

SUSANA VILLARÁN DE LA PUENTE

Peruana. Educadora y periodista, con estudios en sociología. Consultora independiente para temas de derechos humanos, justicia, seguridad ciudadana y orden público, y políticas sociales.

Experiencia profesional y política en el diseño y ejecución de políticas públicas, en cabildeo nacional e internacional; en el litigio internacional en materia de derechos humanos; en organización de redes de la sociedad civil, nacionales e internacionales; en elaboración, financiamiento y ejecución de proyectos, coordinando grupos profesionales; en elaboración de Informes de país e Informes especializados en materia de seguridad, justicia, democracia y derechos humanos en el Perú y en el ámbito hemisférico; en la conducción de programas televisivos y radiales, así como en el área del periodismo de opinión e investigación en medios especializados y en medios de prensa nacionales.

Fue miembro de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos y Relatora para los Derechos de la Mujer, para países como Guatemala, Colombia y Nicaragua. Es actualmente Presidenta del Partido por la Democracia Social - Compromiso Perú. Integrante de Advisory Board of the Academy on Human Rights and Humanitarian Law at American University's Washington College of Law. Miembro del Comité asesor de MSD para el Programa en Derechos Humanos en Colombia 2006/2011.

El derecho a la educación, a mitad de camino: nuevas rutas para su exigibilidad

*Susana Villarán*¹

Dos historias

Violeta Bosico vivía en un batey, donde viven los migrantes haitianos en República Dominicana. Por ser hija de inmigrantes haitianos ilegales no tenía acta de nacimiento. Aun así, fue admitida en la escuela del Batey las Charcas y en 1991 ingresó en la escuela primaria. En 1994 después de haber interrumpido sus estudios, se reincorporó a la Escuela Palavé, donde cursó hasta el tercer grado.

Entre septiembre y octubre del año 1998, al intentar realizar la matrícula para el cuarto grado, el Estado no permitió la inscripción de Violeta Bosico en la escuela diurna porque carecía de su acta de nacimiento. La niña tuvo que inscribirse durante el periodo escolar 1998-1999, en la escuela de adultos, en la jornada nocturna, que es para personas mayores de 18 años. Allí estudió el cuarto y quinto grados².

¹ Especialista-asesora de las experiencias presentadas sobre protección del derecho a la educación.

² Párrafos 109.35, 109.36 y 109.36 del Caso de las Niñas Yean y Bosico vs República Dominicana, Sentencia del 8 de septiembre de 2005 (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas).

En las escuelas nocturnas, el principal objetivo es la alfabetización de adultos y se adopta la enseñanza de tipo “concentrada”, según la cual se hacen dos grados en un año y la exigencia es mucho mayor. Ahí conviven personas de 20 y 30 años y, de manera excepcional, algunos adolescentes. Las clases duran menos y no hay intervalos o recreos. En el año 2001 Violeta volvió a estudiar en la jornada diurna, completó el sexto grado, y fue inscrita para el séptimo grado en una escuela diurna.

La Corte Interamericana, cuatro años después de que ella se reintegrara a la escuela diurna de la que nunca debió salir, emitió una sentencia reparatoria en la que obligaba al Estado de República Dominicana a “cumplir su obligación de garantizar el acceso a la educación primaria y gratuita de todos los niños, independientemente de su ascendencia u origen, que se deriva de la especial protección que se debe brindar a los niños”³. Violeta Bosico jamás pensó que su caso abriría un camino para el derecho a la educación de los niños y niñas de todo el hemisferio. Pero así fue.

Al sur del hemisferio, en Chile, a otra niña le cerraron también la puerta de la escuela. Mónica Carabantes ingresó en marzo de 1992 al Colegio Andrés Bello, una escuela particular subvencionada por el Estado ubicada en la ciudad de Coquimbo. En febrero de 1997 supo que estaba embarazada; un mes después inició sus clases en tercer año de enseñanza media. Sus padres hablaron personalmente con el director del Colegio quien prometió apoyo para Mónica. No fue así. El 15 de julio de ese año el director les informó que ella podría terminar el año escolar en el colegio pero que “por disposiciones reglamentarias internas no se le renovarían la matrícula para 1997-1998”.

³ Ibid., pr.244.

