

> **Vernor Muñoz**

Director de Incidencia y Políticas  
Campaña Mundial por la Educación

## Derechos humanos y educación para la ciudadanía global: entre la ficción y las realidades

### RESUMEN

El artículo analiza la estrategia de ciudadanía global a la luz del marco conceptual y normativo del derecho a la educación y establece referencias conceptuales con otros derechos. Destaca la importancia de la consideración de la diversidad al momento de relacionar las ideas de ciudadanía global, derechos humanos y educación y resalta la discordancia entre los propósitos y el método de la estrategia de ciudadanía global, y los fines de la educación, según establecen los instrumentos del derecho internacional de los derechos humanos, concluyendo en la dificultad para avanzar en la universalización de los derechos humanos desde la promoción de un modelo global.

**Palabras clave:** Ciudadanía global, Derechos humanos, Interculturalidad, Diversidad, Ley.

### INTRODUCCIÓN

La educación para la ciudadanía es una de las estrategias globales que impulsan varias organizaciones, incluida la UNESCO, para impulsar valores contribuyentes a la paz, los derechos humanos y el desarrollo sostenible. Esta estrategia se ve en la *Carta Internacional de Derechos Humanos* y está sintonizada especialmente con la meta 4.7 de los objetivos de desarrollo sostenible.

Este artículo no tiene por objeto discutir sobre la efectividad del trabajo de la UNESCO, ni de ninguna otra entidad, en torno a la estrategia para la ciudadanía mundial, ni tampoco pretende indagar en la carpintería institucional con la que se pretende construir una amplia red de institutos y centros de investigación alrededor del tema, aunque sí reconoce la seriedad de este esfuerzo y la contribución exitosa que reportan muchas de las organizaciones participantes en esa red. Este trabajo se centra, más bien, en el examen de la ciudadanía global como un recurso para el diálogo que debemos promover, entre el marco convencional de derechos humanos, en el que se basa la estrategia de ciudadanía global, y la multiplicidad de identidades de los pueblos y las culturas, y cómo estos pueblos y culturas entienden, se educan y viven los derechos humanos.

Esto permite problematizar la relación entre las ideas de ciudadanía global, derechos humanos y educación, con una serie de reflexiones que, sin ser sistemáticas, podrían permitirnos afinar detalles, perfilar observaciones y quizás clarificar preguntas sobre estos temas, que informan directamente la discusión sobre diversidad e interculturalidad en materia de educación en derechos humanos.

Esta discusión es relevante porque la educación en derechos humanos usualmente se piensa desde un enfoque universalizador (considérese, por ejemplo, el Programa Mundial de educación en derechos humanos de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, que se proyecta con sus fases y componentes sobre esa masa amorfa llamada “comunidad internacional”). La educación para la ciudadanía global responde, evidentemente, a esa intención universalizadora.

## ARQUITECTURA GLOBAL Y MUNDOS DIVERSOS

El afán de construir una arquitectura global ha sido una tendencia clara en el quehacer normativo e institucional del derecho internacional de los derechos humanos desde hace décadas y recibió un impulso importante con la Conferencia de Viena de 1993 y la adopción del Protocolo de San Salvador, entre otros instrumentos legales.

Coincidimos plenamente con los fines y objetivos de la educación que contienen esos instrumentos convencionales de derechos humanos. Más aún, ha de reiterarse que la educación en derechos humanos es

consustancial al derecho a la educación y al mismo tiempo es la base para que todos los derechos humanos sean entendidos y practicados como una forma de vida, como bien recordó siempre Shulamith Koenig, de modo que los aprendizajes nunca deberían construirse al margen de la justicia, la equidad y la igualdad. Por eso la educación no debería en ningún caso ser neutral frente a la infamia y la violencia: está siempre llamada a liberar a las personas de la opresión y de la pobreza.

La noción de “ciudadanía global” se ha perfilado como una aspiración basada en valores que frecuentemente se perciben como un terreno común de la humanidad, como una suerte de espacio compartido o como “un mundo sin muros”, como se le llamó en la Reunión Regional para América Latina y el Caribe de 2017: un terreno común en el que las estructuras legales, comunitarias, institucionales y educativas sigan la pauta del paradigma humanístico.

Sin embargo, esta arquitectura global —o al menos esta pretensión de construirla—, en su intención de establecer un lenguaje común, un *sentido* global, quizás no ha logrado esclarecer las formas en las que las distintas culturas, los diferentes sistemas y los diversos hablantes y actores reconocen y se nutren de sus diferencias.

