calificados y horizontales (Caruso y Ruiz, 2008).

Otro ejemplo lo muestra Gentili (2009) al referirse a la nueva forma de exclusión de las poblaciones pobres, no ya del acceso a la escuela, sino de la calidad de la enseñanza pública:

“Históricamente, a los pobres se les ha negado el derecho a la educación impidiéndoles el acceso a la escuela. Hoy se les niega este derecho al no ofrecerles otra alternativa sino la de permanecer en un sistema educativo que no garantiza ni crea condiciones para el acceso efectivo a una educación de calidad, al limitar las condiciones efectivas de ejercicio de este derecho por la persistencia de las condiciones de exclusión y desigualdad que se han transferido hacia el interior del mismo sistema escolar” (Gentili, 2009:34-35).

En el caso de las organizaciones civiles, el Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE) se posiciona de la siguiente manera:

“El fortalecimiento de movimientos y organizaciones sociales con capacidad de incidencia en las políticas educativas es central para la conquista de una escuela pública de calidad para todos y todas” (FLAPE, 2007).

Lo anterior muestra por un lado a la exigibilidad social y política de los movimientos y organizaciones sociales frente a los gobiernos. Por otro lado, la participación social de las organizaciones civiles está asociada a una reivindicación de la calidad como un elemento del derecho a la educación exigible políticamente. De hecho, el ex relator de la ONU, Vernor Muñoz (2007a), reitera la relación entre calidad y exigibilidad al referirse que el acceso escolar por sí solo no representa una garantía y que la necesidad de impulsar la educación de calidad basada en el aprendizaje y en la vivencia de los derechos humanos, es requisito para desarrollar una resistencia eficiente contra todas las formas de exclusión y discriminación.

Finalmente, la pertinencia y la diversidad cultural así como la educación inclusiva aparecen como aspectos de la calidad imprescindibles para ofrecer una educación que cumpla con los ideales de cambio y transformación social que los académicos y algunas organizaciones civiles propugnan.

4.7. La participación social

La participación social en educación se significa en forma general como el involucramiento de los padres de familia y la sociedad civil en los diversos niveles y procesos del sistema educativo, con la finalidad de lograr el acceso y la mejora de la calidad de la educación.

Entre los organismos de derechos humanos y las agencias internacionales, así como de los relatores de la ONU, la participación social es fundamental para incidir en los programas educativos y prevenir violaciones al derecho a la educación y contribuir a su realización. Así lo considera el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo:

“Artículo 27: 2. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas cuando haya lugar” (OIT, 1989:16).

Por su parte, el ex relator Vernor Muñoz menciona en relación con el derecho a la educación de las personas con discapacidad:

“29. Los Estados deben considerar a la familia, la comunidad y la sociedad civil como participantes activos en la educación inclusiva y velar por esa participación. La política y la legislación deben procurar la participación de la comunidad, incluida, naturalmente, la de los propios alumnos con discapacidad, en la toma de decisiones, por medio del fomento de la capacidad, la lucha contra hábitos y actitudes discriminatorias y las ideas equivocadas sobre las personas con discapacidad, velando por la libertad de elección de instituciones educacionales de los padres y promoviendo el conocimiento general sobre los derechos de las personas con discapacidad” (Muñoz, 2007b:19).

Así, se observa que en el ámbito internacional la participación social está integrada como un elemento más del discurso del derecho a la educación y con el ejercicio tanto individual como colectivo de este derecho. De hecho, para los organismos internacionales es indispensable que el Estado establezca políticas de participación social para la familia, la comunidad y la sociedad civil organizada.

En la voz de las agencias gubernamentales, la participación social está asociada a la corresponsabilidad social, la cual adquiere una relevancia para el diseño, la evaluación y la implementación de políticas públicas (Diario Oficial de la Federación, 1995; Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2001; Secretaría de Educación Pública, 2007):

“La participación social en el diseño, instrumentación y evaluación de las políticas públicas, es una necesidad [...] El involucramiento de la comunidad en las tareas de apoyo y vigilancia del quehacer educativo deberá ser objeto de un continuo impulso hasta asegurar la formación de una cultura de participación social” (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2001b:94).

