



EDUCACIÓN PARA TODOS (EPT) EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Reflexiones y Aportes desde la Campaña
Latinoamericana por el Derecho a la Educación



Campaña
Latinoamericana
por el Derecho
a la Educación

EDUCACIÓN PARA TODOS (EPT)

EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Reflexiones y Aportes desde la Campaña
Latinoamericana por el Derecho a la Educación



Campaña
Latinoamericana
por el Derecho
a la Educación

Realización

Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación

Este Informe se produce a partir de los documentos y estudios realizados por la CLADE hasta el año de 2014, todos disponibles en su versión completa en <http://www.campanaderechoeducacion.org/v2/es/publicaciones/clade/publicaciones-tematicas.html>

Consultoría y edición: Adelaida Entenza

Diseño Gráfico: Adesign

Foto de tapa: Water.org

Comité Directivo de CLADE

ActionAid Américas

Agenda Ciudadana por la Educación (Costa Rica)

Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación

Campaña Peruana por el Derecho a la Educación

Colectivo de Educación para Todas y Todos de Guatemala

Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL)

Foro Dakar Honduras

Foro por el Derecho a la Educación en el Paraguay

Plan Internacional

Red de Educación Popular entre Mujeres (REPEM)

Organizaciones que apoyan a la CLADE

Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID)

Asociación Alemana para la Educación de Adultos (AAEA)

Ayuda en Acción

Global Partnership for Education (GPE)

IBIS

Open Society Foundations

UNICEF - Oficina para América Latina y el Caribe

OREALC/UNESCO Santiago

PLAN International

Oficina de la CLADE

Av. Professor Alfonso Bovero, 430, sala 10

CEP 01254-000 São Paulo - SP Brasil

Teléfono/Fax: (55-11) 3853-7900

www.campanaderechoeducacion.org

Se permite la reproducción parcial o total de este documento, siempre y cuando no se altere el contenido del mismo y se mencione la fuente.

SUMARIO

PRESENTACIÓN	6
INTRODUCCIÓN	8
PARTE I - Acerca de la Educación como un derecho humano: hasta qué punto la concepción de la educación como un derecho humano avanzó en América Latina y el Caribe?	12
• Los marcos normativos y legales del derecho a la educación en la región	13
• Mecanismos de Justiciabilidad	18
• Discriminaciones	25
• La educación en Derechos Humanos.....	34
PARTE II - Las seis Metas de EPT: reflexiones sobre avances y puntos pendientes en América Latina y el Caribe	38
• Meta 1	39
• Meta 2	41
• Metas 3 y 4	43
• Meta 5	45
• Meta 6	47
• Apartado Especial.....	48
PARTE III - Temas clave para la realización del DHE en la región, que corresponden a tres de las 12 estrategias presentes en el Marco de Acción de Dakar del 2000	51
• Participación ciudadana	52
• Financiamiento del derecho a la educación.....	57
• Los y las docentes en el centro de una buena educación	62
CONSIDERACIONES FINALES	66

PRESENTACIÓN

El 2015 es un año histórico para los y las que luchan por el derecho humano a la educación en el mundo, ya que se cumple el plazo para alcanzar tanto a las metas de la Educación para Todos (EPT) como a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), ambos acuerdos firmados por los Estados en el año 2000. Al mismo tiempo en que se evalúan qué se ha logrado y qué falta por hacer, la comunidad internacional se viene ocupando a lo largo de los últimos tres años de construir y acordar para finalmente adoptar a fines del 2015 una nueva agenda de educación al año 2030. Su objetivo será el de ***“Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y todas”***.

Este amplio proceso de construcción viene involucrando a gobiernos, organismos internacionales y organizaciones de la sociedad civil, que en los últimos años han venido debatiendo el sentido y contenido de esta nueva agenda. Un hito fundamental a nivel internacional de este proceso ha sido la aprobación del Acuerdo de Mascate en la Reunión Mundial de EPT de 2014 (Omán), así como las reuniones regionales convocadas por la UNESCO que le dieron seguimiento. En nuestra región, la Reunión Regional Ministerial *Educación para Todos en América Latina y el Caribe: Balance y Desafíos Post-2015*, que tuvo lugar los días 30 y 31 de octubre en Lima, Perú, los Estados señalaron la perspectiva de derechos y la importancia del fortalecimiento de los sistemas públicos de educación.

Otro hito será el Foro Mundial de Educación, el que tiene lugar en Incheon, República de Corea, en Mayo de 2015, en el que se adoptará una Declaración Política y se aprobará un Marco de Acción para la Educación 2030, documento que orientará y apoyará la puesta en práctica de la agenda de educación. La redacción final del Marco de Acción en general y de las metas de educación en particular, dependerá de los acuerdos finales que se consolidarán en la Agenda de Desarrollo Sostenible Post 2015, la cual será adoptada en la 70ª Asamblea General por los jefes de Estado en septiembre de este año. La adopción final del Marco de Acción para la Educación 2030 tendrá lugar en noviembre del 2015, en un evento especial de alto nivel que tendrá lugar en el ámbito de la Asamblea General de la UNESCO.

En alianza con redes y organizaciones de la sociedad civil, la CLADE ha estado profundamente involucrada en este momento histórico de definición de la nueva agenda internacional. Y es en este contexto que se presenta este informe, el que tiene como objetivo aportar al balance del cumplimiento de las seis metas EPT entre 2000 y 2015, señalando avances y puntos pendientes, incorporando reflexiones sobre las posibles causas y un análisis que va

más allá de los factores educativos, sino también los entornos democráticos y realización de los demás derechos humanos.

De tal manera, en la *Introducción* de este Informe, compartimos nuestro punto de partida para todo el esfuerzo de incidencia que se vino haciendo en los últimos años: para la CLADE, cualquier nueva agenda de educación y de desarrollo sostenible debe necesariamente partir de los instrumentos de derechos humanos ya ratificados por los Estados. En el caso de los nuevos acuerdos sobre la educación, el punto de partida debe ser la plena garantía del derecho humano a la educación gratuita y no discriminatoria, para todas las personas.

Es así que en la *Parte I* compartimos específicamente reflexiones sobre hasta qué punto la concepción de la educación como un derecho humano avanzó en América Latina y el Caribe y sus implicaciones en las políticas públicas. Preguntamos, por ejemplo, cómo están las legislaciones y la jurisprudencia en las Cortes nacionales e internacionales. Por otra parte, qué obstáculos estructurales se hacen presentes, con especial atención a las múltiples formas de discriminación y a la violencia.

Un balance de las seis metas de EPT firmadas por los Estados en el año 2000 es el tema de la *Parte II* de este Informe, en la que compartimos reflexiones sobre avances y puntos pendientes. Aquí se ha sumado también un ítem sobre educación secundaria, tema de extrema relevancia en la región.

Además de mirar las metas, este informe destaca la importancia de algunos temas transversales a la realización del derecho humano a la educación y en particular de 3 entre las 12 estrategias señaladas en el Marco de Acción de Dakar: la participación ciudadana, la cuestión docente y el financiamiento educativo, los que se abordan en la *Parte III* de este documento.

El presente Informe se nutre de largos procesos de reflexión, investigación y análisis conjunto de las organizaciones de la sociedad civil en América Latina y el Caribe que integran la CLADE, así como de los intercambios con la propia comunidad educativa y la experiencia de trabajo llevada adelante en articulación con otros actores regionales.

Finalmente, se comparten recomendaciones y nuevos desafíos que el escenario contemporáneo impone a los y las que actúan por el derecho humano a la educación en el mundo y en particular en América Latina y el Caribe, destacando la agenda que, más allá del monitoreo de las nuevas metas acordadas para el 2030, estará en el centro de preocupación y acción de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación y de sus redes y organizaciones aliadas comprometidas con el seguimiento de los derechos humanos en la región.

La educación es un derecho humano fundamental. Eso implica reconocer no solamente que la educación es un derecho inherente a la persona por el solo hecho de serlo, sino reconocer que éste será realizado en la medida que sus cuatro dimensiones sean garantizadas: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad¹. Considerando que una educación que no respeta los derechos humanos es inaceptable, el derecho humano a la educación solamente se cumple si es capaz de preservar otros derechos, como la dignidad, la participación, la libre expresión, el libre desarrollo de la personalidad, una ciudadanía más plena, etc. Concebir la educación como derecho humano fundamental implica reconocer a los Estados como su garante y, por lo tanto, reconocer su carácter público gratuito y universal. Implica además rechazar la concepción de educación como servicio o como mercancía que se compra y vende y desde la cual se lucra. La obligatoriedad de la educación implica también un compromiso ético y político de los Estados, de manera que se garantice el pleno cumplimiento de este derecho, en sus cuatro dimensiones fundamentales.

Conforme a la perspectiva anteriormente expuesta, los sentidos de la educación deben estar en línea con los instrumentos de derechos humanos, tomándolos como parámetro. Tales instrumentos apuntan a que el propósito de la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos. Debe además formar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista.

La educación debe ser democrática y participativa, orientándose a la transformación social, debe enseñar a vivir con otros y entre otros, reconociendo y valorando la diversidad y la diferencia y promoviendo la humanización y el buen vivir.

Debe estar dotada de contenidos que propicien una relación armónica con la naturaleza, la interculturalidad, la justicia social y ambiental. Debe ser reconocida desde su dimensión transformadora, emancipadora y despatriarcalizadora, una educación que promueva la igualdad de género, el respeto a las identidades y a la diversidad sexual².

La educación debe promover el pensamiento, la reflexión crítica y la comprensión del mundo, debatiendo los paradigmas vigentes, desnaturalizando falsos consensos que legitiman el estatus quo y modificando las relaciones de poder históricas.

¹ Observación General N. 13 (1999) del Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales

² Carta de Lima, documento final de la VIII Asamblea de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE): "Una Educación Garante de Derechos: por un Mundo de Dignidad" realizada en Lima del 26 al 29 de octubre de 2014.

De acuerdo con tales prescripciones, el sistema educativo en su conjunto debe estar comprometido con la igualdad y la justicia, convocando todos los esfuerzos y recursos necesarios para que tal compromiso alcance a todas las personas.

Se requiere además, subrayar la conexión entre el derecho humano a la educación y las concepciones de la educación para la paz, en derechos humanos y para la convivencia democrática, en el entendido que precisamente es en el derecho humano a la educación dónde se entrelazan, descansan o tienen un punto de encuentro estas tres concepciones, no solo desde un sustento teórico, jurídico y filosófico, sino también desde una dimensión práctica. Es así que la plena realización del derecho a la educación establece como parámetro mínimo la realización de las estas tres concepciones de forma interrelacionada y retroalimentándose mutuamente.

Las instituciones educativas deben ser espacios seguros y saludables, exentos de toda forma de violencia física o psicológica, maltrato y discriminación, considerando en ello también los factores de género. El derecho a la educación supone la existencia de entornos de aprendizaje seguros, libres de violencia y respetuosos de los derechos humanos, que posibiliten el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes.

Para lograrlo, deben estar dotados a su vez de una serie de recursos materiales, de infraestructura y servicios suficientes para garantizar su buen funcionamiento y mantenimiento, tales como materiales pedagógicos, laboratorios de ciencias e informática, baños adecuados y limpios, bibliotecas, salas de profesores/as, iluminación adecuada, espacios verdes, canchas deportivas y atención médica, entre otros.

Para la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), cualquier nueva agenda de educación y desarrollo sostenible debe necesariamente partir de los instrumentos de derechos humanos ya ratificados por los Estados. En el caso de los nuevos acuerdos sobre la educación, el punto de partida debe ser la plena garantía del derecho humano a la educación gratuita y no discriminatoria, para todas las personas.

Esto implica, como ya se ha mencionado, que la educación debe ser pertinente, relevante, transformadora y crítica, y su finalidad la promoción de la dignidad humana y la justicia social y ambiental. La educación como derecho humano promotor de los demás derechos, debe asumir que niños, niñas, jóvenes y personas adultas son sujetos de derechos, fortalecer la interculturalidad, la igualdad de género, el cuidado y relación armónica con la naturaleza, la eliminación de toda forma de discriminación, la promoción de la justicia, de la cultura de paz y de resolución no violenta de los conflictos.

Las organizaciones sociales de la región vienen incidiendo en el proceso de definición de esta nueva agenda, participando en momentos clave de los diálogos regionales y globales, abogando para que los nuevos compromisos mundiales tomen los derechos humanos como base y paradigma. Así, han desplegado amplios procesos intercediendo sostenidamente por la reafirmación de la educación como un derecho humano fundamental desde una perspectiva integral dentro del marco del derecho a una vida digna, que contemple los postulados de la educación inclusiva, el aprendizaje a lo largo de toda la vida, garantizándose plenamente desde la primera infancia hasta la educación superior. El fortalecimiento del sistema público que refleje y fortalezca los propósitos y sentidos de la educación, que contemple necesariamente una educación preescolar y básica gratuita y obligatoria de al menos doce años; asumiendo prerrequisitos y metas en cuanto a una financiación suficiente y la adecuada valoración y formación de todas las personas que intervienen en los procesos educativos.

La oportunidad de llevar a cabo el debate de la nueva agenda de educación Post 2015 también de manera articulada al proceso de definición de la nueva agenda de desarrollo Post 2015 posibilitó, finalmente, que se pudiera dejar el vínculo entre el derecho a la educación y los demás derechos humanos más evidente. Se ha entendido como ineludible integrar estrategias tendientes a que la nueva agenda de desarrollo incorpore y promueva una educación garante de derechos. La educación no sólo debe ser un objetivo prioritario en medio del conjunto de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), sino contar con una serie de objetivos específicos, contemplando su importancia en tanto categoría transversal a los otros ODS. El papel estratégico de la educación como derecho promotor y facilitador de todos los derechos humanos y para la consolidación de un nuevo paradigma de desarrollo debe ser plenamente reconocido e incorporado.



PARTE I

Acerca de la Educación como un derecho humano: hasta qué punto la concepción de la educación como un derecho humano avanzó en América Latina y el Caribe?

A lo largo de este apartado se pretende destacar los avances y puntos pendientes en materia del derecho humano a la educación a nivel regional, teniendo en cuenta sus contenidos, características fines y funciones. Conforme fue señalado al inicio, incorpora reflexiones sobre las posibles causas que han influenciado en ello comprendiendo un análisis que va más allá de los factores educativos.

1. Los marcos normativos y legales del derecho a la educación en la región

En los últimos años, se advierte un avance sustantivo en torno al concepto y fines de la educación como derecho humano fundamental, así como la incorporación del mismo en los marcos normativos regionales y nacionales. Es posible identificar en la región formulaciones normativas de relevancia, las cuales pueden cambiar de manera profunda la forma de concebir, interpretar y aplicar el derecho a la educación.

Tanto en los textos constitucionales como en las leyes generales de educación de más reciente adopción, se pueden encontrar nuevas enunciaciones sobre los fines y sentidos atribuidos a la educación, sobre el alcance de este derecho, e incluso en cuanto al rol del Estado en la materia.

Es así que algunas **Constituciones** han incorporado preceptos señalando: (a) la educación como unitaria, fiscal, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad, intracultural, intercultural y plurilingüe, abierta, científica, técnica y tecnológica, productiva, territorial, teórica, práctica, liberadora, revolucionaria y no dogmática³; (b) la educación vinculada a la construcción de una sociedad democrática, más próspera, justa y humana, el respeto a los derechos humanos y el combate a la intolerancia y el odio⁴; (c) el derecho a una educación integral de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades⁵; (d) una educación de calidad, laica, que contribuya a la mejor convivencia humana, que fortalezca el respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos⁶; (e) la educación pública como universal y laica, debiéndose garantizar no solo el acceso sino también la permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna⁷.

3 Constitución de Bolivia, arts.78 y 86

4 Constitución de El Salvador, art. 55

5 Constitución de Venezuela, art. 103

6 Constitución de México, art. 3

7 Constitución de Ecuador, art. 28

Igualmente, diversas **leyes de generales de educación** consagran preceptos relativos a:

Los fines o propósitos de la educación: (a) promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación⁸; (b) la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad⁹; (g) una educación laica con fines orientados a la democracia como la forma de gobierno y convivencia, cultura de la paz y la no violencia, conocimiento y respeto de los derechos humanos; crear conciencia sobre la preservación de la salud, el ejercicio responsable de la sexualidad, la planeación familiar y la paternidad responsable, la lucha contra los prejuicios, la superación de estereotipos, la discriminación y la violencia, especialmente la que se ejerce contra las mujeres y niños¹⁰; (c) la educación gratuita y de calidad, supone un proyecto educativo público, laico, pluralista, que permita el acceso a toda la población y que promueva la inclusión social y la equidad¹¹; (d) un sistema educativo pertinente, inclusivo y universal, que brinde una oferta educativa pública de calidad, gratuita y laica¹²;

A sus características y contenidos: (e) la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes¹³; (f) con base en el respeto a la dignidad de la persona humana, el cumplimiento efectivo de los derechos humanos, coadyuvando a la conformación de una sociedad justa y democrática, orientada al desarrollo integral del ser humano¹⁴; (h) una educación sustentada en los principios de: la ética (a efectos de inspirar una educación promotora de los valores de paz, solidaridad, justicia, libertad, honestidad, tolerancia, responsabilidad, trabajo, verdad y pleno respeto a las normas de convivencia); la equidad (para garantizar iguales oportunidades de acceso, permanencia y trato en un sistema educativo de calidad); la inclusión (con miras a incorporar a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión

8 Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006, art. 11 lit. v)

9 Colombia, Ley General de Educación 115 (1994), art. 5

10 México, Ley General de Educación (1993) texto vigente, última reforma publicada DOF 20-05-2014, art. 8

11 Chile, Ley General de Educación N° 20.370, art. 4

12 Ecuador, Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011), art. 5

13 El Salvador, Ley General de Educación (Decreto N° 917 /1996, con reformas al 2005), art. 1

14 Guatemala, Ley de Educación Nacional (Dto. Legislativo No. 12-91), art. 1

y las desigualdades); la calidad (condiciones adecuadas para una educación integral, pertinente, abierta, flexible y permanente); la democracia (que promueva el respeto irrestricto a los derechos humanos, la libertad de conciencia, pensamiento y opinión, el ejercicio pleno de la ciudadanía y el reconocimiento de la voluntad popular; y que contribuye a la tolerancia mutua en las relaciones entre las personas y entre mayorías y minorías así como al fortalecimiento del Estado de Derecho¹⁵. Incluyendo también preceptos en cuanto a la interculturalidad, el reconocimiento y respeto a las diferencias; la conciencia ambiental, el respeto, cuidado y conservación del entorno natural como garantía para el desenvolvimiento de la vida¹⁶.