Y posiblemente la construcción de ese sentido global sea una tarea imposible o un trabajo inútil si no se inspira y se sustenta en la diversidad de miradas y de acciones que alimentan a las culturas.

Nuestra hipótesis, entonces, es que la discordancia entre los propósitos y el método de la estrategia de ciudadanía global, no obedece a defectos programáticos, es decir, a problemas incidentales en el funcionamiento institucional, sino más bien a la ausencia de sentido crítico, al restringido alcance de una axiología que se derrumba al imponer nociones formales (frecuentes en el derecho y en la doctrina jurídica) sobre visiones del mundo y de la vida en las que no tiene dominio.

Lamentablemente, si no se aclaran sus funciones, la estrategia de ciudadanía global podría incluso ser terreno fértil para profundizar la globalización de mercados, siempre hambrienta de la estandarización y de la homogeneización de los consumidores, que se ha colado en nuestra casa como un fantasma armado, como una brisa gélida que apaga las velas. La “Casa tomada” de Julio Cortázar hace pensar en ese metalenguaje y en ese despojo.

En esta axiología, a veces el contenido de los derechos es apenas comprensible y aceptable para muchas personas y para muchos pueblos, por lo que su universalización es dificultosa. Por ejemplo, el “derecho humano a la propiedad” —para poner un caso típico— ha sido extensamente rechazado por los pueblos originarios,<sup>1</sup> que vieron en este la imposición de valores individualistas occidentales, a pesar de que la Declaración Universal de los Derechos Humanos reconoce el derecho a la propiedad colectiva, no así gran parte de las legislaciones latinoamericanas, que la niegan (Stavenhagen, p. 299).

En la noción de propiedad, entendida como posesión material (sea individual o colectiva), está implicado un valor ajeno a la idea de territorialidad ancestral de los pueblos indígenas y a la idea de la tierra como hábitat de lo sagrado, que por definición no puede ser poseído ni mucho menos adquirido. La Corte Interamericana de Derechos Humanos ha fallado en varias ocasiones en apoyo de esta tesis, como es el caso de las sentencias *Awas Tingni contra Nicaragua*, *Pueblo Sarayaku contra Ecuador* y *Pueblo Saramaka contra Surinam*.

Recordamos ahora las *Crónicas marcianas*, de Ray Bradbury, y uno de los cuentos en que narra el arribo de terrícolas a Marte y cómo los marcianos interpretan la conducta humana como una forma de locura. Asimismo, para los pueblos indígenas, la tierra no es de nadie, como el aire, así que vender el aire o vender la tierra solo puede ser un signo de psicosis.

Las contradicciones se tornan más complejas cuando examinamos los casos del derecho al trabajo, el derecho a la salud, el derecho a la alimentación, los derechos sexuales y reproductivos, los derechos ambientales, los derechos políticos en general y buena parte de las libertades fundamentales, incluyendo la libertad de expresión y la libertad de tránsito.

Esas contradicciones no se encuentran únicamente en las comunidades indígenas y rurales, porque múltiples expresiones de grupos sociales emergentes, contraculturales, urbanos y semiurbanos, ponen en entredicho la naturaleza y el alcance de las normas del derecho, no necesariamente para

<sup>1</sup> “Entre los indígenas existe una tradición comunitaria sobre una forma comunal de la propiedad colectiva de la tierra, en el sentido de que la pertenencia de ésta no se centra en un individuo sino en el grupo y su comunidad.” Sentencia n° 11.577 Corte Interamericana de Derechos Humanos. Comunidad Mayagna (Sumo) *Awas Tingni Vs. Nicaragua*, parag. 149.

negarlas, sino para asignarles significados distintos, novedosos muchas veces, y en todo caso para deconstruirlas a la luz de sus experiencias históricas concretas.

Así hemos aprendido, por ejemplo, de las comunidades sexualmente diversas, de las comunidades nómadas, de los pueblos afrodescendientes, de las personas con discapacidad y así también hemos presenciado diversas teorías y propuestas de grupos organizados y espontáneos que sostienen y defienden los derechos de los animales y, ¡oh!, terror, los derechos de la madre tierra, acompañadas de un trabajo político que cuestiona a las sociedades patriarcales, en las que el derecho, la ley, no solo es obstáculo al cambio social, sino además instrumento de violencia, explotación y sumisión.