La participación social aparece como un mecanismo que contribuye al logro de las metas y propósitos gubernamentales y al desarrollo de las comunidades:

“Se consolidará la federalización de la educación mediante el fortalecimiento de las atribuciones y responsabilidades que corresponden a cada uno de los tres órdenes de gobierno y la promoción de una activa participación de las comunidades en las tareas educativas. Será necesario revisar y adecuar los mecanismos de operación y funcionamiento de los consejos de participación social, con el fin de intensificar la práctica de la corresponsabilidad de los padres de familia y de las autoridades locales” (Diario Oficial de la Federación, 1995:70).

Además, se aprecia que para las políticas del gobierno federal, la participación en educación está limitada a cierto conjunto de actividades:

“Se impulsará la participación de los padres de familia y de las comunidades en las acciones destinadas a la conservación y mantenimiento de los espacios escolares, vinculando, en cada plantel, la entrega de apoyos para mejoramiento de infraestructura a la consolidación de Consejos Escolares de Participación Social” (Secretaría de Educación Pública, 2007:86).

Como se aprecia, la noción de participación social entre las políticas gubernamentales a lo largo de las últimas décadas, no se ha modificado, está asociada a una idea de corresponsabilidad social en el cumplimiento de metas y aunque se promueve la participación de la comunidad en el diseño, implementación y evaluación de las políticas públicas, en educación sólo se encuentra acotada a cierto conjunto de actividades “de vigilancia”, “apoyo” y “mejoramiento de infraestructura”.

En cambio, para algunos académicos y organizaciones civiles, la participación en educación cobra especial relevancia cuando se trata de incidir a nivel de las políticas públicas, modificando además la visión economicista de la educación en que se sustenta su diseño y ejecución:

“Desde nuestra perspectiva, la ampliación de la participación popular en el diseño y gestión de las políticas educativas es parte constitutiva de la lucha por el derecho a la educación. Sostenemos que la participación y la incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas constituye una condición sine qua non para que éstas tengan un carácter democrático e igualitario” (FLAPE, 2007:1).

Para FLAPE, la participación social está asociada a la lucha por el derecho a la educación y a la construcción de la democracia y la igualdad. Es decir, la incidencia en las políticas educativas está asociada a una parte constitutiva de las organizaciones de la sociedad civil como parte de su lucha por el derecho a la educación.

En el caso de los académicos figura también la noción de participación como incidencia en las políticas públicas, por parte de la ciudadanía:

“el Estado no es el único responsable de hacer efectivo el derecho a la educación por incumplir sus obligaciones, aunque sea un actor fundamenta [...] existen otros actores que tienen responsabilidades ineludibles: los padres de familia, los medios de comunicación, los sindicatos y asociaciones gremiales del magisterio, la sociedad civil (representada por algunos ONGs) y otros cuyas acciones u omisiones contribuyen a que este derecho se viole o no se satisfaga plenamente.” (Latapi, 2009a:35).

Así, la incidencia en las políticas públicas como forma de participación social está asociada además a cambios en la forma como los gobiernos conciben la educación. y en la perspectiva economicista que orienta el diseño de sus políticas.

No obstante, la participación social entre los académicos adquiere un especial sentido de exigibilidad, transparencia y rendición de cuentas respecto al funcionamiento del sistema educativo y el desempeño de las autoridades. Torres (2006), comenta que el derecho a la educación implica el derecho a participar, en cada ámbito y nivel, en las decisiones y relaciones que rigen la vida escolar y otros escenarios de la educación.