Un aspecto que especialmente merece ser resaltado, refiere a la incorporación en algunos textos constitucionales del enfoque de género así como la prohibición de discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género, ya sea como principio general o consagrándolo en forma específica también para el ámbito educativo. Es así que se consagran preceptos tales como: garantizar la igualdad de los derechos de hombres y mujeres entre los objetivos del sistema educativo, valores que deberán incorporar la equidad de género y la no diferencia de roles, la no violencia y la vigencia plena de los derechos humanos¹⁷, o que la educación impulsará la equidad de género¹⁸.

Se han incorporado postulados en igual sentido también en algunos marcos legales, al proponer por ejemplo: (a) asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género; promover la igualdad de oportunidades y posibilidades asegurando la equidad de género entre los objetivos de la educación rural, o enfatizando en materia de calidad de la educación, contenidos y enfoques curriculares que contribuyan a generar relaciones basadas en la igualdad, la solidaridad y el respeto entre los sexos¹⁹; (b) postulando una educación despatriarcalizadora y la equidad social y de género en la participación²⁰, c) incluyendo entre sus principios la transmisión y práctica de valores que promuevan el respeto a la diversidad de género, garantizar el derecho de las personas a una educación libre de violencia de género, con referencias a la igualdad de condiciones, oportunidades y trato entre hombres y mujeres, y a las medidas de acción afirmativa para

15 Perú, Ley General de Educación N°28044 (2003), art. 8

16 Ídem

17 Constitución de Bolivia, art. 8, 79

18 Constitución de Ecuador, art 27

19 Ley de Educación Nacional N° 26206 de 2006, arts. 11 lit. f), 50, 92.

20 Ley de la Educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez" (Ley N° 070 de 2010) art. 3

efectivizar el ejercicio del derecho a la educación sin discriminación de ningún tipo. También incorporando entre los fines de la educación, la garantía del acceso plural y libre a la información sobre la sexualidad, los derechos sexuales y los derechos reproductivos para el conocimiento y ejercicio de dichos derechos bajo un enfoque de igualdad de género. No menos importante, la promoción de igualdades entre hombres, mujeres y personas diversas para el cambio de concepciones culturales discriminatorias de cualquier orden y sexistas en particular²¹.

Si bien es posible afirmar que en muchos países de la región los marcos legales y normativos del derecho a la educación se han fortalecido, aún quedan desafíos a enfrentar. Cabe recordar que en muchos casos los obstáculos no necesariamente se encuentran vinculados a la falta de normas orientadas a garantizar el derecho a la educación, sino con las considerables brechas existentes entre los marcos normativos vigentes y su plena efectividad. Uno de los factores que en gran medida se encuentra obstaculizando la plena efectividad y aplicación de los marcos normativos y las políticas educativas tendientes a implementar este derecho, guarda relación con los criterios presupuestarios bajo los cuales se enmarcan estas políticas, los cuales no responden a un enfoque de derechos a pesar de que es incuestionable que las políticas fiscales, las asignaciones presupuestarias y los gastos, deben cumplir con las normas y los principios de derechos humanos.

¿A qué responden éstos avances que se reflejan en los marcos normativos?

Diversos factores son los que han incidido en la formulación de estos avances legislativos. Algunos de ellos se encuentran asociados al ámbito del sistema regional de protección de derechos humanos, que con la ampliación de normas, mecanismos y desarrollo de nuevos estándares de protección de los derechos humanos, incluido el derecho humano a la educación, determina que los Estados necesariamente deban poner especial énfasis en realizar las adecuaciones pertinentes de su legislación, dotando a los derechos de una mayor protección jurídica y constitucional.

De igual modo, con la llegada de asuntos o casos a las instancias internacionales de protección de los derechos humanos (Comités, Relatorías Temáticas, Comisión y Corte Interamericana de Derechos Humanos) se van generando directrices, orientaciones,

²¹ Ley de Educación Ecuador, art. 2 (lit. i, j, l) y art. 3(lit. e, i)

recomendaciones y dictámenes para los Estados en cuanto a la aplicación, implementación e interpretación de este derecho²².

En el marco de los procesos de integración regional y subregional²³, la coordinación de las políticas educativas que se refleja muchas veces en la adopción de normativas, acuerdos, directrices, planes de acción y declaraciones, así como en la elaboración y ejecución de programas y proyectos conjuntos, también es un factor que promueve transformaciones y adecuaciones en las normativas y políticas internas de los Estados parte.

Las exigencias de una sociedad civil activa

Un pilar fundamental para la concreción de estos logros lo han constituido los procesos de incidencia política de la sociedad civil por el derecho humano a la educación. Los ejemplos son múltiples y diversos, y comprenden desde acciones de incidencia llevadas a cabo en el proceso de elaboración de nuevas leyes generales de educación, como la implementada por la Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación, o durante la producción de planes nacionales de educación, como es el caso de la Campaña Brasileña por el Derecho a la Educación. Proyectos en pro de una educación intercultural y con pertinencia cultural, como los implementados por el Colectivo Educación para Todos y Todas en Guatemala y por la red Incidencia Civil por la Educación de México. Estrategias de apoyo a las demandas de otros movimientos sociales, estudiantiles o de las municipalidades para generar sinergias por el Derecho Humano a la Educación (DHE), como las adoptadas por el Foro por el Derecho a la Educación de Chile, el Foro por el Derecho a la Educación de Paraguay y el Foro Educación y Desarrollo Humano de la Iniciativa por Nicaragua. Asimismo, acciones a favor de una educación pública gratuita, como los procesos de justiciabilidad desarrollados por la Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación, y las acciones por la educación pública en Haití, impulsadas en alianza con la Reagrupación Educación para Todos y Todas. Investigaciones y procesos de análisis de coyuntura, que califican la incidencia, como los casos del Contrato Social por la Educación en el Ecuador, de la Campaña Argentina por el Derecho a la Educación y de la Agenda Ciudadana por la Educación en Costa Rica, o del

²² Véase por ejemplo: Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), Caso Niñas Yean y Bosico vs. República Dominicana (Sentencia 8 de Septiembre de 2005).

²³ Entre otros: Mercado Común del Sur (MERCOSUR), Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR), Comunidad Andina (CAN) – Sistema Andino de Integración (SAI); Sistema de la Integración Centroamericana (SICA); Parlamento Latinoamericano (PARLATINO).

monitoreo del presupuesto educativo, como el implementado por el Foro Socioeducativo de República Dominicana. Igualmente, actividades por la realización de la educación desde la primera infancia, elemento primordial en el trabajo de la Campaña Peruana por el Derecho a la Educación.

Los esfuerzos citados integran un conjunto más amplio de acciones impulsadas en América Latina y el Caribe para garantizar una buena educación pública, laica y gratuita para todos y todas en la región.

2. Mecanismos de Justiciabilidad

La vigencia de los marcos jurídicos internacionales, regionales y nacionales, no ha impedido que continuamente se susciten en la región diversas situaciones de violación del derecho a la educación. En tal sentido, la trascendencia de los mecanismos de exigibilidad y justiciabilidad como mecanismos fundamentales no solo para restituir el derecho a la persona afectada, sino para contribuir a subrayar el contenido y sustancia del derecho a la educación, así como para conducir hacia la revisión y transformación de los marcos normativos y políticos y en un sentido más amplio, hacia el fortalecimiento de la democracia y el Estado de Derecho y la construcción de una cultura de derechos humanos.

Este aspecto ha sido subrayado por el Relator de la ONU por el Derecho Humano a la Educación, Kishore Singh, al afirmar que *“los tribunales, las instituciones nacionales de derechos humanos y los mecanismos administrativos o judiciales son vitales para que las y los ciudadanos puedan obligar a los gobiernos a respetar sus derechos”*²⁴.

A su vez, en el campo del derecho internacional de los derechos humanos, la entrada en vigor de Protocolo Facultativo adicional al Pacto de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (2013)²⁵ y el Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del

²⁴ ONU, A/68/294, 9 de agosto de 2013.

²⁵ Adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en el 2008, se abrió a ratificación el 24 de septiembre de 2009 y entró en vigor el 23 de mayo de 2013.

Niño (2014)²⁶ instalan nuevas instancias concretas para la exigibilidad jurídica de los derechos humanos, incluyendo el derecho humano a la educación.

Cabe destacar a su vez entre los mecanismos de control y seguimiento en la órbita del Consejo de Derechos Humanos de la ONU, el Examen Periódico Universal (EPU)²⁷ mediante el cual se analiza el cumplimiento por cada Estado de sus obligaciones y compromisos en materia de derechos humanos. Este examen es un mecanismo cooperativo que habilita la presentación de aportes de la sociedad civil.

En tal sentido, a nivel regional se destaca el caso de la Campaña Argentina por el Derecho a la Educación (CADE) que presentó durante su 14^o período de sesiones (Ginebra, 22 de octubre a 5 de noviembre de 2012) un informe estratégico sobre la situación del derecho humano a la educación poniendo en evidencia que la estructura del financiamiento educativo consolidaba desigualdades estructurales. En su informe, la CADE analizó cinco ejes fundamentales, sobre los cuales reconoció avances y señaló urgencias que deben ser asumidos en búsqueda de respuestas concretas: el Derecho a la Educación Sexual Integral; la Calidad Educativa; el Nivel Inicial; el Financiamiento Educativo; y el Derecho a la Educación Inclusiva y en contextos migratorios.

Otro mecanismo utilizado por la sociedad civil es la presentación de informes alternativos ante el Comité de las Naciones Unidas sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CDESC). Entre las más recientes iniciativas en materia del derecho a la educación se puede mencionar el informe presentado por organizaciones de la sociedad civil sobre la Privatización de la Educación y su impacto en el Derecho a la Educación en Chile (diciembre, 2014)²⁸. Este informe alerta sobre un proceso sistemático hacia la privatización del sistema educativo, da cuenta de la existencia de tres tipos de escuelas (escuelas públicas,

26 Este Protocolo fue aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre de 2011, entrando en vigor el 14 de abril de 2014.

27 El Examen Periódico Universal (EPU), establecido por la resolución 60/251 de la Asamblea General es un mecanismo a través del cual el Consejo de Derechos Humanos revisa periódicamente el cumplimiento los Estados Miembros de las Naciones Unidas en cuanto a las respectivas obligaciones y compromisos en el ámbito de los derechos humanos. Es un mecanismo cooperativo, en el que también se integran los aportes de las organizaciones no gubernamentales y otros actores de la sociedad civil que presentan sus puntos de vista diferentes y complementarios acerca de la situación de los derechos humanos en cada Estado examinado. ACNUDH, 2008. Trabajando con el Programa de las Naciones Unidas en el ámbito de los Derechos Humanos. Un manual para la sociedad civil, pág. 137. http://www.ohchr.org/Documents/AboutUs/CivilSociety/Chapter_7_sp.pdf

28 Presentado ante el CDESC (para su consideración en la Lista de Asuntos para Chile en su 54^a período de sesiones) por la Iniciativa Global para los Derechos Sociales, Económicos y Culturales y la Clínica de la Facultad de Derecho de Sciences Po, con el apoyo: del Foro por el Derecho a la Educación de Chile, la Red de Estudios para la Profundización Democrática, la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, la Iniciativa de Investigación sobre la Privatización en la Educación, el Proyecto Derecho a la Educación, Educación Internacional, la Campaña Mundial por la Educación, y el Centro de Derecho para la Igualdad de Educación. Véase: http://www.campanaderechoeducacion.org/privatizacion/wp-ayus/wp-content/uploads/2014/12/Informe_Privatizacion_Educacion_Chile.pdf

escuelas privadas subsidiadas por el Estado y escuelas privadas independientes) y sostiene que el sistema educativo de Chile depende en gran medida de la financiación privada. Resalta entre los impactos más relevantes derivados de esta situación, la generación o profundización de situaciones de desigualdad y segregación, lo que configura una violación al derecho a la educación y contraviene de los principios de no discriminación e igualdad de oportunidades.

En la esfera del Sistema Interamericano de Derechos Humanos la defensa del derecho a la educación también ha estado presente en el ámbito de las audiencias temáticas de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos²⁹. Entre las iniciativas de este tipo se encuentra el informe “Derecho a la Educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe, Informe para la Comisión Interamericana de Derechos Humanos”, producido por la CLADE. El informe fue presentado en audiencia temática regional el 6 de noviembre de 2009, con el objetivo de poner de relieve la grave vulneración de los derechos humanos de las personas con discapacidad, entre ellos el derecho a la educación, así como presentar sugerencias y recomendaciones tendientes a superar el estigma y la discriminación desde una perspectiva inclusiva, al pleno reconocimiento de la titularidad de derechos, la comprensión de los sentidos y significados de una educación inclusiva y el reconocimiento de la educación inclusiva como derecho³⁰.

Las tendencias jurisprudenciales en materia del derecho a la educación

Existe una gran cantidad de ejemplos que demuestran que el derecho a la educación puede ser exigible en sede jurisdiccional o cuasi-jurisdiccional. Así, varios tribunales nacionales de los diferentes países de la región, cuentan con dictámenes judiciales que: a) han restablecido a la persona afectada en el ejercicio pleno de su derecho a la educación, reconociendo el carácter fundamental de este derecho, ratificando que el mismo comprende la garantía de acceso y permanencia en el sistema educativo sin discriminación y en condiciones de igualdad; b) han decretado el cumplimiento de las condiciones de

²⁹ Las audiencias se encuentran previstas en el artículo 61 y sigs. del Reglamento de la CIDH el que establece que los interesados podrán presentar a la Comisión testimonios o informaciones sobre la situación de los derechos humanos en uno o más Estados, o sobre asuntos de interés general. <http://www.oas.org/es/cidh/mandato/Basicos/reglamentoCIDH.asp>

³⁰ Este informe fue impulsado por la CLADE, en alianza con el Relator Especial sobre el Derecho a la Educación de Naciones Unidas, Vernor Muñoz, y el Centro por la Justicia y el Derecho Internacional (CEJIL), y fue presentado ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos en audiencia temática regional. http://www.campanaderechoeducacion.org/v2/phocadownload/informeclade_discapacidad.pdf

accesibilidad necesarias, la adaptación metodológica y curricular; c) han reafirmado el concepto de educación inclusiva y de calidad, d) han ratificado el derecho a la educación de alumnas embarazadas frente a la aplicación de medidas de orden discriminatorio en razón de sus estado, e) han fallado a favor de una educación laica³¹.

En el ámbito de los tribunales supranacionales, también en los pronunciamientos de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH) se encuentran formulaciones tendientes a precisar el alcance o determinar el contenido del derecho a la educación³². Así por ejemplo: a) se ha señalado que el Estado debe proveer educación primaria gratuita a los/as menores, en un ambiente y condiciones propicias para su pleno desarrollo intelectual; b) la exigencia de requisitos específicos relativos a la nacionalidad (como el acta de nacimiento) para el ejercicio del derecho a la educación ha sido claramente entendida como una afectación directa o subsecuente a este derecho; c) se ha sostenido la necesidad de medidas especiales de protección para garantizar el derecho a la educación de los/as niños/as en razón de su situación específica de vulnerabilidad, reiterándose que revisten especial gravedad los casos en que las víctimas de violaciones a los derechos humanos son niños/as, lo que se extiende al derecho humano a la educación³³.

Asimismo, se ha afirmado que los Estados tienen el deber de no solo de garantizar la accesibilidad a la educación básica gratuita, sino también la sostenibilidad de la misma, asegurando instalaciones adecuadas y programas para evitar la deserción escolar y determinando que cuando se trata del derecho a la educación básica en el seno de comunidades indígenas, se debe propiciar dicho derecho desde una perspectiva etno-educativa, adoptando las medidas positivas para que la educación sea culturalmente aceptable desde una perspectiva étnica diferenciada³⁴.

31 A saber: Argentina, Colombia, Costa Rica, Republica Dominicana, Venezuela, entre otros.

32 Diversos de estos casos de la región y otras se puede encontrar en la publicación Sumarios de Jurisprudencia: El Derecho a la Educación (CEJIL, CLADE, 2014)

33 Corte IDH: Caso de las Niñas Yean y Bosico vs. República Dominicana. Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas, 8 de septiembre de 2005.

34 Corte IDH Caso de la Comunidad Xámok Kasek vs. Paraguay. Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia del 24 de agosto de 2010.

¿Qué otras instituciones, recursos y figuras procesales o legales se han visto asociadas a la defensa del derecho a la educación?

Dentro del ámbito de la justiciabilidad, es posible considerar también otros recursos y acciones que podrían enmarcarse bajo las competencias de actuación de instituciones Ombudsman, defensorías del pueblo u otras instancias o mecanismos de protección de los derechos humanos.

Es así que, desde algunas instituciones de este tipo³⁵, se vienen desarrollando informes críticos, documentos de análisis, emitiendo opiniones, elaborando recomendaciones e incluso presentando acciones de amparo relativas al derecho a la educación. En el marco de situaciones como las descritas se ubican asuntos tales como: a) definiciones sobre el alcance y contenido normativo esencial del derecho a la educación; b) aportes sobre educación intercultural bilingüe a favor de los pueblos indígenas; c) gratuidad de la educación en las escuelas públicas; d) cuestionamientos al sistema de inscripciones y asignación de vacantes en materia educativa; e) abordajes sobre convivencia escolar; f) denuncias de situaciones de afectación del derecho a la educación y deterioro de la calidad educativa; g) análisis de los marcos normativos y políticos en cuanto al alcance e implementación de la educación inclusiva en materia de discapacidad, entre otras.

Se destaca además que la mayoría de las Defensorías del Pueblo de los países de la región cuentan con estrategias y políticas institucionales en materia de educación en derechos humanos.

Otro aspecto relevante es la mayor utilización de figuras procesales como el *Amicus Curiae* (“amigos de la Corte”)³⁶, por parte de las organizaciones no gubernamentales de promoción y protección de los derechos humanos, aportando argumentos fácticos y jurídicos para el mejor análisis de casos judiciales en los que se están dilucidando vulneraciones al derecho a la educación. Algunos ejemplos de ello se pueden encontrar en el ámbito de la Corte Interamericana de Derechos Humanos³⁷.