Los padres de la niña interpusieron una denuncia ante la Secretaría Regional del Ministerio de Educación y el abogado de la familia Carabantes planteó un recurso de protección ante la Corte de Apelaciones de La Serena, a fin de que el tribunal estableciera “la privación y perturbación arbitraria e ilegal de los derechos constitucionales de la Srta. Carabantes... por haber considerado su embarazo como causal para no renovar su matrícula”. Mientras esto acontecía, en la escuela la maltrataban. La petición ante la CIDH sostiene que mientras se hallaba en trámite judicial la denuncia, la actitud de las autoridades del colegio “se hostilizó considerablemente”, hasta llegaron a expulsarla durante un examen cuando tenía siete meses de embarazo.

Un día antes de la Navidad de 1977, la Sala de la Corte de Apelaciones de la Serena rechazó el recurso de protección, señalando que los actos del director eran lícitos y que el reglamento del colegio tiene una disposición que así lo legitima. Un año después la Corte de Apelaciones de La Serena confirmó el fallo.

Fue así que Mónica se dio a conocer en América Latina, al igual que Violeta, ya que su caso llegó a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos en Washington. Ella y sus padres arribaron a una Solución Amistosa con el gobierno chileno en la que el Estado reconoció su responsabilidad internacional al discriminar a Mónica y privarla del derecho a la educación. Se cambió la legislación con normas explícitas sobre el derecho de las estudiantes embarazadas o madres lactantes a acceder a los establecimientos educacionales y se creó la “Beca Presidente de la República” para cubrir los costos de la educación superior de Mónica Carabantes y su hija⁴.

⁴ Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Informe N° 32/02. Solución Amistosa. Petición 12.046. Mónica Carabantes Galleguillos—Chile. 12 de marzo de 2002.

Dos niñas, dos historias que se repiten en el hemisferio y que nos llevan a cuestionarnos acerca de la vigencia real del derecho a la educación. No todos los niños y niñas del hemisferio disfrutaban de la gratuidad, ni tienen pleno acceso a la educación, a pesar de que han pasado sesenta años desde que se adoptara la Declaración de los Derechos y Deberes del Hombre; treinta, desde que entrara en vigor la Convención Americana sobre Derechos Humanos; y dos décadas desde que se adoptó el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales –Protocolo de San Salvador–, que consagran que “Toda persona tiene derecho a recibir gratuitamente la educación primaria, por lo menos”⁵ y “que la enseñanza primaria es obligatoria y asequible a todos, gratuitamente”⁶.

Avances y enormes desafíos

El derecho a la educación es un derecho y es un consenso internacional. Está plasmado en los instrumentos de derechos civiles y políticos y en los económicos y sociales, en el ámbito universal y regional. Es considerado esencial para el desarrollo y la liberación de la pobreza y la exclusión. Es un aspecto fundamental del futuro de la humanidad por lo que en los Objetivos de Desarrollo del Milenio, en segundo lugar, luego de la erradicación de la pobreza extrema y del hambre, reduciendo a la mitad el porcentaje de personas cuyos ingresos sean inferiores a 1 dólar por día, se encuentra el logro de la enseñanza primaria universal.

⁵ Protocolo de San Salvador. Art 13.

⁶ *Ibid.*

Los Estados tienen pues, la obligación de garantizar el acceso universal a una educación libre, gratuita, de calidad, culturalmente pertinente, que promueva los valores de los derechos humanos y los comportamientos democráticos, y en la que se trate con justicia a todos y todas, sin discriminación alguna.

Es indudable el avance de la cobertura educativa en el hemisferio que supera el 88%, aunque aún existen disparidades entre países. Los problemas relacionados con el derecho a la educación se concentran fundamentalmente en tres áreas:

- Las desigualdades en el acceso
- La baja calidad
- El trato discriminatorio

Acceso

*Por cada niño del quintil más rico que no asiste a secundaria en América Latina, 7 niños del quintil más pobre no lo hacen*⁷.

Para CEPAL, la garantía del acceso a la educación “implica para los Estados la responsabilidad de asegurar el acceso universal a las escuelas, así como la progresión y la conclusión de

⁷ Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de 18 países de América Latina, alrededor de 2004.

los distintos niveles educativos a lo largo de todas las etapas de la infancia y adolescencia”⁸.

En ese sentido, se plantea el derecho a la escolarización sobre la base del ciclo de vida. Así, la educación preescolar sitúa la importancia de la primera infancia en el “desarrollo cognitivo y emocional y la salud física y mental”, siendo fundamental para el desempeño en el nivel primario. Los datos, sin embargo, nos muestran que “pese a su relevancia, en la región existen bajos niveles de acceso a la pre-primaria. En el 2002, el 69,5% de los niños del Caribe accedieron a educación preescolar, mientras que en América Latina, esta cifra llegó a un 42,5% (CEPAL, 2005)”⁹.