Recordemos que, tras la condena de Nelson Mandela, tras las desapariciones forzadas y tras las ejecuciones sumarias perpetradas por las dictaduras latinoamericanas, casi siempre se alegaron violaciones al estado de derecho. ¡Pero cuál derecho! ¡Cuál ley! ¡Y cuál Estado!

## LA LEY KAFKIANA

La ley no siempre es útil para dignificar la vida y ciertamente puede producir el efecto contrario.

Franz Kafka ejemplificó muy bien esta situación en su novela *El proceso*, en la que incluyó una pequeña narración que nos permitimos sintetizar a continuación:

Ante la Ley hay un guardián. Hasta ese guardián llega un campesino y le ruega que le permita entrar a la Ley. Pero el guardián responde que en ese momento no le puede permitir el acceso. El hombre reflexiona y luego pregunta si es que podrá entrar más tarde.

—Es posible —dice el guardián—, pero ahora, no.

Las puertas de la Ley están abiertas, como siempre, y el guardián se ha hecho a un lado, de modo que el hombre se inclina para atisbar el interior. Cuando el guardián lo advierte, ríe y lo amenaza diciéndole:

—Si tanto te atrae, intenta entrar a pesar de mi prohibición. Pero recuerda esto: yo soy poderoso. Y yo soy sólo el último de los guardianes. De sala en sala irás encontrando guardianes cada vez más poderosos. Ni siquiera yo puedo soportar la sola vista del tercero.

Allí permanece el campesino días y años hasta que se hace muy viejo y antes de morir le pregunta al guardián:

—Todos buscan la Ley, pero ¿cómo es que en todos los años que llevo aquí, nadie más que yo ha solicitado permiso para llegar a ella?

El guardián comprende que el hombre está a punto de morir y le grita, para que sus oídos debilitados perciban las palabras.

—Nadie más podía entrar por aquí, porque esta entrada estaba destinada a ti solamente y ahora cerraré la puerta (Kafka, 1978, p. 200).

Esta narración kafkiana no parece nada extraña en nuestro medio y de hecho arroja luces sobre los peligros implicados en aquellos marcos jurídicos cerrados sobre sí mismos y basados en concepciones simplistas de las realidades sociales, que siempre son complejas, plurales y coloridas.

La idea de ciudadanía, en singular, tampoco ayuda a superar esas contradicciones, precisamente porque excluye las múltiples y diversas ciudadanías invisibilizadas y emergentes.

Hay en esa singularización ciertos rasgos civilizatorios que preocupan sobremanera y pueden ser contraproducentes para avanzar en las luchas contra la exclusión, la discriminación y la desigualdad.

Sé que esto es algo que no desea ni propone la UNESCO, pero “la” ciudadanía global corre el riesgo de convertirse en el eslogan de un conjunto de valores y principios que son alérgicos a la crítica y al cambio, más cercanos al modelo de competencia del mercado que a las luchas por la emancipación de las personas y de los pueblos (UNESCO-OREALC, 2017, p. 9).

Por eso es fundamental rehuir de las lecturas incautas que, utilizando el discurso de los derechos humanos, llaman a adherir y adoptar patrones normativos pétreos, unidimensionales, singulares, ahistóricos, que se auto-proponen como regla ética de la humanidad, cuando en verdad corresponden a un modelo político incapaz de cuestionarse a sí mismo.

Como dice Chico Buarque, la gente tiene miedo al cambio, pero yo tengo miedo de que las cosas nunca vayan a cambiar.

Mencionamos anteriormente los derechos políticos como espacio de contradicciones, no porque rechazamos el catálogo de normas que contiene el *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*, sino porque ninguna ciudadanía puede aspirar a reproducirlo sin contexto ni adaptación.

La afirmación de valores y prácticas de derechos humanos no puede lograrse si no es mediante la deconstrucción, en cada cultura, de los significados de estos derechos, pues esta es la forma de dotar de sentido

a la acción transformadora de la educación en derechos humanos y para los derechos humanos.

Los sistemas de representación política y electoral, por ejemplo, han sido devaluados y cooptados por sectores corporativos y por otros grupos de poder, provocando la exclusión de grandes sectores populares y, en palabras de Pablo Gentili, la falsificación de los consensos.