35 Entre otras: Defensoría del Pueblo de Colombia, Defensoría del Pueblo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Defensoría del Pueblo de Perú.

36 El *amicus curiae* es una figura procesal reconocida por diversos tribunales internacionales que consiste en proporcionar una opinión jurídica y voluntaria por terceros ajenos al proceso, como herramienta disponible para ayudar a clarificar criterios y estándares que se relacionan con el asunto en cuestión.

37 Véase: *Amicus Curiae* presentado (conjuntamente por representantes de CAREF, CELS, UBA, ITAM) en el Caso DILCIA YEAN Y VIOLETA BOSICA VS. REPÚBLICA DOMINICANA (Caso 12.189) para la protección judicial efectiva y el debido proceso para la protección del derecho a la educación de las personas migrantes (2005); *Amicus Curiae* presentado por el CLADEM en el Caso KAREN ATALA E HIJAS VS. CHILE (Caso 12.502).

La sociedad civil y su participación en litigios estratégicos exitosos

Las organizaciones de la sociedad civil vienen desarrollando diferentes estrategias para la defensa del derecho a la educación, entre las que se encuentra la promoción de medidas judiciales o administrativas, existiendo casos paradigmáticos de acciones impulsadas desde la sociedad civil que constituyen logros inspiradores en materia de justiciabilidad del derecho a la educación. Si bien los casos citados a continuación no son los únicos, pudiéndose encontrar otros ejemplos en la región, se trata de casos ilustrativos que resulta relevante mencionar.

En Colombia, tuvo lugar un largo trayecto de incidencia política de parte de la sociedad civil³⁸, en el cual la Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación asumió un papel protagónico. Se condujo a la interposición de una acción pública de inconstitucionalidad mediante la cual se logró que el Tribunal Constitucional determinara la gratuidad de la educación primaria en el país³⁹, como obligación de exigibilidad inmediata, y la aplicación del principio de progresividad para la enseñanza secundaria y la superior. La sentencia expresa que la gratuidad de la educación básica primaria forma parte integrante del contenido de los tratados de derechos humanos, al igual que de la doctrina de los organismos autorizados para interpretar dichos instrumentos, señalando que *“la gratuidad es concebida en esos referentes jurídicos como un mecanismo privilegiado para remover las barreras económicas que dificultan el acceso a la educación en este nivel. Se trata de una obligación mínima de carácter inmediato, exigible a los Estados, en tanto que el mecanismo de la progresividad está previsto para garantizar el acceso a los niveles de educación secundaria y superior”*.

En Brasil, un conjunto de entidades y organizaciones lideradas por el Instituto de Abogacía Racial y Ambiental (Iara) en febrero del 2005 interpuso ante el Procurador General de la República, el Ministerio Público Federal de Río de Janeiro y el Ministerio Público del Estado de Río de Janeiro, una denuncia citando la falta de implementación de la Ley Federal 10.639⁴⁰. En noviembre del 2009, casi cinco años después de iniciado este proceso, se establecía la primera Acción Civil Pública⁴¹ relacionada a la Ley 10.639,

38 Esta experiencia de incidencia comenzó en el año 2008 con la Campaña por la Gratuidad de la Educación, iniciada por la Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación con la CLADE, e involucró a abogados del Centro Estudios de Derecho Justicia y Sociedad (Dejusticia) y a la Clínica de Derechos Humanos de la Universidad de Cornell.

39 Corte Constitucional de Colombia, Sentencia C-376/10 de 19 de mayo de 2010.

40 Ley Federal 10.639/2003 en la que se determina la obligación de incluir en el plan de estudios oficial, en los establecimientos públicos y privados, de las redes de enseñanza primaria, secundaria y universitaria, la historia y cultura afro-brasileña y africana.

41 Acción Civil Pública, Proceso N° 702.09.562589-0, Ministerio Público del Estado de Minas Gerais, Brasil.

en la que se denunciaba la falta de cumplimiento de la legislación de parte de la Alcaldía de Uberlandia y el Estado de Minas Gerais, en una decisión inédita del Ministerio Público. Se solicitó, entre otras medidas la debida capacitación del cuerpo docente y la inclusión en el presupuesto de recursos financieros específicos para costear el material pedagógico necesario, visibilizando y fortaleciendo la implementación de ley de inclusión de la historia y cultura afro-brasileña y africana en los planes de estudio escolares.

Otro caso tuvo lugar en México. En el 2005, se creó en el país la evaluación anual en el Sistema Educativo Nacional conocida como Prueba Enlace, aplicada cada año del tercero al sexto grado, en las escuelas primarias y en los grados de secundarias de todo el territorio nacional. Realizado en el idioma español, el examen fue idealizado con el objetivo de evaluar los conocimientos de los y las estudiantes, considerando sólo elementos de la cultura occidental y urbana. Sin embargo, en diversos pueblos indígenas, se habla y se educa a los niños y niñas en la cultura y el idioma originario.

La red de Incidencia Civil por la Educación (ICE) consideró que este sistema de evaluación nacional discrimina en cuanto no es respetuoso de la cultura, la cosmovisión y las lenguas de los pueblos indígenas de México, y desde el 2006, hace del trabajo por la promoción de la educación con pertinencia cultural y lingüística una de sus principales luchas. Ha asumido este caso de violación del derecho a la educación de los pueblos indígenas como una gran oportunidad de llamar la atención sobre el tema a nivel nacional, promoviendo un debate que involucra a sociedad civil y Estado, incluyendo los Sistemas de Justicia. En este contexto, se ha involucrado en un intenso proceso, que ha comprendido diversas acciones como posicionamientos públicos y acciones de justiciabilidad por una educación con pertinencia cultural y lingüística. Como resultado de estos esfuerzos, el gobierno, a través de la Secretaría de Educación, ha anunciado la suspensión de la prueba a partir del 2014, y la presión de muchos sectores de la sociedad civil mexicana por cancelar este sistema de evaluación ha influido, sino determinado esta decisión.

Pese a estos ejemplos, aún es demasiado pronto para hablar de un desarrollo amplio y extendido de una estrategia de justiciabilidad del derecho humano a la educación en la región. En tal sentido, la búsqueda de una mayor expansión podría estar asociada al desarrollo de capacidades de los titulares del derecho a la educación para reclamar sus derechos, los mecanismos existentes para exigirlos y obtener reparación ante sus violaciones.

Es así que el desconocimiento con respecto a la existencia de las normas constitucionales y legales que garantizan este derecho, así como sobre las posibilidades legales y fácticas de formular las demandas pertinentes, sumadas en algunos casos a la falta de desarrollo de

las capacidades para exigir, promover y aplicar los tratados internacionales por parte de los operadores de justicia y profesionales actuantes, continúa siendo un desafío en esta materia.

Consecuentemente, una actitud atenta sobre las actuaciones de los sistemas de justicia en materia de derechos humanos y concretamente del derecho humano a la educación, es esencial.

3. No Discriminación

“Todas las personas tienen el mismo derecho a recibir educación y pueden pedir cuentas a los gobiernos para que reaccionen ante prácticas discriminatorias o cuando no cumplan su obligación de brindarles educación”⁴²

Es incuestionable que, entre los principales obstáculos para la realización del derecho a la educación considerando todas sus dimensiones (disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad) se encuentran las múltiples formas de discriminación. Factores como el origen étnico-racial, clase, género, edad, orientación sexual, estatus de migrante o desplazado, la discapacidad, ubicación geográfica, situación de encarcelamiento y otros, influyen tanto en las formas como en la gravedad de la discriminación, las que tienen inicio en la primera infancia y siguen muchas veces a lo largo de toda la vida.

Aunque las prácticas discriminatorias sean gravísimas en el continente, prevalece una tendencia a la invisibilidad y negación de las formas de discriminación, así como de sus consecuencias, lo que profundiza la desigualdad e incrementa las situaciones de vulneración de derechos fundamentales. Como ya se ha mencionado, darle visibilidad a la desigualdad y a la discriminación, dentro y fuera de los sistemas educativos, es fundamental para el reconocimiento de su existencia y su superación. Por consiguiente, es imprescindible reconocer que tanto la desigualdad cuanto las múltiples formas de discriminación que persisten en nuestro continente, son injusticias que se manifiestan

⁴² Naciones Unidas. A/68/294. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Kishore Singh (Distr. general 9 de agosto de 2013)

de forma indisoluble y principal obstáculo para la realización del derecho a la educación y de los demás derechos humanos. Ello implica reconocer la existencia de inequidades estructurales instaladas en nuestros sistemas así como estereotipos discriminatorios tanto al interior como exterior de las escuelas. La identificación de los grupos más vulnerados se hace imperativo, para lo cual se deben implementar sistemas de información que cuenten con datos desagregados para los distintos grupos poblacionales.

En la última década, se han notado avances en particular en el reconocimiento de la problemática. Las múltiples formas de discriminación, tema que ocupa lugar central en la agenda política de la CLADE, han sido objeto de debate y visibilidad por parte de gobiernos y sociedad civil. La amplia mayoría de los documentos regionales e internacionales aprobados reafirman el compromiso con la superación.

En algunos países, la temática está especialmente en relieve, con la integración del tema en sus marcos legales y políticos de educación, en gran medida en respuesta a la presión ejercida por las organizaciones de la sociedad civil. En Bolivia, la nueva ley de educación, la ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez (ASEP), sancionada el 21 de diciembre de 2010, incorporó “la erradicación de la violencia, la despatriarcalización, la soberanía alimentaria, el lenguaje de señas, la obligatoriedad de la educación hasta el bachillerato de acuerdo a lo establecido en la Constitución y la equidad de género como promotora de la igualdad social”. Estos aportes fueron elaborados por la sociedad civil colectivamente, a través de la realización de mesas temáticas de trabajo que dieron lugar al diálogo y a la reflexión sintetizándose en propuestas que se han ido socializando y validando de manera sostenida, con la participación activa de la Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación (CBDE).

En Guatemala, la Constitución del país determina que los idiomas mayas deberán respetarse y difundirse, mientras la Ley de Idiomas Nacionales (Decreto Número 19-2013) y su reglamento emitido por el Ministerio de Cultura y Deportes (Acuerdo Gubernativo 320-2011) refuerza la importancia de reconocer, promover y valorar los idiomas indígenas. En lo que se refiere específicamente a la educación, el Currículo Nacional Base (CNB) de la enseñanza primaria sostiene la adopción oficial de una orientación intercultural. Sin embargo, la implementación de programas de educación en lenguas indígenas en las escuelas sigue siendo un reto para la garantía del derecho humano a la educación en Guatemala. A comenzar por el idioma: apenas 45% de las escuelas del país ofrecen la enseñanza de alguna lengua indígena en el nivel Primario, en todas las demás la formación se lleva a cabo exclusivamente en castellano. En este contexto, el Colectivo de Educación para Todas y Todos de Guatemala ha desarrollado una serie de acciones en

defensa de la educación intercultural bilingüe en el país, que pasan principalmente por el monitoreo de los compromisos asumidos oficialmente, como por ejemplo los establecidos en el Plan Estratégico de Educación 2012-2016.

Para que los centros educativos se erijan como espacios de superación de la discriminación en todas sus manifestaciones e intersecciones, los proyectos político-pedagógicos necesariamente deben responder al reconocimiento y valoración de la diferencia y de la diversidad, a una educación liberadora, laica, no sexista, anti-racista, anti-imperialista, que contribuya a transformar las relaciones de jerarquía dominante entre las personas.

Coadyuvantemente, (i) los distintos grupos y poblaciones discriminadas deben ser protagonistas en el debate y en la elaboración de políticas educativas, con el fin de garantizar su derecho a la educación, teniendo en cuenta la disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de la educación; y (ii) la superación de las discriminaciones debe reflejarse en cambios estructurales del sistema educativo y en el proyecto político y pedagógico, lo que incluye cambios curriculares y en la gestión del sistema escolar.

La discriminación de género en la esfera de la educación: Con frecuencia se relaciona la consecución de la igualdad de género en la esfera de la educación al logro de la igualdad de acceso o cobertura, dejando de lado o desconociendo el análisis de otros factores que son determinantes para ello. Desde el punto de vista de los derechos humanos, son incuestionables las limitaciones que presenta un enfoque de este tipo, dado que es indudable que las situaciones de desigualdad y discriminación por razones de género, asumen diferentes expresiones. Es así por ejemplo, que la discriminación se manifiesta, no únicamente en las desigualdades de acceso, sino también - y especialmente - a través de una educación que promueve currículos y prácticas que consolidan estereotipos de género y perpetúan el sexismo, naturalizan las desigualdades, promueven la división sexual del trabajo, la inequidad entre hombres y mujeres y los valores del patriarcado, tanto dentro como fuera del ámbito educativo. También, la presencia de obstáculos que impiden el pleno cumplimiento del derecho a la educación de las mujeres y las niñas, como es el caso de las prácticas u omisiones institucionales ante las situaciones de acoso sexual o violencia, o por motivos de embarazo. Adicionalmente, los patrones discriminatorios persisten también en la formación docente, en el uso de un lenguaje sexista y materiales educativos que refuerzan las desigualdades.

Hay que destacar la particularidad que adquieren las situaciones de múltiples discriminaciones o que se ven agravadas por contextos específicos, de ahí la importancia de la perspectiva de la interseccionalidad que considera la articulación de diversas

dimensiones como pertenencia étnica-racial, de clase, sexualidad, zona de residencia, etc. Como se verá más adelante, uno de los ámbitos que más desafíos enfrenta, se relaciona con las prácticas discriminatorias por motivos de diversidad sexual o identidad de género.

El derecho humano a la educación supone la existencia de marcos legales y de políticas que promuevan la igualdad de género, asegurando a su vez la incorporación del enfoque de género en todos los procesos, planes y programas de las diferentes etapas y modalidades educativas. Se trata no sólo de asegurar la igualdad de género en el acceso y permanencia en el sistema educativo, sino también en los procesos, la participación y los resultados educativos, lo que conlleva la transformación de los currículos y contenidos educativos, de forma que contribuyan a consolidar la igualdad.

A su vez, los indicadores de medición de progreso del derecho a la educación, deben incorporar la perspectiva de género para poder efectivamente dar cuenta de los avances alcanzados y los obstáculos presentes.

Personas Migrantes: Según la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2010)⁴³, el 57% de los inmigrantes que residen en ALC proviene de otro país de la región; 4,08 millones de las personas que nacieron en algún país de ALC residen en otro país de la región; los principales países de origen de la migración intrarregional son Colombia (21 %), Nicaragua (10 %), Paraguay (9 %), Haití (8 %), Chile, Argentina y Bolivia (7 %, cada uno). Los principales países de destino de los migrantes intrarregionales son Argentina (23 %), Venezuela (18 %), Costa Rica (11 %) y la República Dominicana (9 %), recibiendo estos cuatro países al 60 % de las personas originarias de los otros países latinoamericanos y caribeños.

Frente a este escenario, garantizar el derecho a la educación de la población migrante, el que en muchos casos se ve restringido por obstáculos burocráticos para el ingreso a la escuela, la exigencia de documentación que no poseen, no ofreciendo condiciones de adaptación de estas personas a la nueva realidad educativa, o por marginarlas en el cotidiano de la vida escolar. Los Estados, deben atenerse al esquema de obligaciones y estándares emanados de los instrumentos internacionales respecto del derecho a la educación para las personas migrantes. Consecuentemente, los marcos jurídicos y normativos del derecho a la educación, deben garantizar la eliminación de la discriminación y asegurar su inclusión en todos los niveles del sistema educativo.

43 OIM, 2010. Rutas y dinámicas migratorias entre los países de América Latina y el Caribe (ALC), y entre ALC y la Unión Europea. http://publications.iom.int/bookstore/free/Rutas_Migratorias_Final.pdf

Resulta ilustrativa al respecto, la situación generada en República Dominicana en relación a las personas haitianas o de ascendencia haitiana, las que en base a normativas, prácticas existentes e incluso jurisprudencia, le son restringidos un conjunto de derechos humanos fundamentales, como el derecho a la personalidad jurídica, a la identidad, a la nacionalidad, a la igualdad y no discriminación, los derechos de las personas migrantes, los derechos de la niñez y el derecho a la educación, entre otros. Esta situación incluso ha supuesto la condición de apátridas para muchas personas, aun habiendo nacido bajo el territorio de este país. En la ocasión, octubre de 2013, la CLADE divulgó una carta abierta⁴⁴ de repudio a la sentencia del Tribunal Constitucional de República Dominicana, sumándose a las manifestaciones de distintas organizaciones y movimientos sociales internacionales y locales, reiterando el pedido de que se protegiera a personas dominicanas afectadas por la decisión.

Discriminación por Edad: A pesar de que el derecho a la educación para todas las personas sin discriminación por motivos de edad se encuentra consagrado de manera expresa en diversos instrumentos internacionales, la edad sigue siendo un factor central de discriminación, principalmente hacia las personas adultas y adultas mayores, así como hacia los niños y las niñas pequeñas, principalmente de 0-3 años de edad⁴⁵. Este tema será abordado nuevamente en la Parte II de este informe, la cual incluye reflexiones sobre la situación en América Latina y el Caribe de las Metas de EPT.

Personas con Discapacidad⁴⁶: En América Latina y el Caribe, el 12% de la población vive con algún tipo de discapacidad, lo que representa a más de 66 millones de personas. Los escasos datos de que se disponen sobre su situación educativa revelan una realidad preocupante: se estima que, en la región, solo entre el 20% y el 30% de los niños y niñas con discapacidad asiste a la escuela, y, frecuentemente, son quienes padecen de los más graves niveles de discriminación y exclusión en el ámbito educativo.

Las barreras que persisten obstaculizando la realización del derecho humano a la educación de las personas con discapacidad varían de país a país y también dependen de los contextos

⁴⁴ <http://www.campanaderechoeducacion.org/justiciabilidad/clad.php?catId=1&contId=144&p=1>.