5. A MANERA DE CIERRE: REFLEXIONES PARA ABRIR EL DEBATE

Tras analizar la forma en que se configura el derecho a la educación en los diversos actores, se ha llegado a las siguientes reflexiones:

1. La noción de derecho a la educación opera como un significante vacío de lo político y de la política. Las significaciones que se construyen en el campo discursivo permiten señalar que los elementos que le dan sentido a la configuración: gratuidad, obligatoriedad, exigibilidad, justiciabilidad adquieren diversos significados. Y la presencia de otros elementos como equidad, igualdad, participación operan igualmente en los registros de lo político y la política en el marco de la justicia, del rol del estado y el papel de la ciudadanía.
2. Tanto los académicos como las organizaciones civiles –incluso los relatores de la ONU para el derecho a la educación– marcan una frontera política con la visión de la educación como una mercancía –tendencia impulsada por organismos internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional– y con la concepción de la educación como un servicio –tendencia permeada en el discurso de las agencias gubernamentales–, lo que evidencia el delineamiento de la frontera política y el posicionamiento de los actores.
3. Aunque los académicos y las organizaciones civiles comparten elementos discursivos y se posicionan frente al discurso mercantilista de la educación en forma similar, las organizaciones civiles enfatizan más la participación social y la exigibilidad como significantes clave del discurso, en tanto los primeros enfatizan los significantes de justiciabilidad, calidad y equidad.
4. En las agencias gubernamentales únicamente se declara el derecho a la educación desde el marco constitucional por lo que aparecen al margen de los significantes de la exigibilidad y la justiciabilidad. Más aún, no se reconoce a las personas como sujetos de derecho, sino como receptores de un servicio público que el Estado está obligado a brindar.
5. Finalmente, la inscripción de la justicia está presente en el posicionamiento de los diversos actores. En este sentido es un concepto imbricado en el campo discursivo del derecho a la educación.

REFERENCIAS

- Aguilar, L. (2001). La educación como objeto de derecho. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 31(4), 99-110.
- Aguilar, L. (2003). El derecho al desarrollo educativo de la infancia como factor fundamental en la construcción de una sociedad justa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 33(2), 13-42.
- Antaki, I. (2005). *En el banquete de Platón*. México: Joaquín Mortiz.
- Aristóteles. (1973). *Ética Nicomaquea*. México: Porrúa.

- Ayala, C. (2008). *Prioridades nacionales de las instituciones nacionales de derechos humanos en materia de protección y promoción del derecho a la educación*. Seminario Internacional Derecho a la educación y las Instituciones Nacionales de Derechos Humanos. México: Comisión Nacional de Derechos Humanos. Recuperado de <http://www.cndh.org.mx/publica/libreria/derechos/2008/derEducacionInstituciones.pdf>
- Azúa, S. (1987). Los derechos humanos y el derecho a la educación. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, 37, 361-375.
- Brown, J. (2002). El papel del Estado en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 32(1), 5-8.
- Buenfil, R. (1994). *Cardenismo: articulación y antagonismo*. México: DIE/CINVESTAV-CONACYT.
- Caruso, A., y Mercedes, R. (2008). "La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe en los comienzos del siglo XXI: estado de la situación y desafíos para la práctica. En CREFAL, *Situación presente de la educación de jóvenes y adultos en América Latina* (pp.19-107). México: CREFAL.
- Castrejón, J. (1978). El derecho social a la educación. Una visión del futuro. En E. Álvarez del Castillo (Coord.), *Los derechos sociales del pueblo mexicano - Tomo II* (pp. 42-102). México: Porrúa.
- Centro de Estudios Educativos (1993). Editorial. La búsqueda de la justicia en el sistema educativo mexicano. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 33(2), 3.
- CREFAL(2008). *Situación Presente de la Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina y el Caribe. Informe Regional*. México: CREFAL.
- Diario Oficial de la Federación (1995). *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*. Recuperado de <http://www.cddhcu.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd.htm>
- FLAPE - Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (2007). *Derecho a la educación y participación ciudadana: un desafío democrático pendiente*. Recuperado de www.anped11.uerj.br/declaracaoFLAPE.doc
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (A sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(1), 19-57.
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. Presidencia de la República. (2001a). *Plan Nacional de Desarrollo 2000-2006*. Recuperado de http://pnd.fox.presidencia.gob.mx/pdf/PND_%201-3.pdf
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. Presidencia de la República (2001b). *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. Área de Desarrollo Social y Humano*. Recuperado de <http://pnd.fox.presidencia.gob.mx/index.php?idseccion=42>
- Gobierno Federal (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Eje 3. Igualdad de Oportunidades. 3.3. Transformación Educativa*. Recuperado de <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/igualdad-de-oportunidades.html>
- Laclau, E., y Chantal, M. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista*. México: Siglo XXI.