Esta degradación ha vaciado de contenido a los derechos políticos, reduciendo la participación en la toma de decisiones, a un mecanismo electoral que se ejerce cada cuatro o cinco años o a sistemas de consulta sesgados en los que las opciones son establecidas de previo y llevan implícita la dirección de las respuestas y, consecuentemente, la subordinación planificada.

Por lo demás, es urgente discutir acerca del alcance de los derechos políticos en comunidades tribales, en las poblaciones de personas menores de edad o entre personas refugiadas o migrantes, cuyas voluntades son ignoradas o muchas veces son sustituidas por grupos diametralmente opuestos a sus derechos. La violación del derecho a la participación política de las mujeres es posiblemente el mejor ejemplo transversal que pudiéramos encontrar.

Dice Paulo Freire que “la fuente generadora, constitutiva de la auténtica autoridad, radica en la libertad que, en un determinado momento se transforma en autoridad” (Freire, 1970, p. 231), por lo que los derechos políticos merecen ser interpretados a partir de las necesidades integrales de las personas que viven en comunidad y son protagonistas de sus propias luchas históricas en defensa de su libertad.

Ahora bien, las miradas integrales u holísticas no deben ser pensadas sin un propósito crítico ni deben ser estandarizadoras, sino todo lo contrario: deben ser exhaustivas, profundas, múltiples, diversas, interdependientes, interdisciplinarias e interseccionales.

Así entonces, ese sentido político de pertenencia a una comunidad más amplia, a un “mundo sin muros”, que se pretende alcanzar con la estrategia de la ciudadanía global, no requiere tanto de interconexiones entre los niveles local, nacional y global, como del respeto, validación y legitimación de las culturas diversas y de las vías en que esas culturas construyen y defienden los derechos humanos.

Por ejemplo, la sola interconexión es insuficiente para superar las relaciones de poder y desigualdad existentes entre el norte global y el sur

global (términos equívocos, ciertamente) o entre comunidades blancas, mestizas, afrodescendientes e indígenas.

La peor desigualdad es la igualdad entre desiguales, dice el dicho. De manera que la interconexión de sistemas económicos depredadores con sistemas de subsistencia precaria, solo puede conducir a la aniquilación total, porque los recursos con que cuentan los países empobrecidos para revertir el hambre y el desastre ecológico, por ejemplo, son infinitamente menores que los recursos con que cuentan algunos países industrializados para acaparar los beneficios de la tecnología, la acumulación de capital, la explotación económica y la depredación ambiental.

Como puede notarse, las reservas a la idea de ciudadanía global alcanzan los entornos epistemológicos y metodológicos, pero de ninguna manera cuestionan a la educación como el entorno o el vehículo para potenciar la comprensión y la vivencia de los derechos humanos.

## UNIVERSALIZACIÓN Y DIVERSIDAD

No creemos que sea posible avanzar en la universalización de los derechos humanos desde la promoción de un modelo global, lo cual es evidentemente una paradoja.

Por el contrario, y como conclusión preliminar, tal universalización únicamente es factible con la validación y legitimación de múltiples formas de realización de los derechos humanos, que por definición requieren de múltiples ciudadanía y la aceptación de diversas formas de conocimiento que llevan a la construcción de significados construidos histórica y culturalmente, y con ello a la adopción de prácticas liberadoras de los pueblos, que también son diferentes. El derecho a ser diferente involucra el pensar, el sentir y el hacer diferentes. Lo único que permanece incólume, es la dignidad de la vida.

La educación en y para los derechos humanos, debe involucrar las responsabilidades de las personas para hacer frente a las violaciones a estos derechos en todos los ámbitos, incluyendo el privado y el familiar.

Particularmente entendemos la responsabilidad como la conciencia de los derechos de los demás. Una conciencia actuante, responsiva, que hace ver a todas las personas como legítimos sujetos de derechos, y que por esa razón merecen ser protegidas, en la medida en que uno mismo igualmente lo merece.

Esta noción de responsabilidad está contenida en el artículo primero de la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, que también incluye en su Preámbulo el derecho al “supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión”. Este es un tipo de responsabilidad que muy rara vez nos recuerda la policía.

Deberíamos haber dicho, quizás, que la educación debe fortalecer las responsabilidades de las personas y que la construcción de conocimientos para realizar y disfrutar los derechos humanos, es el verdadero propósito de la educación. Esto está mucho mejor, ¿verdad?