⁴⁵ Cabe recordar los contenidos de la Observación General N° 13 del Comité DESC sobre el derecho a la educación, la que en su párrafo 24 establece: *“Debe hacerse hincapié en que el goce del derecho a la educación fundamental no está limitado por la edad ni el sexo; se aplica a niños, jóvenes y adultos, incluidas las personas mayores. La educación fundamental, por consiguiente, es un componente integral de la educación de adultos y de la educación permanente. Habida cuenta de que la educación fundamental es un derecho de todos los grupos de edad, deben formularse planes de estudio y los correspondientes sistemas que sean idóneos para alumnos de todas las edades”*

⁴⁶ CLADE (2014). Posicionamiento Público: Semana de Acción Mundial por la Educación 2014. El derecho a la educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe.

locales. Sin embargo, es posible identificar algunos rasgos comunes en América Latina y el Caribe: (i) una visión estereotipada de las personas con discapacidad; (ii) falta de priorización en los presupuestos públicos, ya que son muy escasas las iniciativas nacionales que intentan armonizar los marcos legales adoptados en relación a la educación de las personas con discapacidad con los procesos de planificación de uso del presupuesto público; (iii) limitada cobertura de escuelas regulares efectivamente inclusivas, así como la persistencia de la noción de “educación especial” segregadora; (iv) obstáculos en el acceso, y la falta de accesibilidad física, geográfica y económica; (v) la desigualdad de condiciones en la experiencia escolar; y (vi) la ausencia o limitado desarrollo de un proyecto Político Pedagógico que considere la diferencia.

Los desafíos presentes para hacer efectivo el disfrute del derecho a la educación de las personas con discapacidad, se encuentran relacionados no solo con los ámbitos normativos y legislativos y su necesaria armonización con los enunciados de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, el reconocimiento de la educación inclusiva como derecho de todos y todas, así como la integración de la perspectiva de género en atención a la especial discriminación que sufren las mujeres y las niñas con discapacidad en el ámbito educativo. La generación de información de calidad e indicadores sobre la situación educativa de las personas con discapacidad, así como la formulación de presupuestos acordados que aseguren la implementación y sostenibilidad de las políticas educativas se plantean también como importantes retos hacia el futuro.

Población Afrodescendiente: De acuerdo con la información disponible, la población afrodescendiente en la región está conformada por más de 150 millones de personas, representando aproximadamente al 30% de la población total, encontrándose entre los grupos más pobres y con mayores niveles de discriminación y exclusión. Se han mencionado, entre las principales problemáticas que inciden en la afectación del derecho a la educación: la infraestructura educativa en las zonas donde mayoritariamente habita población afrodescendiente es insuficiente; las tasas de analfabetismo son más altas; los índices de escolaridad son más bajos; niños, niñas y jóvenes afrodescendientes cursan un promedio menor de años de estudio; sólo un porcentaje muy reducido de población afrodescendiente puede acceder y/o culminar estudios terciarios o universitarios; utilización de programas de estudios y metodologías didácticas inadecuadas; la imposibilidad económica de solventar los gastos de educación y la brecha de ingresos entre personas afrodescendientes y no afrodescendientes, a medida que aumenta el nivel educativo⁴⁷.

47 OEA/CIDH, 2011. La situación de las personas afrodescendientes en las Américas (Ser.L/V/II. Doc.62) disponible en: http://www.oas.org/es/cidh/afrodescendientes/docs/pdf/AFROS_2011_ESP.pdf

La importancia de introducir modificaciones en la currícula a fin de promover una educación más inclusiva orientada a erradicar los prejuicios raciales así como valorizar la historia y la contribución de la población afrodescendiente, ha sido reconocida por algunos países adoptando medidas legislativas al respecto. Así por ejemplo en Brasil⁴⁸ se estableció la obligatoriedad de la enseñanza de la Historia e Cultura Afro-Brasileira y Africana en el ámbito de enseñanza fundamental y media de las instituciones educativas públicas y privadas.

Entre los retos prioritarios asociados a la superación de este tipo de discriminación se encuentran: mejorar la información sobre la composición étnico-racial y de género en todos los niveles del sector educativo⁴⁹, la divulgación y producción de conocimientos como de actitudes, posturas y valores que eduquen a los ciudadanos y ciudadanas en relación a la pluralidad étnico-racial⁵⁰, así como dar continuidad a los procesos de fortalecimiento de los marcos legales y de políticas públicas educativas comprendiendo las acciones afirmativas que sean necesarias. Adicionalmente consolidar procesos de formación de los/as educadores/as desde la perspectiva de derechos y especialmente desde la perspectiva de la pluralidad étnico-racial.

Población indígena: Las cifras indican que existen alrededor de cuarenta millones de personas en América Latina que pertenecen a alguno de los cerca de 530 pueblos indígenas u originarios de la región, los que hablan 420 lenguas distintas. Se calcula que la población indígena constituye el 10% del total de habitantes de América Latina⁵¹. La situación y perspectivas del derecho a la educación de las personas indígenas, especialmente de la niñez indígena, se encuentra caracterizada por los serios obstáculos tanto para el acceso como para la permanencia en el sistema educativo. Se ha señalado que 6,3% de los niños y jóvenes indígenas de 7 a 18 años ve gravemente vulnerado su derecho a la educación. Más aún cuando se considera la perspectiva de género, dado que un 7,1% de las niñas indígenas presentan privaciones severas en educación, frente a un 5,6% de los niños varones (CEPAL/UNICEF, 2012).

Se han señalado entre las dificultades más relevantes, procesos, propuestas educativas y currículo no pertinentes y poco sensibles a la cultura, conocimiento y saberes tradicionales

48 Ley n° 10.639, de 2003

49 CLADE, 2009 Educação e Igualdade na América Latina e Caribe: a questão da discriminação racial. Uma contribuição para o processo de revisão da Conferência de Durban.

50 CLADE, 2010. La Educación es un Derecho Humano. Por la no discriminación en América Latina y el Caribe.

51 UNICEF, 2013. Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina.

de los pueblos indígenas, educación de baja calidad, limitado desarrollo del enfoque de derechos y del enfoque educativo intercultural, dificultades de acceso físico a los centros educativos, falta de formación adecuada del personal docente, políticas públicas discriminatorias y escasos recursos. Todo lo cual redundará en bajas tasas de escolaridad, alto índice de atraso escolar y de deserción escolar, afectaciones al derecho a la identidad cultural, desconocimiento y poca observancia de los derechos de los pueblos indígenas.

En tal sentido las reivindicaciones más recurrentes comprenden: una educación culturalmente apropiada, condiciones de acceso a las instalaciones escolares adecuadas, abordar las desigualdades territoriales, étnicas y de género, contenidos y currículos pertinentes, formación docente en educación intercultural-bilingüe, materiales pedagógicos culturalmente pertinentes, participación de los pueblos indígenas en el diseño e implementación de los programas y políticas educativas y en la gestión de los establecimientos educativos, diseñar políticas educativas que respondan a las condiciones socioculturales y lingüísticas de los distintos pueblos indígenas⁵².

Por su parte, la educación superior y/o universitaria no ha alcanzado aún grados de desarrollo y cobertura suficiente, siendo pocas las instituciones de educación superior que incorporan los saberes, lenguas, propuestas, y modalidades de aprendizaje de los pueblos indígenas contribuyendo por tanto a la valoración de la diversidad cultural, la promoción de relaciones interculturales y la igualdad de oportunidades (Mato, 2011). Por otro lado, se subraya la situación de algunos países que han creado universidades indígenas o interculturales⁵³.

Con miras a impulsar una buena educación, culturalmente adecuada, particular atención se debe prestar al fortalecimiento de la consulta, participación e incidencia de la población indígena en los procesos de formulación, implementación y evaluación de las políticas educativas; garantizar el reconocimiento, respeto e inclusión de su identidad cultural y saberes, en todos los procesos, contenidos y calendarios escolares; así como garantizar la formación intercultural de las autoridades educativas y docentes.

Personas en contextos de encierro: Los derechos de las personas privadas de libertad se encuentran consagrados en diversos instrumentos universales y regionales de derechos

52 CEPAL / UNESCO, Los derechos de las niñas y los niños indígenas. Boletín DESAFÍOS Número 14, septiembre de 2012. <http://www.unicef.org/lac/Desafios-14-CEPAL-UNICEF.pdf>

53 Resaltan iniciativas de este tipo en países como Bolivia, con la creación de tres universidades y teniendo previsto ampliar este número, y México, con la creación de diez universidades interculturales.

humanos y basados principalmente en el derecho fundamental que tienen todas las personas privadas de libertad a ser tratadas humanamente, a que se respete y garantice su dignidad, su vida y su integridad personal. Por su parte, el derecho a la educación de las personas privadas de libertad es un derecho plenamente reconocido y que se encuentra enmarcado desde la perspectiva de la educación para todos y todas y a lo largo de la vida, derecho a su vez reconocido en múltiples instrumentos de derechos humanos.

En los últimos años, diversos procesos de investigación y consulta se han venido impulsando desde la sociedad civil, a fin de conocer la situación del derecho a la educación de las personas privadas de libertad⁵⁴. Como resultado de estos procesos, se han identificado algunos obstáculos para el cumplimiento de este derecho, fundamentalmente asociados al reconocimiento de las personas presas como sujetos de derecho, a la insuficiencia de marcos normativos y políticos; limitada cobertura y oferta educativa; falta de materiales didácticos, de docentes y de infraestructura adecuada; baja calidad de la educación impartida en las cárceles; falta de formación y capacitación docentes, así como su escasa valorización y prácticas pedagógicas inadecuadas.

Ello supone que, para una adecuada protección del derecho a la educación en los ámbitos carcelarios, es imprescindible la formulación de normas, políticas y programas que garanticen la inclusión del enfoque de derechos humanos y de género, con compromisos presupuestarios adecuados y pertinentes, priorizando la valorización de educadores/as y contemplando procesos ampliamente participativos en la formulación de estrategias y acciones, con especial incorporación de las propias personas encarceladas.

Discriminación por motivos de orientación sexual e identidad de género: La orientación sexual, identidad y expresión de género se presentan como factores que colocan a las personas bajo riesgo de sufrir acoso escolar, acoso que se manifiesta en muchos casos a través de situaciones de segregación, exclusión y violencia (psicológica, física, etc.), todo lo cual implica no solo una vulneración del derecho a una educación en condiciones de igualdad, sino que también atenta contra otros derechos humanos fundamentales, como el derecho a la seguridad, a la integridad, a la identidad y el derecho a la salud.

⁵⁴ Véase por ejemplo en el marco de la CLADE: “Educación en contexto de encierro: Derecho Humanos Inalienable” (2011); “El Derecho a la Educación en Contextos de Encierro. Políticas y Prácticas en América Latina y el Caribe” (2013); “El Derecho Humano a la Educación en contextos de encierro desde la perspectiva de sus sujetos” (2014).

La Corte Interamericana de Derechos Humanos ya ha dejado establecido que la orientación sexual y la identidad de género de las personas son categorías protegidas por la Convención. *“Por ello está proscrita por la Convención cualquier norma, acto o práctica discriminatoria basada en la orientación sexual de la persona. En consecuencia, ninguna norma, decisión o práctica de derecho interno, sea por parte de autoridades estatales o por particulares, pueden disminuir o restringir, de modo alguno, los derechos de una persona a partir de su orientación sexual”*⁵⁵

Pese a la protección legal, el tratamiento de la diversidad sexual en el ámbito educativo presenta múltiples obstáculos y dificultades tales como: la falta de materiales referidos a la diversidad afectivo-sexual persistiendo contenidos convencionales y heterosexistas, con lo cual se profundiza una educación basada en la desigualdad y la discriminación; la falta de marcos legales, políticas educativas y currículos que incorporen y respalden su abordaje; y la falta de mecanismos para prevenir el acoso y las situaciones de discriminación basadas en la diversidad sexual e identidad de género.

En tal sentido, la importancia de que los métodos, currículos y recursos educativos promuevan el respeto de la diversidad de orientaciones sexuales e identidad de género y se implementen marcos normativos y políticos que garanticen una protección adecuada contra todas las formas de exclusión, violencia, acoso y hostigamiento dentro del ámbito escolar.

4. Educación en Derechos Humanos (EDH)

La preocupación sobre la situación de la educación en derechos humanos ha sido una constante en las organizaciones de la sociedad civil de la región, impulsándose en tal sentido, procesos de investigación, análisis y consulta. Lo anterior, ha permitido no solo tomar contacto con las percepciones, experiencias y expectativas de las personas participantes sino también, desde la identificación de los desafíos y posibilidades, elaborar propuestas y recomendaciones. Tal es el caso de la *Consulta sobre la educación para la paz, convivencia democrática y derechos humanos (2013)*⁵⁶, en la que se aborda

55 Corte IDH. Caso ATALA RIFFO Y NIÑAS VS. CHILE. Sentencia de 24 de Febrero de 2012 (Fondo, Reparaciones y Costas), párr. 91.

56 Informe regional impulsado por CLADE, con el apoyo de OREALC / UNESCO Santiago y realizado en colaboración con: Agen-

la educación en derechos humanos, la educación para la paz y la educación para la convivencia democrática, como dimensiones del derecho humano a la educación.

Se reconoce que los marcos normativos internacionales e interamericanos sobre la EDH⁵⁷ vienen progresivamente concretándose en planes nacionales, lo que debe ser acompañado de políticas estatales integrales que permitan su consolidación, con la priorización de los recursos públicos a tal fin, la revisión de los sistemas educativos y proyectos políticos pedagógicos en concordancia con los principios de la EDH, la formación docente en educación en derechos humanos y la formulación de indicadores. Por otra parte, la implementación de prácticas más democráticas y la participación de la comunidad educativa son condiciones particulares para la realización de la EDH en el sistema educativo.

Convivencia escolar: prevenir, atender y erradicar la violencia en los entornos escolares⁵⁸

Es fundamental, en el marco del derecho a la educación en derechos humanos, abordar la problemática de la violencia que afecta al ámbito escolar y a la comunidad educativa. Para ello, se hace necesario la puesta en marcha de medidas urgentes que prohíban explícitamente toda y cualquier forma de violencia en los centros educativos, bien como propuestas integrales por parte del Estado para la garantía de una vida libre de violencia.

Aun cuando muchos países latinoamericanos se encuentran desarrollando legislación que garantice el derecho a vivir en un entorno libre de violencia, existe legislación doméstica que contradice las disposiciones internacionales de protección contra el castigo corporal y la violencia. En términos de la violencia entre pares, específicamente el bullying, se empiezan a promover procesos de convivencia escolar, mediante reglamentos escolares

da Ciudadana por la Educación de Costa Rica, Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación, Foro por el Derecho a la Educación en el Paraguay, Colectivo de Educación para Todos y Todas de Guatemala, Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación, Incidencia Civil en la Educación de México. Esta consulta, se nutre del análisis de las legislaciones internacional y regional, de informes regionales (especialmente del Instituto Interamericano de Derechos Humanos - IIDH) y de los informes nacionales realizados en Bolivia, Colombia, Costa Rica, Guatemala, México y Paraguay. El proceso de investigación, contó con la participación de múltiples actores sociales además de niños, niñas y adolescentes y personal docente.

57 Declaración sobre Educación y Formación en Derechos Humanos, aprobada en 2011 en el marco de las Naciones Unidas, la puesta en marcha de un proceso hacia la tercera etapa del Programa Mundial de la ONU, y el Pacto Interamericano de Educación en Derechos Humanos, de 2010.

58 Según los contenidos del informe antes citado: Consulta sobre la educación para la paz, convivencia democrática y derechos humanos.

en distintos países latinoamericanos⁵⁹. Este proceso, si bien es muy importante, debe ser integral, pues la violencia en las escuelas también se ejerce desde y contra las autoridades educativas y otros miembros de la comunidad escolar. Además de marcos legales explícitos, queda evidente la necesidad de la implementación de procesos preventivos, que promuevan la resolución no violenta de conflictos en el ámbito escolar y no tanto en los procesos reactivos.

Según el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH)⁶⁰ la convivencia, prevención y manejo de la violencia escolar, presenta entre sus principales desafíos la construcción de información sistematizada sobre esta problemática, dado que *“las iniciativas aisladas, puntuales y reactivas existentes no responden de manera integral y sistemática a las dimensiones crecientes de este fenómeno”*. Se identifica, en tal sentido, como un reto prioritario *“el desarrollo de indicadores para el monitoreo sistemático de la situación de la violencia y acoso escolar, que permita definir políticas de Estado integrales con atención en áreas como la formación docente, la prevención y la generación de una cultura de la denuncia desde una perspectiva de derechos”*.

A nivel regional, se ha ido ampliando el número de países en los que es posible encontrar normativa al respecto. Así por ejemplo los primeros países en incluir en su normativa la prohibición de castigos tanto en el ámbito familiar como educativo fueron Venezuela (2007), Uruguay (2007) y Costa Rica (2008). Posteriormente lo hizo Honduras (2013) y más recientemente Brasil, Bolivia, Nicaragua y Argentina (2014), siendo estos dos últimos países los que cuentan con las iniciativas legales más recientes. Para el caso de Nicaragua, el precepto establece que bajo ninguna circunstancias se utilizará el castigo físico o cualquier tipo de trato humillante como forma de corrección o disciplina⁶¹. Nicaragua ya contaba con una resolución del Ministerio de Educación del año 2009, la cual prohíbe de forma explícita los castigos físicos y humillaciones hacia los estudiantes en las escuelas. En Argentina, la norma prohíbe el castigo corporal en cualquiera de sus formas, los malos tratos y cualquier hecho que lesione o menoscabe física o psíquicamente a los/as niños/as o adolescentes⁶².

59 Chile, Bolivia, Perú, Paraguay, Brasil, México, Uruguay.

60 Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) 2013. El Derecho a la Educación en Derechos Humanos en las Américas 2000-2013 (pág. 49).

61 Ley No.870, Código de Familia, artículo 280, en vigor desde abril de 2015.

62 Ley 26.994, Código Civil y Comercial, artículo 647, que entrará en vigencia el 1 de agosto de 2015.

La indivisibilidad de los derechos humanos

La indivisibilidad de los derechos humanos supone que los mismos deben interpretarse en forma conjunta y entrelazada, complementándose recíprocamente. Su realización y observancia supone la no realización de distinciones ni jerarquías entre ellos. Así, la realización del derecho a la educación es central para la realización de los demás derechos y su violación impacta negativamente en todo el conjunto de derechos humanos fundamentales.

La educación como un derecho humano juega un papel crucial para la viabilidad de un desarrollo con dignidad, ya que favorece la realización de los demás derechos: cuando se toma en su plenitud, presenta un potencial de transformación y permite superar las desigualdades, la discriminación y promover relaciones armoniosas con la naturaleza.