- Latapí, P. (2003). Reflexiones sobre la justicia en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 33(2), 9-41.
- Latapí, P. (2009a). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(4), 5-287.
- Latapí, P. (2009b). El derecho a la educación en México: ¿real o metafórico? *Revista Este País*. 216(3), 32-38. Recuperado de http://www.estepais.com/inicio/historicos/216/5_educacion_derecho_latapi.pdf
- Madrazo, J., y Beller, W. (1995). Consideraciones sobre el derecho a la educación y la educación superior en México desde la perspectiva de los derechos humanos. *Revista Universidad Futura*, 7(19), 84-93.
- Muñoz, V. (2007a). *El Derecho a la Educación en el mundo: miradas a las metas de Educación para Todos. Asamblea General de la Campaña Mundial para la Educación*. Sao Paulo, 24 de enero de 2007. Recuperado de <http://www.incidenciaeducacion.org.mx/>
- Muñoz, V. (2007b). El derecho a la educación de las personas con discapacidades. Asamblea General del Consejo de Derechos Humanos. Recuperado de <http://www.catedradh.unesco.unam.mx/RelatorDE/>
- OCE (2003). Derecho a la educación en México. Comunicados de OCE sobre Política y Educación. Recuperado de <http://www.observatorio.org>
- OIT (1989). Conferencia Internacional del Trabajo. Convenio 169. Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Recuperado de http://www.cdi.gob.mx/transparencia/convenio169_oit.pdf
- ONU (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Recuperado de <http://www2.ohchr.org/spanish/law/cescr.htm>
- ONU (1989). Convención sobre los derechos del niño (en línea). Recuperado de <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>
- ONU (2004). *Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales: El Derecho a la Educación. Informe presentado por Katarina Tomasevski, Relatora Especial sobre el derecho a la educación*. Recuperado de <http://www.catedradh.unesco.unam.mx/RelatorDE/>
- ONU (2005). *Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. El derecho a la educación Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Vernor Muñoz Villalobos*. Recuperado de <http://www.catedradh.unesco.unam.mx/RelatorDE/>
- Pérez, L. (2007). La exigibilidad del derecho a la educación a partir del diseño y la ejecución de las políticas públicas educativas. *Revista Estudios Socio-jurídicos*, 9(4): 142-165. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/733/73390007.pdf>
- Platón (1962). *Diálogos*. México: Porrúa.
- Ruiz, M. (2005). *Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos*. México: CREFAL.
- Ruiz, M. (1996). El análisis político del discurso: una estrategia para el conocimiento del campo de la educación de adultos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos - Nueva Época*, 4, 25-40.
- Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. Reuperado de http://upepe.sep.gob.mx/prog_sec.pd

- Strong, J. (2002). *Diccionario de palabras originales*. Miami: Caribe.
- Tomasevski, K. (2004). *Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales: El Derecho a la Educación*. Recuperado de <http://www.catedradh.unesco.unam.mx/RelatorDE/>
- Torring, J. (1998). Un repaso al análisis del discurso. En R.N. Buenfil (Coord.), *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad* (pp. 31-53). México: Plaza y Valdés.
- Torres, R. M. (Octubre, 2006). *Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela*. Conferencia presentada el congreso: Ciutat.edu: Nuevos retos, nuevos compromisos. Barcelona. Recuperado de <http://www.observatorio.org/colaboraciones/2007/6DerechoEducacion-RosaMaTorres010107.pdf>
- UNESCO (2010). *Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. Marco de Acción de Belem*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187789m.pdf>