Como ha indicado el Comité de los Derechos del Niño, la educación trasciende el mero acceso a la escolarización formal y abarca el derecho a una calidad específica de educación, así como también a un amplio rango de experiencias de vida y procesos de aprendizaje que permiten a las personas desarrollar sus personalidades, talentos y habilidades para vivir una vida plena y satisfactoria en la sociedad. Así que una educación que no realice los derechos humanos, es una educación de baja calidad, sencillamente porque no tenemos derecho a cualquier educación, sino a una que se base en la justicia, la inclusión, la igualdad, la libertad.

De esta aseveración, podemos destacar que el mero acceso a la educación no siempre garantiza que los aprendizajes sean útiles para lograr la convivencia pacífica. En efecto, la educación podría provocar lo contrario, reforzar el odio, el egoísmo y la indiferencia.

Para evitar esta situación, los derechos humanos deben informar toda la práctica pedagógica, porque lo que se enseña y lo que se aprende es igual de importante que el cómo se enseña y cómo se aprende. Por eso el trabajo docente es crucial. Hay una magia en el trabajo docente que viene con la vocación y con el sentimiento y eso debe ser protegido, porque, como dice Violeta Parra: lo que puede el sentimiento, no lo ha podido el saber.

Por eso los derechos humanos se construyen con el ejemplo y no con la exhortación, y su fuerza se alimenta de las luchas de liberación de quienes han sido excluidos y marginados, de las personas con discapacidad, de las comunidades LGTBQ+, de los pueblos afrodescendientes, indígenas, de las comunidades rurales y principalmente de las mujeres.

La consolidación de sistemas educativos alimentados con estos principios, deben trascender el ámbito de las responsabilidades y funcionar como consecuencia de las obligaciones de los Estados, entendidas estas

como mandatos concretos y exigibles a cargo de personas específicas: en este caso los operadores institucionales, entre los que se incluyen las maestras y los maestros, pero principalmente quienes están a cargo de fijar y desarrollar la política educativa.

El marco conceptual y normativo del derecho a la educación, derivado de las principales convenciones del derecho internacional de los derechos humanos, contempla una interesante tipología de obligaciones estatales que fue clarificada tanto por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en sus comentarios generales 11 y 13.

El marco conceptual y normativo del derecho a la educación incluye desde el financiamiento educativo, hasta la rendición de cuentas. No nos ocuparemos en esta ocasión de explicar esa tipología,<sup>2</sup> pero sí es necesario agregar que los contenidos de la educación, el currículo, su adaptabilidad y su pertinencia, forman parte de las obligaciones estatales.

## PARA CONCLUIR

A pesar de que a las poblaciones históricamente excluidas se les continúa negando las oportunidades educativas, los datos globales revelan que en los últimos treinta años el mundo ha avanzado en la escolarización de niñas, niños y jóvenes. Hay más gente educada en el mundo, tenemos más estudiantes en las aulas y eso sin duda es muy positivo.

Sin embargo, también es cierto que nunca antes tantas personas educadas habían matado a tantas otras. Nunca antes tanto conocimiento acumulado había causado tan graves daños ambientales. Y esto debe llevarnos a la pregunta crucial de nuestros días: ¿Para qué sirve la educación? ¿Para qué queremos educarnos? ¿Cuál es el sentido de la educación?

Esta pregunta es importante para debatir acerca de los propósitos de la educación y sobre el rol de los derechos humanos en los procesos pedagógicos. Pero también nos sirve para considerar, o no, las posibilidades de una ciudadanía global, y concretamente para destacar la frecuencia con la que muchos Estados olvidan sus obligaciones educativas en torno a los contenidos necesarios para combatir el racismo, la xenofobia y las formas

<sup>2</sup> Véase el Informe de la Relatora Especial de la ONU sobre el derecho a la educación: E/CN.4/1999/49 55 Comisión de Derechos Humanos 55 período de sesiones. 13 de enero de 1999.

asociadas de violencia, prejuicios y exclusión.