Así lo han venido ratificado los propios órganos de derechos humanos de las Naciones Unidas, al señalar por ejemplo que la educación es al mismo tiempo un derecho económico, social y cultural, siendo también un derecho civil y un derecho político “ya que se sitúa en el centro de la realización plena y eficaz de esos derechos” afirmando, en igual sentido, que “el derecho a la educación es el epítome de la indivisibilidad y la interdependencia de todos los derechos humanos⁶³”

63 Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Observación 11.

Meta 1: “Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos”.

Los datos del Informe “La Educación para Todos, 2000-2015 logros y desafíos desde el año 2000” (UNESCO, 2015) muestran que las instituciones de educación de la primera infancia se han ampliado considerablemente y el número de niños/as incluidos aumentó en un 75% en la región. Entre los países que no han acompañado plenamente esta tendencia se mencionan República Dominicana y Paraguay. El costo es una de las principales razones en los casos de bajo acceso a los programas de atención y educación de la primera infancia, por lo que su gratuidad es crucial⁶⁴.

¿Qué educación queremos para la primera infancia?

Para la CLADE, el derecho a la educación de los niños y niñas en la primera infancia se debe cumplir en tanto su calidad de sujetos de derecho y no como medio para cualquier otro fin⁶⁵. En tal sentido, la importancia de superar el conjunto de argumentos que restringen al costo-beneficio la fundamentación de la educación para la primera infancia, con base en discursos y argumentaciones de orden instrumentalista y/o utilitarista que sustentan la importancia de invertir recursos para el desarrollo de los niños y niñas durante esta etapa de sus vidas como “solución para el desarrollo económico de las naciones” o como “agentes de crecimiento económico y enriquecimiento de las naciones desde su nacimiento”⁶⁶. Desde un enfoque de derechos humanos, estas tendencias y argumentaciones son irreconciliables con la concepción de personas como sujetos de derecho y un sistema educativo basado en los derechos humanos. Todas las personas tienen derecho a la educación, independientemente del eventual impacto que tengan, o no tengan, sobre las economías de los países.

⁶⁴ UNESCO, 2015 “La Educación para Todos, 2000-2015 logros y desafíos”

⁶⁵ Los contenidos recogidos en este bloque temático, se nutren, sintetizan o transcriben a partir de la “Consulta sobre la Discriminación en la Primera Infancia. Un estudio desde la perspectiva de la comunidad educativa en escuelas de Brasil, Perú y Colombia”. Investigación realizada en colaboración con Campaña Nacional por el Derecho a la Educación de Brasil, Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación, Campaña Peruana por el Derecho a la Educación, en el marco del Programa Niños con Todos sus Derechos. CLADE, 2013.

⁶⁶ Esta tesis tiene su principal promotor en James Heckman, profesor de la Universidad de Chicago, a quien se le otorgó el Premio Nobel de Economía en el 2001 y reemplaza a la que defendió el Banco Mundial y otras agencias internacionales, especialmente en los años 90, en la que la enseñanza primaria tenía el mejor “costo beneficio” – teoría, dicho sea de paso, que influyó en la definición de las Metas de Jomtien, de Dakar, del Milenio y de tantas políticas públicas en distintos continentes del mundo.

En la región, una serie de obstáculos todavía se hacen presentes para la realización del derecho humano a la educación para esta etapa educativa, siendo que un primero tiene que ver con el bajo reconocimiento de la educación en la primera infancia como un derecho en sí mismo: la legislación internacional afirma la gratuidad, la obligatoriedad y la universalidad de la primaria y de los demás progresivamente, dejando un vacío en lo que toca la educación en la primera infancia. A nivel nacional, varía de país a país la situación legislativa, pero en general sigue siendo un reto para nuestra región el pleno reconocimiento de la educación en la primera infancia como parte integral del derecho humano a la educación.

Con miras a proteger sus intereses y derechos, resulta relevante el pleno reconocimiento a los/as niños/as como sujetos de derecho, y a la educación en la primera infancia como un derecho humano fundamental. En consonancia son imprescindibles enfoques pedagógicos no discriminatorios, con enfoque de derechos y que respondan a los intereses y de los niños y las niñas, fomentando su participación, iniciativa, creatividad, autonomía y autoconfianza. Preocupan, en este sentido, los proyectos pedagógicos que visan exclusivamente la preparación para la primaria, tratando de acelerar el aprendizaje y muchas veces incluir pruebas estandarizadas de medición inapropiadas a esta etapa educativa.

La falta de reconocimiento de esta etapa educativa como un derecho fundamental tiene múltiples consecuencias que se expresan en la falta de recursos, estructura y condiciones adecuadas de enseñanza para la primera infancia. En ese sentido, una problemática central dice respeto a las maestros/as (mayoritariamente mujeres), que no cuentan con preparación pedagógica apropiada ni reconocimiento o condiciones dignas de trabajo. La priorización de una política de formación especializada de maestros/as para la atención de esta etapa educativa es fundamental.

Indudablemente la falta de gratuidad es una de las barreras más notables en esta etapa educativa y un factor central por el bajo acceso a los programas de atención y educación de la primera infancia⁶⁷. No por casualidad, con la falta de oferta pública, el crecimiento de la disponibilidad educativa para esta etapa termina por darse a través de la educación privada en sus más variadas formas, siendo un fuerte atractivo para las alianzas público-privadas y que cuentan con la participación de empresas y fundaciones interesadas.

67 UNESCO, 2015 "La Educación para Todos, 2000-2015 logros y desafíos".

Esta lógica, por ende, terminará aumentando la barrera del costo, las desigualdades y la exclusión.

Otra problemática persistente son las múltiples formas de discriminación, las que tienen inicio ya en los centros educativos para la primera infancia⁶⁸, alcanzando tanto a niños y niñas, como a las personas adultas que trabajan en estas instituciones. En los mismos, es posible identificar prácticas y expresiones discriminatorias que se manifiestan a través de humillaciones, chistes, insultos, baja expectativa con relación al aprendizaje, violencia física, aislamiento, exclusión en actividades pedagógicas; también asociadas a la discriminación étnico-racial, socioeconómica y por razón de identidad de género y orientación sexual.

Meta 2: “Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen”

El número de niños en edad escolar primaria sin escolarizar en la región ascendía a 3,7 millones en 2012 y la deserción temprana seguirá siendo una preocupación en la mayoría de los países de América Latina y el Caribe. El Informe Educación para Todos (UNESCO, 2015) destaca estos datos y el hecho de que la pobreza, el origen étnico y la ubicación geográfica continúan afectando en términos de acceso y conclusión. Sin embargo, afirma que países como Nicaragua, Bolivia, Brasil, Guatemala, Perú y Surinam han logrado avances considerables en relación a los niños/as de los hogares más vulnerables⁶⁹.

El Informe sobre el cumplimiento de la EPT para América Latina y el Caribe (UNESCO, 2014) muestra que la mayor desigualdad en la conclusión de la educación primaria sigue estando asociada al nivel socioeconómico de las familias de las y los estudiantes, aspecto

68 Véase, CLADE, 2013. Consulta sobre la discriminación en la educación en la primera infancia Un estudio desde la perspectiva de la comunidad educativa en escuelas de Brasil, Perú y Colombia. Informe Regional. <http://www.campanaderechoeducacion.org/primerainfancia/consulta> .

69 UNESCO, 2015 “La Educación para Todos, 2000-2015 logros y desafíos”.

en el cual el avance en la década pasada fue menor. Hacia 2010, en promedio, mientras el 96% de las y los jóvenes de 15 a 19 años del quintil más rico había completado la enseñanza primaria, entre sus pares del quintil más pobre sólo el 73% lo había hecho. En otras palabras, la probabilidad de no concluir la educación primaria era casi 7 veces mayor para un estudiante del quintil más pobre que para uno del quintil más rico⁷⁰.

Asimismo, los diagnósticos son coincidentes en demostrar que en toda la región, el nivel de escolaridad de la población indígena y afrodescendiente es menor que el promedio. Con respecto a la conclusión de la educación primaria, la UNESCO da cuenta que los índices de paridad originario/ no originario, varían (hacia 2010) entre 0,70 y 0,81 en relación a la población de 15 a 19 años y entre 0,52 y 1,03 para los grupos de 25 a 29 años. En términos de regulaciones que afectan la asistencia escolar, el calendario escolar se contrapone con procesos en el que participan niños y niñas, observándose en zonas como Bolivia, Perú, Ecuador y Guatemala el ausentismo de estudiantes por la confrontación con el calendario agrícola. También se aprecia ausencia de articulación entre los niveles de educación inicial y primaria, atendiendo a la ubicación geográfica de algunas comunidades indígenas⁷¹.

Ante estos datos, el informe de UNESCO señala que la universalización de la educación primaria se vuelve cada vez más desafiante en la región a medida que los países alcanzan coberturas netas superiores al 90%; la razón es que las poblaciones que resta por escolarizar enfrentan desafíos más complejos que demandan programas con diseños más afirmativos y eventualmente un mayor costo por estudiante, pues tienen relación con políticas de distribución de renda e implementación de la no discriminación y la inclusión en las escuelas, a través de currículos y prácticas educativas que acojan la diversidad y enfrenten problemáticas estructurales que generan discriminación, desigualdad y pobreza.

Para la CLADE, este escenario muestra la necesidad de enfrentar los principales obstáculos al derecho a la educación en nuestra región, entre ellos la gratuidad plena de la educación, la superación de las múltiples formas de discriminación presentes en los sistemas educativos y factores estructurales que determinan desigualdades históricamente construidas. Estas barreras han sido ya objeto de diversas iniciativas, estudios y documentos de la red.

70 UNESCO, 2014. "Informe de la EFA para América Latina y el Caribe" <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Informe-Regional-EFA2015.pdf>

71 UNESCO, 2014. "Informe de la EFA para América Latina y el Caribe" <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Informe-Regional-EFA2015.pdf>

Como ya se mencionó en el apartado del presente documento que enfoca el tema de la no discriminación, la Campaña considera que, para que los centros educativos se erijan como espacios de superación de la discriminación en todas sus manifestaciones e intersecciones, los proyectos político-pedagógicos necesariamente deben responder al reconocimiento y valoración de la diferencia y de la diversidad, a una educación liberadora, laica, no sexista, anti-racista, anti-imperialista, que contribuya a transformar las relaciones de jerarquía dominante entre las personas. Caso contrario seguirán excluyendo.

De otra parte, preocupa fuertemente en la región en no cumplimiento del principio de la gratuidad para la educación primaria, establecido en los diversos instrumentos de protección de derechos humanos. Estudio de la CLADE⁷² sobre el tema ha mostrado que la gratuidad todavía no constituye una realidad en la práctica. Las familias, así como directores y el cuerpo docente, terminan por asumir pagos relacionados a mensualidades, matrículas, derechos de grado, derechos de exámenes, asociación de padres, boletines de notas, útiles escolares, uniformes, libros de texto, transporte escolar, actividades extracurriculares y alimentación escolar. No resta dudas de que este escenario configura una barrera que impide la asistencia universal a la primera.

Meta 3: “Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa”.

Meta 4: “Aumentar de aquí al año 2015 el número de personas adultas alfabetizadas en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente”

⁷² Consulta sobre la Gratuidad de la Educación Básica en América Latina y el Caribe - Aportes a partir de estudios de caso en Colombia, Guatemala, Honduras y Paraguay (CLADE, 2014).

En virtud de que las metas 3 y 4 se encuentran íntimamente vinculadas, ya que su abordaje y seguimiento desde la sociedad civil en general ha sido en forma conjunta, se ha optado por mantener también aquí el mismo criterio.

En lo que refiere a la primera meta 3, el Informe de Educación para Todos (UNESCO, 2015) ha señalado que la desigualdad en el acceso a la educación secundaria persiste, siendo los grupos marginados, los/as niños/as y adolescentes que trabajan y migrantes las personas más afectadas. Estas mismas desigualdades se reflejan también respecto a los logros. Se destaca sin embargo, que la brecha rural-urbana se ha reducido en algunos países de la región.

En cuanto a la alfabetización de personas adultas, ésta sigue siendo la meta que presenta menores avances. Según la UNESCO, 33 millones de personas al 2012 carecían de las competencias básicas, siendo un 55% mujeres. Importantes disparidades de género en la alfabetización de personas jóvenes y adultas persisten en países como Guatemala y Haití.

Los principales debates en torno a la EPJA dan cuenta de varias problemáticas presentes en la región, haciendo continuas referencias a la obligación de los Estados de asegurar el derecho a la educación en forma igualitaria y sin discriminación. A la vez, desde la sociedad civil se viene proponiendo algunos puntos de relieve para esta etapa, los que se mencionan a continuación.

El primer punto es la necesidad de desarrollarse políticas y programas a partir de una perspectiva y visión específica para la EPJA, apostando por enfoques educativos que ligen esta etapa educativa a procesos de transformación, el desarrollo sustentable y la perspectiva de la interculturalidad. En tal sentido, el reconocimiento del rol de la EPJA para la superación de las discriminaciones, para abordar la crisis alimentaria, energética, ambiental y financiera, la violencia, la desigualdad económica, social, cultural y de género, así como sus aportes a la construcción de una cultura de paz y resolución no violenta de los conflictos.

Asimismo, se destaca la necesidad de marcos legales y políticos adecuados, así como estructuras y mecanismos de gobernabilidad para garantizar el derecho a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas de todos y todas, asegurando los recursos necesarios para su pleno cumplimiento. Para ello, una condición fundamental es ofrecer a los/as docentes condiciones de trabajo apropiadas, además de procesos de formación pertinentes.

Además, considerando el poco que se ha avanzado en términos de la alfabetización de las personas jóvenes y adultas, otro punto destacado es la necesidad de políticas de alfabetización claramente articuladas dentro del marco del derecho a la educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, vinculadas a otras acciones y políticas intersectoriales.

Finalmente, distintos actores de la sociedad civil vienen planteando una grave ausencia de la participación de los sujetos jóvenes y adultos en el debate y toma de decisiones sobre las políticas públicas de la EPJA. Parece prevalecer una ausencia de reconocimiento de esa población como titulares de derechos capaces de participar, dialogar y expresar sus puntos de vista y recomendaciones. Desde la CLADE, se viene impulsando la iniciativa Ampliando Voces, cuyo objetivo es de dar a conocer las miradas y propuestas para la EPJA en la perspectiva de sus sujetos, partiendo de la premisa de que estos deben estar en el centro del debate sobre las prácticas y políticas educativas, las cuales deben dialogar con sus demandas y puntos de vista⁷³.

Toda estas cuestiones han sido planteadas en el marco de la Conferencia Internacional de Educación de Personas Adultas (CONFINTEA VI, Belem, Brasil, 2009), un hito para la región y para el mundo. Su declaración final y marco de acción aborda todos estos planteamientos, razón por la que se hace sumamente necesario retomar su esencialidad para la EPJA y contar con mecanismos internacionales fortalecidos de monitoreo y seguimiento de los compromisos asumidos.⁷⁴

Meta 5: “Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento”

Si bien es cierto que la región ha alcanzado índices comparativos satisfactorios de acceso de las niñas y jóvenes mujeres a la educación primaria y secundaria⁷⁵, el compromiso de la promoción de una educación no sexista y no discriminatoria, implica abordar también otros desafíos que se han venido planteando como prioritarios para la región. La

73 <http://www.campanaderechoeducacion.org/vocesepja/sobre-este-proyecto/>

74 http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_es.pdf

75 OREALC/UNESCO Santiago. Informe “Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015”. (2013).

incorporación de la perspectiva de género en la educación en términos generales todavía presenta desafíos y en mayor medida cuando refiere a temáticas como la educación sexual, la violencia de género y la discriminación por razones de identidad de género⁷⁶. En tal sentido se señalan⁷⁷:

- La incorporación del enfoque de género en las políticas públicas sobre educación, sigue siendo débil, focalizada y/o puntual, sin lograr traducirse en políticas transversales, razón por la cual los sistemas educativos continúan promoviendo, imágenes estereotipadas, lenguaje y contenidos sexistas en textos escolares o guías didácticas para educadores/as, persistencia del currículo oculto, escaso abordaje de temas como la discriminación racial, étnica, sexual, por condiciones de discapacidad, identidad de género u orientación sexual.
- Persistencia de manifestaciones de violencia de género en el ámbito educativo, la que se manifiesta forma simbólica, institucional y física, como es el caso de las situaciones de acoso sexual.
- La falta de un enfoque de la educación desde los postulados de la laicidad, obstaculizando la promoción de una educación buena, igualitaria, no sexista y no discriminatoria, persistiendo en muchos casos la injerencia de instituciones religiosas que imponen sus dogmas con el consentimiento estatal, especialmente en materia de educación sexual integral.
- Ausencia de información estadística de calidad y unificada a fin de identificar, comparar y sistematizar la reducción de las desigualdades de género en materia educativa.

Consecuentemente, la prioridad en los años porvenir se centra en promover sistemas educativos cuyos contenidos y metodologías promuevan relaciones igualitarias, no sexistas y no discriminatorias entre los géneros y que contribuyan a la prevención de la violencia de género; asegurar la formación del personal docente en consonancia con los enfoques de género y de derechos humanos en la educación; fomentar el principio de laicidad como requisito democrático indispensable en el diseño de las políticas educativas; así como producir información estadística e indicadores de calidad y con enfoque de género.

76 CLADE, 2013. Consulta sobre la educación para la paz, convivencia democrática y derechos humanos.

77 Los puntos aquí subrayados se alimentan del Documento de Posición sobre la Discusión General del Comité CEDAW sobre el derecho de las mujeres y las niñas a la educación, elaborado por Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos Humanos de las Mujeres (CLADEM), Junio 2014.

Meta 6: “Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas”

Para la CLADE, la buena educación es parte integrante del derecho a la educación y debe ser vista desde una perspectiva multidimensional. La buena educación es la que cumple el derecho humano a la educación, cumple los derechos humanos *en* la educación y *por medio de* la educación.

La Convención sobre los Derechos del Niño hace hincapié en que se debe prestar atención no solo al contenido del currículo, sino también a los procesos educativos, a los métodos pedagógicos y al ambiente en el que se lleva a cabo la educación, de acuerdo con los principios que enuncia. En este sentido, es fundamental que la educación sea transformadora, orientada hacia la justicia social y ambiental, la democratización de las estructuras de poder, la promoción de la igualdad y de la no discriminación y el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales.

Por otro lado, se nota una fuerte tendencia de entenderse la buena educación como obtener buenos resultados en pruebas estandarizadas – en general pruebas de lecto-escritura y conocimientos básicos. Esta lógica promueve un énfasis en testes, en competición entre estudiantes, maestros y escuelas, así como impone prioridades curriculares de acuerdo al que piden dichos exámenes.

Un enfoque limitado del aprendizaje, reducido a los resultados mensurables de evaluaciones de aritmética y alfabetización, puede dar lugar a que se dejen de lado esos aspectos fundamentales de una buena educación y disminuyan otras materias y habilidades esenciales, valores y relaciones, tales como la creatividad, la curiosidad, el pensamiento crítico, el civismo, la solidaridad, la cooperación, la auto-disciplina, la auto-confianza, la responsabilidad compartida, el diálogo, la compasión, la empatía, el coraje, la autoconciencia, la resiliencia, el liderazgo, la humildad, la paz, la armonía con la naturaleza, con el riesgo de que se dejen de lado los objetivos más amplios de la educación.

De acuerdo con esta perspectiva, las evaluaciones educativas deben ser integrales y formativas, basadas en parámetros nacionales y con respeto de la diversidad cultural y lingüística, al tiempo que se concentren en los sistemas en su conjunto y se desarrollen con la participación activa de maestras y maestros, estudiantes y padres y madres. Deben responder a su vez, a un enfoque de derechos humanos y de igualdad de género.

En recientes pronunciamientos, el Consejo de Derechos Humanos ha instado a los Estados *“a que hagan plenamente efectivo el derecho a la educación, entre otras cosas mediante la concepción y la aplicación de sistemas de evaluación que sean conformes con el derecho internacional de los derechos humanos”*, señalando a su vez la necesidad de promover un planteamiento holístico que respete y fomente los derechos humanos en la evaluación de los resultados académicos, con mecanismos innovadores de evaluación que contribuyan a asegurar la calidad de la educación⁷⁸.

Asimismo, no queda duda que la efectiva implementación de una buena educación debe poner los y las docentes en el centro de los esfuerzos, dando prioridad a la formación de docentes y al desarrollo profesional continuo para todos los niveles de la educación, a la reducción del tamaño de las clases, al suministro de recursos de enseñanza y aprendizaje, y a la mejora de los salarios y condiciones generales de trabajo. Además, los y las docentes de todos los niveles educativos, incluida la educación y la alfabetización de personas adultas, deben tener autonomía y libertad académica en su práctica docente, como profesionales cualificados con conocimientos especializados. Deben participar activamente en el debate político y en la toma de decisiones, con un papel destacado en el proceso de “construcción de significado” en relación con la buena educación.

Apartado especial: hacia una educación secundaria garante de derechos⁷⁹

Aunque la educación secundaria no haya sido asumida explícitamente por los Estados en el Foro Mundial de Educación de Dakar (2000) como una meta prioritaria, incorporamos a este informe un breve análisis sobre esta etapa educativa, considerando la relevancia que crecientemente tiene en la región. Estudios anteriores afirmaron que la escuela secundaria es un “piso mínimo tanto en términos de acceso al empleo como de una participación plena en el ejercicio de la ciudadanía”⁸⁰.

78 ONU, /HRC/26/L.28 20 de junio de 2014, Consejo de Derechos Humanos 26º período de sesiones.

79 Los párrafos incorporados en este punto han sistematizados y/o extraídos (total y/o parcialmente) de las siguientes publicaciones: (i) Documento Por una Educación Secundaria Garante de Derechos del Seminario Regional Educación Secundaria en América Latina y el Caribe (2013), documento Por una Educación Secundaria Garante de Derechos (2014), iniciativa de CLADE y UNICEF en alianza con IPE UNESCO Buenos Aires, OREALC UNESCO Santiago y la CEPAL, y (iii) Informe Regional Educación Secundaria en América Latina y el Caribe. Poniendo de relieve las miradas y voces de comunidades educativas de Argentina, Ecuador y Guatemala (2014). Disponibles en el siguiente enlace: <http://www.campanaderechoeducacion.org/v2/es/publicaciones/clade/publicaciones-tematicas.html>

80 La expansión en el nivel medio en América Latina y el Caribe (2000-2010). SITEAL, 2014.

De hecho, en muchos países de la región se han aprobado los marcos legales que incorporan la educación media a la oferta obligatoria. Hasta este año, 19 países cambiaron su normativa en este sentido, específicamente: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela⁸¹.

Por otra parte, pese al aumento del número de marcos legales que prevén que concluir la secundaria está dentro de la educación obligatoria, sigue pendiente el desafío de la inclusión plena en este nivel de enseñanza. A pesar de que la tasa regional de conclusión en promedio se haya incrementado del 38.6% en 2000 al 50.2% en 2010, tomando en consideración la población de 19 a 22 años y las diferentes realidades nacionales y locales, se observa todavía una tasa de conclusión muy baja de la secundaria.

Los datos también revelan dos perfiles de adolescentes en relación al abandono escolar: las(os) que abandonan la escuela a finales de la primaria o antes y no logran ingresar a la secundaria; y las(os) que abandonan la escuela en la secundaria. En el primer caso, el número de adolescentes y jóvenes ha disminuido mucho más entre 2000 y 2010 y abarca a la población socialmente más excluida - el 75% proviene de hogares cuyos miembros adultos tienen hasta 6 años de escolaridad. En el segundo caso, el 50% de las(os) que abandonan la secundaria a la edad de 16 años pertenecen a hogares de escolaridad mediana, lo que puede sugerir que otros factores más allá de lo económico influyen en la no conclusión de este nivel de enseñanza, tales como las desigualdades geográficas, de género (mujeres a cargo de las tareas domésticas no remuneradas), de origen étnico, o formas y estructuras del ingreso⁸².

Los obstáculos para frecuentar la secundaria son múltiples y el abandono escolar es un proceso multicausal, que responde no solo a elementos inherentes a la educación y a la escuela, sino también a factores externos a la institución escolar. Entre los distintos desafíos que se plantean, se encuentra la gratuidad, especialmente considerando que la secundaria se vuelve obligatoria, y que marcos legales internacionales hablan de la gratuidad progresiva hacia la secundaria⁸³.

Las dificultades económicas, trabajo y embarazo precoz son los motivos señalados por los y las estudiantes como determinantes para el abandono escolar. Pero estos factores suelen

81 Ídem.

82 Ídem

83 Por una Educación Secundaria Garante de Derechos (2014), iniciativa de CLADE y UNICEF en alianza con IPEE UNESCO Buenos Aires, OREALC UNESCO Santiago y la CEPAL.

estar asociados a algunos otros que ya dificultaban su permanencia en la escuela en etapas educativas anteriores. Así, se mencionan como obstáculos: la falta o escasez de transporte en horarios convenientes, la falta de una alimentación adecuada en la escuela; fallar en los exámenes; infraestructura o un ambiente inadecuado; la falta de apoyo de los padres y madres y también de los maridos, que no les permiten estudiar a las adolescentes y a las jóvenes⁸⁴.

Asimismo se destaca el desinterés por los contenidos ofrecidos en el aula o la poca motivación para estudiar porque la escuela no responde a las expectativas del estudiante. En general, los proyectos políticos pedagógicos tienen poco diálogo con el contexto, las culturas juveniles, y sus expectativas e intereses.

Cuando indagados sobre las causas, se mencionan asimismo desentendimientos con profesores, compañeros (y con familiares, que los estimulan a buscar temprano su independencia); las múltiples formas de discriminación en la escuela; los problemas vinculados al mundo de las drogas, las violaciones de derechos y agresiones sexuales vividas dentro o fuera de los centros de estudio; la imposibilidad de articular el mundo del trabajo con el de la educación; el tener que asumir responsabilidades de cuidado sobre otros integrantes de la familia; el cambio de vivienda, la emigración, el bajo nivel de escolaridad de los padres y madres⁸⁵.

En lo que respecta a las evaluaciones, preocupa que se esté desvirtuando su sentido, las que se están convirtiendo en un nuevo sistema de medición, clasificación y jerarquización centrado en los estudiantes y/ maestros y maestras, cuando son los sistemas educativos que deben ser evaluados y mejorados, desde lo macro hasta lo micro. Las evaluaciones estandarizadas desde el ámbito internacional pretenden ser universales y suponen que el capital cultural y escolar es demostrable en el marco de mediciones homogéneas. El paradigma de evaluación universal vigente, asociado y reducido a mediciones y resultados que han encarnado algunos organismos internacionales y Estados, tiende a censurar el saber diverso y a desinteresarse de las relaciones que los sujetos tienen con los conocimientos⁸⁶.

Por fin, como parte del camino de hacer frente a todos estos desafíos, se hace sumamente necesario fortalecer el derecho de participación de los y las jóvenes en la toma de decisiones en las prácticas educativas y en la definición de las políticas públicas desde espacios de participación democrática y de diálogo con las autoridades y la sociedad civil.

84 CLADE, 2014. Informe Regional Educación Secundaria en América Latina y el Caribe. Poniendo de relieve las miradas y voces de comunidades educativas de Argentina, Ecuador y Guatemala (2014)

85 Ídem

86 CLADE, 2013. Documento de Aportes para una Educación Secundaria Garante de Derechos del Seminario Regional Educación Secundaria en América Latina y el Caribe (2013)



PARTE III

Temas clave para la realización del DHE en la región, que corresponden a tres de las 12 estrategias presentes en el Marco de Acción de Dakar del 2000

La presente sección incorpora información atinente a una serie de temas que revisten especial trascendencia para la realización del derecho a la educación por lo que se ha considerado necesario enfatizar su análisis y comprensión. Se aborda así el derecho a la participación, el financiamiento del derecho a la educación y la situación de los y las docentes, temas que se corresponden a su vez con tres de las doce estrategias definidas en el Marco de Acción de Dakar.

1. Participación ciudadana

El derecho a participar “núcleo de un gobierno democrático”⁸⁷

“La participación de la ciudadanía en las decisiones relativas a su propio desarrollo es un derecho y una responsabilidad. Es también una condición necesaria para el pleno y efectivo ejercicio de la democracia. Promover y fomentar diversas formas de participación fortalece la democracia”
(Carta Democrática Interamericana, Art. 6).

El derecho a la participación es un derecho fundamental consagrado en los instrumentos internacionales de derechos humanos⁸⁸ que tiene a su vez un papel determinante en la tutela y realización de los demás derechos humanos y libertades fundamentales. Es consustancial al estado de derecho, y como derecho humano fundamental determina obligaciones para el Estado en cuanto a su respeto, protección y realización en concordancia con el principio de igualdad.

La participación social como cultura y práctica política, tanto en espacios institucionalizados de poder como a partir de iniciativas espontáneas, es clave para el fortalecimiento de nuestras democracias y la promoción de una ciudadanía activa. Cultura tendiente a su vez, a fortalecer la transparencia y la rendición de cuentas y como mecanismo esencial de la construcción de lo público entre el Estado y la sociedad.

Esta concepción de participación que es la que establecen los instrumentos internacionales de derechos humanos contempla formas directas e indirectas de participación, orientadas a un mayor y más calificado involucramiento en la vida pública, permitiendo que las políticas tengan sentido público y que exista una relación en donde el Estado rinda cuentas al conjunto de la ciudadanía. El derecho de participación implica la posibilidad

⁸⁷ Este apartado se sustenta con los contenidos del artículo “La participación ciudadana en el debate y definición de la política pública” de Camilla Croso, y que fuera publicado en el libro: Participación ciudadana, políticas públicas y educación. Serie Reflexiones. Contrato Social por la Educación/OEI/Educación sin Fronteras (2013).

⁸⁸ Entre otros, Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (art. 25), Convención Americana sobre Derechos Humanos (art. 23), Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (art. 7); Convenio N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales (artículo 6), Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (artículo 5.c), Convención sobre los Derechos del Niño (art.12), Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (art. 19).

de diálogo y debate, así como de su construcción colectiva, procesos que permitan la expresión de puntos de vista plurales, la comprensión del disenso como legítimo y una relación de autonomía entre la ciudadanía y Estado, todos ellos requisitos imprescindibles para no comprometer el contenido, proceso y sentido de esta participación.

La participación social debe atravesar la realización del derecho humano a la educación (DHE), en donde los marcos legales y políticos, los sistemas educativos así como los proyectos políticos pedagógicos, hayan sido definidos y acompañados participativamente. La participación social califica a las políticas, legitimándolas y dándoles mayor sostenibilidad, porque reflejan la amplia expresión de la ciudadanía. De ahí la importancia de contar con espacios y mecanismos institucionalizados de participación que le permitan a la ciudadanía y a los sujetos de la comunidad educativa tomar parte en el debate y en la toma de decisiones sobre leyes, normas y políticas educativas, así como en su seguimiento y control ciudadano.

En cuanto al contexto regional de América Latina y el Caribe, subrayamos dos rasgos que son de fundamental importancia abordar. El primero refiere al grado de existencia de espacios institucionalizados de participación social en el debate, definición y seguimiento de la política pública educativa. Se observa que todavía hay mucho por hacer en la consolidación de una cultura política de gestión democrática ligada a espacios y procesos participativos de definición y seguimiento de la política educativa. En algunos casos, como en Bolivia, Brasil y Perú, los canales de participación fueron formalmente creados, pero el grado de institucionalización que alcanzaron aún debe fortalecerse.

El segundo rasgo, profundamente inquietante, refiere a la criminalización de la protesta pacífica de movimientos y activistas del campo educativo, con fuerte y violenta represión por parte del aparato estatal. La presencia y expansión de las protestas y movilizaciones en varios países de la región (*ver apartado abajo*), ha dejado en evidencia la falta de capacidad estatal para enfrentar situaciones conflictivas, asumiéndolas como perturbaciones a la gobernabilidad y respondiendo desde la represión e incluso la criminalización.

Cabe recordar que la protesta social es un derecho que se desprende de la conjugación del derecho a la libertad de expresión y del derecho a reunión, los que cuentan con un pleno reconocimiento en el sistema de protección de los derechos humanos tanto a nivel universal como interamericano. Los alcances y sentidos del derecho a la protesta han venido siendo interpretados por diferentes órganos y mecanismos internacionales de derechos humanos, desarrollándose diversos estándares relacionados con el ejercicio del derecho a la protesta social. Dichos estándares se encuentran asociados al derecho

de reunión pacífica, libertad de opinión y expresión, derecho a la vida, garantías de la protección de defensores y defensoras de derechos humanos⁸⁹.

Alerta: criminalización de la protesta social

Frente a coyunturas críticas para la democracia, la gravedad de la criminalización de la protesta ciudadana y la represión de los derechos de participación, expresión y manifestación, así como casos en que de la generalización de la violencia o restricciones legales han amenazado la realización del derecho humano a la educación, la CLADE en los últimos años ha emitido posicionamientos públicos con miras a comunicarse con actores importantes para la garantía de la justicia.

En octubre de 2013, la Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación (CCDE) y la CLADE manifestaron públicamente⁹⁰ su preocupación frente a las crecientes amenazas a las maestras y maestros en el ejercicio de su profesión, en razón del conflicto armado entre los movimientos insurgentes, el Estado y las fuerzas paramilitares. Juntas, enviaron cartas a las autoridades locales e internacionales, en las cuales reportan los hechos y demandan intervenciones urgentes en defensa de dichas/os profesionales y de las escuelas.

La Campaña también expresó su preocupación con la restricción de las libertades y derechos civiles a través del posicionamiento público *Exigimos la inmediata protección de docentes, estudiantes y de todas las defensoras y defensores de derechos humanos*⁹¹, lanzado el 23 de octubre de 2013, en que se recordó la referida situación de Colombia; la denuncia hecha por la Decana de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción (UNA), Paraguay, a 53 estudiantes de la facultad ante la Unidad Fiscal Especial de Hechos Punibles del Ministerio Público, por presunta “coacción grave y violación de derechos”⁹²; el caso de los 12 estudiantes de la Unidad Educativa Teodoro Gómez de la Torre, en Quito, Ecuador,

89 Oficina Regional para América del Sur del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH) y el Instituto Nacional de Derechos Humanos de Chile (INDH), 2014 “Protesta social y derechos humanos: estándares internacionales y nacionales”. Disponible en el siguiente enlace: <http://acnudh.org/wp-content/uploads/2015/04/PROTESTA-SOCIAL.pdf>

90 <http://www.campanaderechoeducacion.org/v2/es/noticias/394-en-respuesta-a-la-clade-autoridades-de-colombia-reafirman-su-compromiso-por-la-superacion-de-la-violencia-contra-docentes-.html>.

91 <http://www.campanaderechoeducacion.org/v2/es/noticias/364-exigimos-la-proteccion-urgente-de-docentes-estudiantes-y-de-todas-las-defensoras-y-defensores-de-derechos-humanos.html>

92 El motivo habrían sido reivindicaciones de los estudiantes, que demandaban una educación universitaria pública y de calidad. Véase el caso destacado del Foro por el Derecho a la Educación, en este informe.

que fueron enjuiciados por rebelión y atentado contra funcionarios públicos, luego de su participación en manifestaciones contra el cambio de su centro educativo de colegio técnico a instituto tecnológico, en junio de 2013; y el proyecto de ley “Antitomas”, en tramitación en aquel momento, que justificaría la criminalización de la protesta ciudadana.

Más recientemente, la CLADE nuevamente se manifestó contra la criminalización de la protesta social y la agresión contra estudiantes movilizados por el derecho humano a la educación en México⁹³ y Honduras⁹⁴. En México, el 26 de septiembre de 2014, 43 estudiantes de la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa desaparecieron forzosamente y 6 personas fueron muertas, 3 de las cuales eran estudiantes, en Iguala, Guerrero, tras conflicto violento en narcotraficantes e integrantes de la policía. Se presume que estos crímenes hayan sido cometidos por representantes de la fuerza pública en colusión y coordinación con organizaciones criminales que operan en el estado de Guerrero y con conocimiento del gobierno municipal. Los y las 43 estudiantes siguen desaparecidos. Por su turno, en Honduras, cuatro estudiantes fueron brutalmente asesinados en Tegucigalpa, desde el 24 de marzo de 2015. Estas/os estudiantes participaron en las protestas en contra del cambio de jornadas de los centros de educación media del país. “Es intolerable que hechos como este puedan tener lugar y demandamos una respuesta pronta y vigorosa de las autoridades del país para que se haga justicia, en el marco del respeto de los derechos humanos”, afirmó la CLADE en su posicionamiento público sobre este caso.