Vemos con preocupación que, en los programas educativos de países con pasados colonialistas y esclavistas, se disimula o se oculta deliberadamente el genocidio, el saqueo del patrimonio cultural de los pueblos invadidos y colonizados y la explotación ambiental en que incurrieron los países europeos que se repartieron el continente africano durante la infame Conferencia de Berlín de 1884.<sup>3</sup>

Esa omisión histórica impide al estudiantado, y a la población en general, conocer las grandes injusticias protagonizadas por sus gobiernos y por los empresarios del pasado, las condiciones en las que sucedieron y la ideología que las sustentó, basada en la creencia de que una piel menos pálida es sinónimo de inferioridad. Recordemos que sin memoria histórica no hay garantía de que los hechos no se repitan.

Al no poder analizarse ese problemático pasado en las escuelas, la naturalización de la xenofobia y el racismo ha persistido y posiblemente se instaló en el imaginario colectivo de algunos países, alimentando los prejuicios contra las personas migrantes y la carga de estereotipos sobre los buscadores de refugio o asilo: personas que difícilmente llegarán a considerarse ciudadanas y ciudadanos en los países a los que arriban. Seguirán siendo migrantes, seguirán siendo extranjeros.

Poco se ha hecho para revertir ese grave problema, así que, en palabras del gran Charly García, aún están pasando demasiadas cosas raras para que todo siga tan normal.

Esos silencios tornan imposible cualquier intento de ciudadanía global, en caso de que pudiéramos aceptar esa posibilidad, y dicen mucho de los vacíos de sistemas educativos carentes de perspectiva de derechos humanos, incapaces de analizar críticamente su historia en los programas escolares.

Pero además debemos recordar que las omisiones no solo se reportan en países europeos o norteamericanos, sino también en Latinoamérica.

Las políticas de blanqueamiento educativo en América Latina y el Caribe han eliminado del currículo la inmensa diversidad cultural, despojando buena parte de la historia de los pueblos originarios y afrodescendientes del currículo y ocasionando la extinción de lenguas, cosmovisiones y tradiciones ancestrales.

Es cierto que los programas de educación intercultural bilingüe se proponen

<sup>3</sup> Véase el *Acta General de la Conferencia de Berlín* del 26 de febrero de 1887.

como paliativo, aunque el abandono ha sido tan extenso y tan profundo, que será difícil restaurar la herencia cultural de todos estos pueblos.

Ya se ha dicho que buena parte de la crisis de nuestros tiempos, es una crisis epistemológica, porque muchas veces centramos nuestra atención en los valores equivocados. La búsqueda de sentidos de la educación, requiere entonces el cuestionamiento de su naturaleza, de su estructura y de sus métodos, porque la educación ha sido instrumentalizada por visiones mercantilistas y patriarcales que anteponen la competición a la solidaridad, los negocios al bienestar y el castigo a la libertad.

No podremos avanzar en la construcción de sistemas verdaderamente inclusivos, si no transformamos los modelos educativos que fueron pensados y diseñados para segregar y disciplinar.

La fuerza creativa de un continente mestizo tendrá que conducir nuevos trabajos, para desalambrar el conocimiento y nutrirlo de todos los colores con los que se trenza la vida. Lo único global es la dignidad.

## FUENTES

Acta General de la Conferencia de Berlín del 26 de febrero de 1887. <https://www.dipublico.org/3666/acta-general-de-la-conferencia-de-berlin-26-de-febrero-de-1885/> (Julio 2022).

Cortázar, J. (1972). Casa tomada. En *Relatos* (pp. 413-420). Sudamericana.

Kafka, F. (1978). *El proceso*. Losada.

OEA. (1988, 17 de noviembre). Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. *Protocolo de San Salvador*. <https://www.refworld.org/es/docid/5ccb1b164.html>

ONU. (1993, 12 de julio). Declaración y Programa de Acción de Viena. *Conferencia de Viena*. Viena, Austria. <https://www.refworld.org/es/docid/48d21bd42.html>

ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.refworld.org.es/docid/47a080e32.html>

ONU. (199, 13 de enero). *Informe de la Relatora Especial de la ONU sobre el derecho a la educación* (E/CN.4/1999/49/55). Comisión de Derechos Humanos.

ONU. (1966, 16 de diciembre). *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI)*. <https://www.refworld.org.es/docid/5c92b8584.html>

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Stavenhagen, R. (1980). *Derecho indígena y Derechos Humanos en América Latina*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos-Colegio de México.

UNESCO-OREALC. (2017). *Educación para la ciudadanía mundial en América Latina y el Caribe: Hacia un mundo sin muros: educación para la ciudadanía mundial en el ODS 4 – Agenda E2030*". OREALC/2018/RP/H/1.