Lo anteriormente señalado, conduce a reafirmar y exigir:

- (i) El diseño de las políticas públicas educativas con plena participación de los sujetos educativos y sus organizaciones representativas (docentes, estudiantes, padres de familia) así como de las comunidades educativas y de las organizaciones de la sociedad civil en general; y por tanto la puesta en marcha de mecanismos, procesos e instancias institucionalizadas de participación social.
- (ii) Espacios adecuados y permanentes de rendición de cuentas, donde las autoridades educativas, en tanto que responsables de garantizar el DHE, expongan ampliamente los resultados, dificultades, avances y retrocesos de la política pública educativa, espacios en los cuales también debe estar contemplada la participación de los diversos sectores sociales, en particular los sujetos del proceso educativo.

⁹³ <http://www.campanaderechoeducacion.org/v2/es/noticias/462-campana-latinoamericana-por-el-derecho-a-la-educacion-condena-violencia-contra-estudiantes-en-mexico.html>

⁹⁴ <http://eepurl.com/bigUCP>

- (iii) Asignación y ejecución de los recursos públicos del sistema educativo abiertos al control ciudadano, razón por la cual deben existir mecanismos concretos que permitan realizar un seguimiento efectivo sobre los montos, la asignación y la ejecución de los recursos financieros apropiados para el sistema educativo.
- (iv) La escuela como espacio privilegiado de práctica democrática, debe dar oportunidad a todos y todas de pronunciarse e incidir sobre la orientación de la práctica educativa que está viviendo y de la cual es partícipe, y para ello deben abrirse espacios adecuados de participación en la toma de decisiones sobre la gestión de la escuela, así como mecanismos suficientes de representación y ejercicio directo de la democracia al interior de la escuela.
- (v) Es fundamental reconocer las manifestaciones públicas y las protestas pacíficas como legítimas y parte del mismo derecho humano a la participación social; las organizaciones y movimientos sociales deben ser reconocidos como interlocutores legítimos; la libre expresión, el disenso, la propuesta, la protesta pacífica, la participación directa, son elementos fundamentales de la democracia. La respuesta violenta a estas expresiones acarrea el debilitamiento de la política y de lo público y erosionan el Estado de Derecho.

Finalmente, un aspecto cuya consideración es de primordial importancia es el derecho a la participación de los niños, niñas y adolescentes en los procesos y políticas educativas⁹⁵, lo que supone el compromiso de asegurar los espacios y mecanismos para el ejercicio de este derecho. Este derecho tiene su sustento particularmente en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, la que consagra el derecho a ser escuchados y a expresar sus opiniones libremente e todas las cuestiones que afecten sus vidas. El Comité de los Derechos del Niño ha recomendado que tales mecanismos sean transparentes, informativos, voluntarios, respetuosos, pertinentes, adaptados, incluyentes y seguros⁹⁶.

Diversas experiencias sobre la puesta en práctica de mecanismos de participación para niños, niñas, adolescentes, jóvenes y personas adultas se han venido llevando adelante en la región. A su vez, para entender y construir mejor las posibilidades de una participación cada vez mayor de los sujetos en sus debates y acciones, la CLADE ha realizado experiencias de investigación, consultas y diálogos que comprenden discusiones actuales sobre la importancia del ejercicio de este derecho.

95 CLADE, 2012. Mecanismos de participación para niños y niñas: reflexiones y experiencias.

96 Observación General N° 12 (2009) El derecho del niño a ser escuchados

2. Financiamiento del derecho a la educación

La financiación del derecho a la educación tiene un papel determinante en la garantía y realización de este derecho para todas y todos. Es por ello que en el Marco de Acción de Dakar se asumía como una primera estrategia clave para la realización de todas las metas: “los gobiernos deben adquirir compromisos políticos firmes y asignar recursos suficientes a todos los componentes de la educación básica –paso absolutamente imprescindible para cumplir la obligación que tiene el Estado con todos sus ciudadanos”⁹⁷.

Los marcos de derechos humanos, a su vez, como es el caso del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PDESC), dejan clara la obligación de los Estados a respetar, proteger y garantizar el derecho humano a la educación de todas las personas. Como garante de este derecho, el Estado que firmó estos pactos tiene la responsabilidad de asignar y ejecutar los recursos necesarios para su realización.

Sin embargo, a pesar de signatarios de este compromiso, muchos Estados todavía no comprometen los recursos necesarios para la plena realización del derecho humano a la educación. Según la última edición del Informe Global de Monitoreo de la Educación para Todos en el mundo (UNESCO, 2015)⁹⁸, en 2012, la mitad de los países con datos disponibles de América Latina y el Caribe invirtió alrededor de 5% de su PIB o más en educación. Los índices de inversión en educación en relación con el PIB son muy variables y van desde el 3% en países como Perú al 13%, que es el porcentaje que invierte Cuba. Respecto al presupuesto gubernamental, la participación de la educación igualmente representa variaciones considerables entre los países: desde menos de un 7% en Antigua y Barbuda hasta más de un 20% en la República Bolivariana de Venezuela.

En la mayoría de los 18 países con datos disponibles en la región, la proporción de los gastos públicos invertidos en educación ha mejorado entre 1999 y 2012. Esto se observó particularmente en Brasil, donde el porcentaje se incrementó en 5 puntos porcentuales, hasta alrededor del 15%, y en Uruguay, donde se incrementó en 6 puntos al 14%, aunque ambos estén todavía por debajo del nivel mínimo recomendado, de 20% del presupuesto gubernamental. De otra parte, se celebra que en 12 de los 18 países de la región sobre los

97 Marco de Acción de Dakar (2000).

98 <http://es.unesco.org/gem-report/report/2015/la-educaci%C3%B3n-para-todos-2000-2015-logros-y-desaf%C3%ADos#sthash.m87Ln5UA.dpbs>

que se dispone de datos relativos al gasto público en educación, se observe que su índice supera al del crecimiento económico (UNESCO, 2015).

Además de los bajos recursos, otro desafío respecto a la financiación del derecho a la educación en la región tiene relación con la falta de equidad en la asignación del presupuesto disponible a las distintas etapas educativas. Según datos del mismo informe sobre la EPT antes citado (UNESCO, 2015), la educación primaria es una prioridad en gran parte de América Latina y el Caribe, representando casi el 34% o más del gasto total en educación de mitad de los países con datos disponibles en la región en 2012. Entre tanto, en estos países la proporción media de inversión en la educación pre-primaria alcanzó tan sólo el 6% en este mismo año.

La falta de asignación y ejecución de los recursos necesarios para la realización del derecho humano a la educación de todas y todos es uno de los mayores obstáculos para el cumplimiento de la agenda de EPT en la región, y sus causas son múltiples. Es ampliamente reconocido que uno de los principales desafíos para el cumplimiento de este derecho consiste en la falta de voluntad política de los Estados respecto a la garantía de una financiación adecuada para dar respuestas a los principales retos del campo educativo. Muchos de los Estados se han comprometido formalmente con la realización de la educación a través de los Pactos Internacionales e igualmente por la suscripción de metas frente a este derecho, pero se observa que los mismos todavía no dedican los recursos suficientes para cumplir con estas promesas. Es por ello que siguen existiendo importantes obstáculos financieros que impiden que los Estados den la suficiente prioridad al gasto público en educación, imposibilitando el crecimiento de los recursos para el campo educativo de manera coherente con los compromisos de realización inmediata y progresiva de este derecho.

Además de la realidad de que muchos Estados de la región relegan a un segundo plano las políticas sociales dirigidas a garantizar los derechos económicos, sociales y culturales (DESC), entre ellos la educación, también desafían el cumplimiento de este derecho los condicionamientos fiscales de que son objeto los gobiernos por parte de las instituciones financieras multilaterales; la inequidad creciente que reina en los mecanismos de financiación estatal de muchos países, y las políticas económicas que van en contravía de las mínimas condiciones socio-económicas para que las familias, sobre todo las de menores ingresos, puedan disfrutar estos derechos⁹⁹.

99 El Financiamiento a la Educación desde una Perspectiva de Derechos (CLADE, 2010)

La financiación del derecho a la educación como bandera de lucha de la sociedad civil

La lucha por mayor inversión de recursos públicos en la educación pública ha sido una bandera permanente de las organizaciones de la sociedad civil en muchos de los países de América Latina y el Caribe. Se pueden mencionar especialmente los ejemplos de incidencia política y movilización social impulsadas por las coaliciones nacionales de Brasil y República Dominicana, con miras a reivindicar el aumento de sus presupuestos educativos.

En Brasil, para incidir en la aprobación del Plan Nacional de Educación (PNE), la Campaña Nacional por el Derecho a la Educación ha creado y coordinado el movimiento “¡PNE para Valer!”, iniciativa que abarcó estrategias de comunicación, diálogo con parlamentarios/as, debates y presentación de propuestas en espacios institucionalizados y no institucionalizados de participación. La coalición presentó detalladamente 101 emiendas al proyecto, de las cuales la mayoría fue aceptada por los y las parlamentarios/as e incluidas en el plan. En el contenido del PNE se prevé un dispositivo que determina la inversión del 10% del PIB en educación. Asimismo, el plan incluye conceptos de financiación educativa con calidad denominados CAQi (Costo Alumno-Calidad Inicial) y CAQ (Costo Alumno-Calidad), que fueron elaborados por la Campaña Nacional en conjunto con investigadoras/es de la Fineduca (Asociación Nacional de Investigación sobre el Financiamiento de la Educación).

En República Dominicana, la aspiración de involucrar a la sociedad civil en la lucha por la garantía de una inversión pública en educación justa motivó al Foro Socioeducativo a proponer y a lanzar, en el 2010, el Observatorio para el Seguimiento del Presupuesto del Ministerio de Educación. Se trata de un instrumento de veeduría social que tiene el objetivo de fortalecer la transparencia y el uso de fondos públicos en educación, a partir del desarrollo de herramientas técnicas de vigilancia del presupuesto y de los planes del sector, como también fortalecer el rol de la sociedad civil en los procesos de auditoría social.

Este monitoreo del presupuesto implicó luchas directas a favor del incremento de recursos para la educación pública en el país. Un ejemplo es la participación del Foro en la coalición Compromiso Político y Social por la Educación, que llevó a la elaboración de un acuerdo y a la firma de éste por todos los candidatos presidenciales de las elecciones nacionales en mayo de 2012, a favor de la inversión del 4% del PIB del país en la educación preuniversitaria. Todo este proceso culminó en la asignación del 4% de PIB nacional para la educación por la presidencia de Danilo Medina. Actualmente el Foro Socioeducativo sigue con su labor de veeduría social respecto a la ejecución del nuevo presupuesto educativo, denunciando cualquier irregularidad en estos gastos públicos.

Gratuidad del derecho a la educación

Una de las consecuencias del financiamiento insuficiente es el incumplimiento del principio de la gratuidad. Se ha sostenido que la gratuidad se sitúa esencialmente en el centro del derecho a la educación y del deber correspondiente que tienen los Estados de asegurar a todas las personas el acceso y la permanencia en los procesos educativos sin obstáculos económicos de ningún tipo, asociándose la gratuidad como uno de los preceptos o mandatos de la dimensión de accesibilidad (Uprimny, 2010). Para el caso de la educación primaria, la gratuidad se encuentra inobjetablemente consagrada en diversos instrumentos internacionales de protección de los derechos humanos y estándares en la materia¹⁰⁰. No exenta de debate e interpretaciones en contrario, la progresividad se establece para el caso de la gratuidad a nivel de educación secundaria y superior.

Estudio de la CLADE¹⁰¹ sobre el tema ha mostrado que los recursos que llegan a las instituciones educativas muchas veces no son suficientes, de manera que la gratuidad no constituye una realidad en la práctica. Las familias terminan por asumir pagos relacionados a mensualidades, matrículas, derechos de grado, derechos de exámenes, asociación de padres, boletines de notas, útiles escolares, uniformes, libros de texto, transporte escolar, actividades extracurriculares y alimentación escolar. También se observó con mucha preocupación la situación de parte de las y los docentes, que en muchos casos tienen que trabajar dobles jornadas, percibiendo sueldos bajos, para suplir la demanda educativa. Además, muchas veces tienen también que complementar recursos para la escuela de sus bolsillos.

Privatización

En la región de América Latina y el Caribe, hemos observado con preocupación la existencia de una sostenida tendencia a la privatización de y en la educación, que afecta no solo el derecho a la gratuidad de la educación sino que quebranta el concepto mismo de la educación como

100 A saber: Comité DESC, Observación General No. 13 (num. 6, inciso b); PIDESC (artículo 13, núm. 2.a); Convención de los Derechos del Niño (art. 28, num. 1); Protocolo de San Salvador (artículo 13, núm. 3.a).

101 Consulta sobre la Gratuidad de la Educación Básica en América Latina y el Caribe - Aportes a partir de estudios de caso en Colombia, Guatemala, Honduras y Paraguay, (CLADE, 2014).

un derecho humano fundamental, al erosionar y desplazar el concepto de educación como derecho, para alinearse bajo el concepto de educación como mercancía o inversión¹⁰².

En este contexto, y por entender que en ausencia de sistemas públicos educativos debidamente consolidados y fortalecidos, el derecho humano a la educación queda sin condiciones adecuadas para su realización, la CLADE desarrolló un inventario comprehensivo de las formas contemporáneas de privatización de lo público en el campo educativo, apuntando a examinar sus dinámicas y actores, además de señalar sus principales impactos sobre la realización del derecho humano a la educación. Si bien tales tendencias a la privatización en y de la educación pública están presentes en todos los países de nuestra región, este mapeo tiene alcance a 15 de los 16 países donde la CLADE cuenta con foros nacionales de educación asociados, tomando como base principalmente las normativas de los países, estadísticas públicas disponibles y percepciones de las organizaciones y movimientos sociales que forman parte en la Campaña, así como de un conjunto de académicas/os de América Latina y el Caribe.

En las últimas décadas, la región ha presenciado el despliegue de políticas que introducen lógicas mercantiles en el campo educativo, y han impulsado el crecimiento de verdaderas industrias ligadas a la extracción de lucro en la educación. En ese sentido, lejos de limitarse a la simple existencia de las escuelas privadas, que tienen un crecimiento desordenado en varios países, la privatización avanza a partir de diversos arreglos institucionales y bajo múltiples facetas, jugando un papel notable en los procesos de fragilización de lo público, tanto en lo que se refiere a la propiedad de los establecimientos educativos, como a la provisión y a la financiación de la educación

En este sentido, se alerta sobre la progresiva influencia sobre las políticas educativas de las grandes corporaciones y redes empresariales, capaces de movilizar un gran poder económico, político y simbólico, lo que corre el riesgo de generar asimetrías irreparables en el proceso democrático de definición de la política pública.

Otro foco de preocupación de la CLADE está en la tendencia observada en diversos países

¹⁰² Dando cuenta de estos procesos se han venido elaborando y difundiendo una serie de materiales tales como la sistematización del **Seminario Privatización de la Educación en América Latina y Caribe**, realizado por la CLADE y Open Society, en alianza con el Foro Nacional Educación de Calidad para Todos (realizado el 28 y 29 de mayo de 2012 en Chile); **Seminario Internacional Estrategias de Defensa de la Educación Pública ante la Privatización (Chile, enero de 2013)** y **Mapeo sobre Tendencias de la Privatización de la Educación en América Latina y el Caribe**, documento realizado por CLADE con el apoyo de Open Society Foundations (2014). Es de estos documentos que se toman e incorporan a esta sección, los principales hallazgos y recomendaciones, en algunos casos transcribiéndose en toda su extensión y en otros, en forma parcial, sintética o sistematizada.

de la región a dejar en manos de los sectores corporativos segmentos cada vez más importantes de la práctica educativa, como el desarrollo de contenidos, los libros de texto, el software educativo, el diseño de las evaluaciones, y de manera creciente, la orientación de la misma práctica docente, lo que cuestiona desde adentro el carácter público de la educación. A partir del mapeo que realizó respecto a esta temática, la Campaña concluyó que comprar los contenidos al sector privado, y estandarizarlos cada vez más de acuerdo a evaluaciones diseñadas también fuera de cualquier discusión pública, atenta no solamente contra la libertad de cátedra, sino que anula cualquier posibilidad de que el proceso educativo sea democrático.

Uno de los argumentos de este análisis está en el hecho de que los Estados tiene una responsabilidad ineludible con la realización del derecho humano a la educación de todos y todas, lo que desde una perspectiva de derechos humanos supone la construcción, fortalecimiento y universalización de los sistemas públicos de educación. Las tendencias privatizadoras tienden a desvirtuar este rol central del Estado y a afectar la naturaleza pública y la dimensión política que le cabe a la educación en su esencia de derecho civil y político, así como derecho económico, social y cultural.

3. Los y las docentes en el centro de una buena educación

El último informe de UNESCO sobre ETP señala que el número total de maestros y maestras de escuelas primarias en la región se ha incrementado en un 14% desde 1999. Pese a los avances realizados, la escasez de personal docente formado sigue siendo preocupante. En 19 países de la región, según datos del 2012, el porcentaje de maestras y maestros capacitados osciló entre el 19% en 2012 en República Dominicana a 100% en Aruba, Bermuda, Colombia y Cuba. República Dominicana fue el país que experimentó el mayor descenso en la proporción de maestros/as capacitados/as al pasar de 75% a 19% en el período 1999-2011¹⁰³.

Según datos de UNESCO, en América Latina y el Caribe hay aproximadamente 6.4 millones de docentes para la educación primaria y secundaria, concentrándose en el nivel primario la

103 http://es.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/LAC_en.PDF

mayor cantidad de docentes con 2.9 millones, lo equivalente a un 45,6% del total. Se ha señalado, entre las principales características de los y las docentes en la región: su condición mayoritariamente femenina; la procedencia de la clase media o media baja; bajas remuneraciones en relación a profesiones similares y las escasas oportunidades de desarrollo profesional y de promoción. Se identifican, entre las debilidades más importantes en cuanto a la formación inicial docente: el bajo nivel de formación de quienes ingresan a los estudios pedagógicos, débil calidad de los programas de formación, formación universalista de los profesores, sin especialización para trabajar con alumnado de grupos sociales desaventajados e institucionalidad pública con insuficientes capacidades para la regulación de la calidad.

No obstante la existencia de un consenso respecto de la formación continua como un ineludible y necesario componente de la política educativa, también se han indicado una serie de debilidades, como la escasa relevancia y articulación entre sus diferentes modalidades, la falta de regulación de la oferta, la poca consideración de la realidad de las escuelas y la escasa pertinencia de la oferta de postgrados.

Hay un consenso generalizado sobre el rol de los y las docentes como pilar de una buena educación y que sus derechos y prioridades no deben quedar desatendidos en una nueva agenda de educación.

En este contexto actual, son varias las agendas y reivindicaciones legítimas que se plantean: remuneración justa y jornadas de trabajo dignas; formación profesional inicial y continuada; que se tome en cuenta sus necesidades, demandas, contextos, condiciones laborales y de vida, y que se reconozcan sus derechos de participación, manifestación, libre asociación y su libertad de expresión¹⁰⁴.

La valoración docente es un tema central y urgente para el cumplimiento del derecho a la educación, debiendo los Estados garantizar condiciones dignas de trabajo a las maestras y maestros. En tal sentido, la formulación e implementación de marcos legales y normativos, así como de políticas públicas asociadas a los mismos, que reconozcan, promuevan y materialicen sus derechos más esenciales: (i) justicia salarial y remuneraciones adecuadas; (ii) sistemas de evaluación con perspectiva de derechos, lo que implica una evaluación de los procesos educativos concebida de manera integral, institucional, participativa, sistemática, formativa, diagnóstica y no punitiva; (iii) carrera y programas que

104 CLADE, Semana de Acción Mundial por la Educación 2013. La cuestión docente: ¡Maestras y maestros, con dignidad!

contemplan los tiempos de trabajo y de descanso adecuados, así como la posibilidad de formación gratuita y de buena calidad (inicial y continuada); (iv) condiciones materiales e inmateriales de ejercer su profesión en seguridad; (v) fortalecimiento del reconocimiento a su autonomía profesional, así como su condición de sujetos protagónicos de la política y práctica educativa, siendo valoradas/os como sujetos activos y creativos, tanto en los procesos político-pedagógicos de enseñanza-aprendizaje, como en los procesos de debate y definición de políticas educativas en todos los niveles¹⁰⁵.

Especial consideración merece el tratamiento del derecho a manifestarse, asociarse y expresar sus ideas libremente. Este derecho debe ser garantizado; la represión, criminalización y uso de violencia por parte de las estructuras estatales contra maestras y maestros que expresan públicamente sus opiniones y participan en protestas por el derecho a la educación es una grave violación a los derechos humanos.

Perspectiva de género en la cuestión docente

Como se mencionaba en los párrafos precedentes, una de las características principales es la feminización de la profesión. En América Latina y el Caribe el 68,5% del profesorado está constituido por mujeres. Los datos disponibles también indican, que los países con mayor porcentaje de mujeres en la docencia a nivel escolar lo constituyen Argentina y Brasil, siendo Guatemala, Perú y México los que presentan el menor índice de feminización¹⁰⁶.

En el 2012, el porcentaje de mujeres docentes en la educación primaria en la región alcanzaba el 78%, en tanto la cifra para educación secundaria es de 58%. En la educación secundaria, el porcentaje de mujeres estaba muy por encima del 70% en varios países del Caribe, como Bahamas, Dominica y Surinam, siendo inferior al 50% en Guatemala y Perú (UNESCO, 2015 “La Educación para Todos, 2000-2015 logros y desafíos”)¹⁰⁷.

Estudios realizados en la región, señalan que la mayor presencia femenina en el ámbito docente, responde presumiblemente a roles de género, los cuales determinan una

105 CLADE, Semana de Acción Mundial por la Educación 2013. La cuestión docente: ¡Maestras y maestros, con dignidad!

106 OREALC / UNESCO Santiago (2013). Estrategia Regional sobre Docentes. Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. <http://www.politicadocentesalc.com/images/stories/politicadocentesespanol27082013.pdf>

107 Regional overview: Latin America and the Caribbean. http://es.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/LAC_en.PDF

asignación de tareas diferenciadas según sexo, asociándose a las mujeres las tareas de cuidado, educación y trabajo con niños y niñas, y en general, a las tareas que suelen estar más económicamente desvalorizadas. Se advierte a su vez, que la mayor presencia femenina en este ámbito podría estar contribuyendo a reforzar estereotipos de género. De ahí se deriva la recomendación de reconocer la importancia de promover una mejor distribución entre varones y mujeres, para tender a la paridad en el rol docente¹⁰⁸.

Otro aspecto fundamental lo constituye la incorporación de la perspectiva de género en la carrera y el ejercicio docente, de forma de combatir los prejuicios fundados en el género, consolidar una participación igualitaria en todo el ámbito educativo y promover una mayor participación y acceso de las mujeres a los espacios de decisión dentro de las estructuras educativas. Fundamentalmente, un mayor y mejor conocimiento sobre la temática de género, redundará directamente en las formas de transmisión del conocimiento y la eliminación de la discriminación por motivos de género.

108 IIPE UNESCO / OEI. SITEAL, Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. CUADERNO 09. Perfil de los docentes en América Latina. Autoras: LUCILA FALUS Y MARIELA GOLDBERG. ISSN 1999-6179 / Junio 2011. Disponible a setiembre de 2014 en el siguiente enlace: http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/cuaderno09_20110624.pdf



CONSIDERACIONES FINALES Y RETOS HACIA FUTURO

La aspiración del ejercicio pleno del derecho a la educación en condiciones de igualdad continúa demandando mayores niveles de reconocimiento y respeto, en tanto derecho humano fundamental de ineludible cumplimiento por parte de los Estados. La agenda de educación Post-2015 debe consolidar, desde un enfoque de derechos humanos, la responsabilidad y capacidad de los Estados de respetar, proteger y garantizar este derecho.

En este contexto y luego de presentar este panorama de la región, la CLADE comparte algunos puntos clave que considera centrales¹⁰⁹ para el fortalecimiento del derecho humano a la educación teniendo en cuenta la actual coyuntura de América Latina y el Caribe, y de innegable trascendencia en la definición de las nuevas metas para la agenda educativa internacional.

1. La educación como derecho humano fundamental debe ser el punto de partida

Tal como se ha dicho en el inicio de este Informe, reconocer la educación como un derecho humano fundamental implica reconocer no solamente que la educación es un derecho inherente a la persona por el solo hecho de serlo, sino reconocer que éste será realizado en la medida que todas sus dimensiones sean garantizadas. La educación debe estar disponible y ser accesible en todo el país de forma igualitaria, ya sea en zonas urbanas o rurales, dentro de un ambiente seguro, con buenas condiciones e infraestructura y sin obstáculos de naturaleza geográfica, discriminatoria o económica, a lo largo de todo el ciclo educativo. Esto incluye la educación en la primera infancia, la educación primaria, secundaria, técnica y profesional, así como la universitaria. Comprende además la alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas en la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Concebir la educación como derecho humano fundamental implica reconocer a los Estados como su garante y, por lo tanto, reconocer su carácter público, gratuito, laico y universal. Implica además rechazar la concepción de educación como servicio o como mercancía que se compra y vende y desde la cual se lucra. Esto implica fortalecer los sistemas de educación pública para que respondan a las obligaciones que los Estados han suscrito en los diversos instrumentos de derechos humanos.

Los propósitos de la educación igualmente deben estar en armonía con lo que dicen los distintos instrumento de derechos humanos: la promoción de la dignidad humana, el

¹⁰⁹ Muchos de ellos ya apuntados en el documento "El Derecho Humano a la Educación en la Agenda de Desarrollo Post 2015: Declaración Conjunta de la Sociedad Civil", desarrollado por la CLADE, CME y otras 22 organizaciones en el marco de la 68ª Asamblea General de Naciones Unidas en 2013.

fortalecimiento del respeto de los derechos y las libertades fundamentales, la participación efectiva en una sociedad libre, bien como la promoción de la convivencia democrática entre todos los pueblos y la construcción de la paz.

La igualdad y no discriminación son elementos fundamentales y principios transversales de todos los derechos humanos y en particular del derecho a la educación. En este sentido, deben superarse todas las formas de discriminación y exclusión en y a través de la educación. Deben reconocerse y valorarse la diferencia, la diversidad y la interculturalidad, y promoverse modelos de relaciones igualitarias entre las personas y de relaciones armónicas con la naturaleza. Las escuelas deben existir como lugares de encuentro, de ejercicio de la democracia y de realización de los derechos humanos.

2. Mecanismos de reconocimiento y garantías para su realización, respeto y protección

La internalización y recepción del derecho a la educación en todas sus dimensiones, contenidos y alcances en los marcos constitucionales, legales, normativos y políticos debe ser una prioridad para los Estados, de forma de cimentar ordenamientos jurídicos más vigorosos para la integral realización del derecho a la educación. Ello conlleva necesariamente la asignación de recursos y presupuestos acordes y pertinentes para su efectiva implementación.

En igual sentido, la relevancia de la formulación constitucional y legal de acciones afirmativas como mecanismo conducente a superar las situaciones de discriminación y asegurar una efectiva protección y acceso igualitario al derecho a la educación.

La realización del derecho a la educación no solo comprende lo anteriormente expuesto, sino también -y esencialmente - la posibilidad de su justiciabilidad. Por lo que no solo resulta imprescindible la existencia de garantías y de vías idóneas de reclamo para el caso de su incumplimiento, sino también la apropiación de estos procedimientos por parte de las personas afectadas como mecanismo de concreción de sus derechos.

3. La participación activa de la sociedad civil es condición a la realización del derecho humano a la educación

Una gobernabilidad democrática en la educación es un punto fundamental, y una amplia participación en la gobernanza de la educación implica, ante todo, el reconocimiento de niños, niñas, adolescentes, personas jóvenes y adultas en su totalidad como sujetos de derechos e interlocutores legítimos en el debate, la definición y el monitoreo de las políticas educativas, así como en la definición de los mecanismos de rendición de cuentas y seguimiento de la ejecución del presupuesto en los niveles macro y micro. Son necesarios mecanismos formales, concretos e institucionalizados para la participación de todos los sectores involucrados en la realización del derecho a la educación.

La gobernanza democrática legitima y califica la política y la práctica públicas y fomenta una cultura de derechos humanos, al tiempo que promueve el diálogo, la resolución pacífica de los conflictos y las relaciones horizontales y de colaboración entre los diferentes actores de la educación. Es un elemento crucial para asegurar que los Estados rindan cuentas a ciudadanos y ciudadanas, y que exista un diseño colectivo de prioridades y abordaje de los desafíos, con el fin de promover la aplicación efectiva del derecho a la educación. Un aspecto crucial es la participación activa - a todos los niveles, desde los consejos nacionales hasta las juntas escolares - de los grupos históricamente excluidos y discriminados, como una cuestión de principios y como condición para corregir las relaciones de poder desiguales que conducen a la injusticia social.

Finalmente, se hace un llamado a la urgente necesidad de superarse la criminalización de la protesta ciudadana y la represión de los derechos de participación, expresión y manifestación en América Latina y el Caribe, así como casos en que de la generalización de la violencia o restricciones legales que han amenazado la realización de todos los derechos humanos.

4. Buena Educación: la conceptualización de una educación garante de derechos

Se hace necesario significar qué se considera una buena educación y tenerla como parte integrante del derecho a la educación. Una buena educación debe ser vista desde una

perspectiva amplia, lo que implica prestar especial atención a los insumos y procesos educativos, así como a los logros a corto, mediano y largo plazo. La buena educación brinda a las personas el conocimiento crítico, las habilidades y las destrezas necesarias para plantear, conceptualizar y resolver los problemas que surgen tanto a nivel local como mundial.

Es fundamental que la educación sea transformadora, orientada hacia la justicia social y ambiental, la democratización de las estructuras de poder, la promoción de la igualdad y de la no discriminación y el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales. Un enfoque limitado del aprendizaje, reducido a los resultados mensurables de evaluaciones de aritmética y alfabetización tal como viene siendo promovido en algunos ámbitos y por algunos actores, puede dar lugar a que se dejen de lado otras materias y habilidades esenciales, valores y relaciones, tales como la creatividad, la curiosidad, el pensamiento crítico, la solidaridad, la responsabilidad compartida, el diálogo, la compasión, la empatía, el coraje, la autoconciencia, la resiliencia, el liderazgo, la humildad, la paz, la armonía con la naturaleza.

Para ello, un supuesto irrenunciable lo constituye una pedagogía que permita desarrollar perspectivas críticas, desde el aprendizaje igualitario orientado al diálogo y la interacción en un clima de relaciones horizontales, sustentada con currículos relevantes y transformadores. Las instituciones educativas no pueden convertirse en una herramienta para la estandarización o la reproducción de postulados provenientes de la lógica del mercado o de cualquier otra índole ajenos al enfoque de derechos. Como espacios públicos, las instituciones educativas deben ser espacios protegidos, en los que prevalezca la formación en el intercambio crítico, el reconocimiento a la multiplicidad de identidades, la resolución no violenta de conflictos, y la promoción de una ciudadanía comprometida con los derechos humanos.

De acuerdo con esta perspectiva, las evaluaciones educativas deben ser integrales y formativas, basadas en parámetros nacionales y con respeto de la diversidad cultural y lingüística, al tiempo que se concentren en los sistemas en su conjunto y se desarrollen con la participación activa de maestras y maestros, estudiantes y padres y madres.

Finalmente, una agenda global de desarrollo para la educación debe colocar a los y las docentes en el centro de los esfuerzos para lograr la buena educación, dando prioridad a la formación de docentes y al desarrollo profesional continuo para todos los niveles de la educación, incluida la educación y la alfabetización de personas adultas, a la reducción del tamaño de las clases, al suministro de recursos de enseñanza y aprendizaje, y a la mejora de los salarios y condiciones generales de trabajo. Los derechos de los y las docentes se deben respetar como una cuestión de principios y como condición para la realización del derecho a la educación de los niños y las niñas, los y las adolescentes, las personas jóvenes y adultas.

5. Un financiamiento que verdaderamente garantice la realización del derecho humano a la educación

La responsabilidad del Estado incluye la provisión de los recursos financieros necesarios para la realización del derecho a la educación, así como la puesta en marcha de marcos legales que aseguren este financiamiento de manera permanente.

El financiamiento público de la educación es un indicador fundamental de la voluntad política, y hasta este momento los presupuestos nacionales han reflejado, en general, que la prioridad que se le otorga no es suficiente, especialmente en relación con la primera infancia y la alfabetización y la educación de personas adultas. Por lo tanto, demandamos a todos los Estados que destinen al menos el 6% de su PIB y el 20% del presupuesto nacional para la educación.

Al igual que con otros bienes públicos, la financiación debe ser sostenible con recursos internos, permitiendo que la política y la práctica estén sujetas a la responsabilidad democrática que refleje las prioridades nacionales. Esto supone la existencia de normas adecuadas de gobernabilidad e implica garantizar la aplicación de sistemas fiscales justos y progresistas.

El proceso de distribución del gasto y los criterios de asignación de los recursos deben guiarse por una lógica y visión garantista, de forma que la protección y satisfacción del derecho a la educación se vea también traducida en el plano presupuestal mediante una planeación, programación y presupuestación que responda al enfoque de derechos, con la participación de la ciudadanía.

Los instrumentos internacionales de derechos humanos subrayan que en aquellos países donde no hay recursos suficientes para garantizar la aplicación del derecho a la educación, la comunidad internacional debe contribuir con la financiación.

El requisito de educación gratuita es inequívoco; no respetar esto pone en peligro la realización del derecho a la educación, y puede, en efecto, significar un importante retroceso. El reconocimiento de que los Estados son garantes de derechos implica también mecanismos sólidos de rendición de cuentas, por lo que los gobiernos son responsables de sus compromisos y obligaciones derivados de la normativa de derechos humanos y regulan la oferta de educación privada, que debe ser analizada por el control público.

6. La educación como un derecho humano como llave para el desarrollo sostenible

El proceso de definición de la agenda de educación de manera articulada a la nueva agenda de desarrollo Post-2015 también se destaca como una oportunidad única para repensar el desarrollo a través de una perspectiva renovada, capaz de garantizar la realización de los derechos humanos.

La educación debe ser fundamental para esta nueva agenda. Compartimos la opinión de que la educación es un derecho humano, pilar del desarrollo sostenible. Tal como ya reconocía el Marco de Acción Educación para Todos de Dakar, la educación es “clave para el desarrollo sostenible, la paz y la estabilidad dentro y entre las naciones, y por lo tanto un medio indispensable para la participación efectiva en las sociedades y economías del Siglo XXI.”

La educación como un derecho humano juega un papel crucial para la viabilidad de un desarrollo con dignidad, ya que favorece la realización de los demás derechos: cuando se toma en su plenitud, presenta un potencial de transformación y permite superar las desigualdades, la discriminación y promover relaciones armoniosas con la naturaleza.

El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas ha declarado que el derecho a la educación “es el epítome de la indivisibilidad y la interdependencia de todos los derechos humanos”, ya que es un derecho social, económico y cultural, en tanto que un derecho civil y político. Por lo tanto, los derechos a, en y a través de la educación están relacionados con todos los demás derechos humanos.

Por otra parte, los derechos relativos a la educación no pueden divorciarse de los derechos socioeconómicos más amplios. La consecución del derecho a una educación significativa dependerá de hacer frente a patrones de desigualdad, enfermedades y desnutrición, discriminación y exclusión social, y garantizar el transporte público seguro. Estos problemas son más profundos para ciertos grupos marginados dentro de los países, pueblos indígenas, migrantes y personas refugiadas en tránsito por otros países y en condiciones de conflicto civil, guerra, ocupación y emergencias ambientales. En este sentido, los Estados deben comprometerse a poner en práctica marcos jurídicos y de políticas que garanticen el ejercicio efectivo de todos los derechos humanos para todos y todas.

FOTO de
página
inteira??



Campaña
Latinoamericana
**por el Derecho
a la Educación**



Campaña
Latinoamericana
**por el Derecho
a la Educación**

Av. Professor Alfonso Bovero, 430, sala 10
CEP 01254-000 São Paulo - SP Brasil
Teléfono/Fax: (55-11) 3853-7900
campana@campanaderechoeducacion.org
www.campanaderechoeducacion.org