Terminar la primaria sigue siendo un problema en el hemisferio y lo es por la situación de pobreza que se abate sobre porcentajes muy altos de la población infantil; niñas y niños se ven lanzados muy temprano al trabajo y abandonan la escuela, tanto en zonas urbanas como rurales. Debido a las importantes repercusiones que tiene este hecho, los Objetivos de Desarrollo del Milenio se concentran en que todos los niños accedan y concluyan la primaria. Las cifras que proporciona la CEPAL son indicativas del incumplimiento de los Estados del derecho a la educación primaria universal y gratuita: “las tasas de repetición en Brasil, Guatemala, Nicaragua y Perú (21%, 13%, 11% y 10%, respectivamente) son muy superiores a las registradas en Europa occidental y Norteamérica, donde los países

⁸ Villatoro, P. y Hopenhayn, M. (2006). El derecho a la educación. Una tarea pendiente para América Latina y el Caribe. *Desafíos*, 3. 4-9

⁹ *Ibíd.*

con las tasas mayores de repetición no superan el 5% (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2006a)¹⁰.

Calidad

*En América Latina, de los jóvenes entre 15 y 19 años que están en la escuela, el 43,4% está retrasado (alrededor de 11 millones); y de estos, el 60% está retrasado en tres o más años de estudio respecto de lo que corresponde a su edad*¹¹.

Este es quizás, el problema central que enfrenta la educación en el hemisferio. Los saberes, valores, actitudes, comportamientos, destrezas y conocimientos adquiridos en la escuela difieren mucho si esta es pública o privada, rural o urbana, con alumnos pertenecientes al quintil superior o al quintil inferior.

En la investigación del Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante (PISA), efectuada con niños de 15 años de edad, se observó que el 80% de los niños en Perú, el 56% en Brasil, el 48% en Chile y el 44% en Argentina y México no realizan tareas elementales como hacer inferencias de baja dificultad, encontrar el significado de partes definidas de un texto y usar algún conocimiento para entenderlo, mientras el promedio para los países de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos

¹⁰ *Ibíd.*

¹¹ Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de 18 países de América Latina, alrededor de 2004.

(OCDE) es de 18% (OCDE/Instituto de Estadística de la UNESCO, 2003)¹².

Aunque la inversión en educación no garantiza por sí sola el incremento de la calidad, encontramos en las cifras de UNESCO¹³ una correlación indudable entre inversión y calidad:

A través de una serie de estudios, se ha intentado identificar las características de un país que pueden asociarse con el avance hacia el logro de objetivos educativos. Dichos estudios destacan reiteradamente la importancia de garantizar una fuente estable y adecuada de financiamiento (Colclough con Lewin, 1993; Mehrotra, 1998; Bruns, Mingat y Rakotomalala, 2003). En términos generales, los países que han alcanzado tasas brutas de matrícula y de conclusión de enseñanza primaria relativamente altas, destinan una mayor proporción de sus ingresos nacionales o presupuestos gubernamentales a la educación primaria pública. Asimismo, en estos países el gasto por estudiante de primaria también suele situarse en el rango medio (relativo al PIB por habitante)¹⁴.

¹² Villatoro, P. y Hopenhayn, M. (2006). El derecho a la educación. Una tarea pendiente para América Latina y el Caribe. *Desafíos*, 3. 4-9

¹³ Instituto de Estadística de la UNESCO (2007). Compendio Mundial de la Educación 2007. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo. Montreal, Canadá.

¹⁴ *Ibíd.*

El porcentaje del Producto Interno Bruto destinado a financiar la educación establece brechas muy grandes entre países:

Los gobiernos de América del Norte y Europa Occidental han destinado la mayor proporción de recursos nacionales a la educación: 5,6% del PIB regional. Les siguen los Estados Árabes (4,9%) y África Subsahariana (4,5%). Las regiones de América Latina y el Caribe, así como Europa Central y Oriental se aproximan a los promedios mundiales, con porcentajes de 4,4 y 4,2; respectivamente¹⁵.

Equidad

*Hay enormes brechas en el acceso y en la conclusión de la educación en detrimento de las mujeres, la población rural, pueblos originarios y afrodescendientes y grupos de bajos ingresos*¹⁶.

Persiste en las relaciones en la escuela y en los currículos educativos, la transmisión de estereotipos y prejuicios basados en el género. Concretamente, se reproducen aún los roles tradicionalmente asignados a la mujer y al hombre. Los esfuerzos por cambiar esta situación son aún iniciales y el impacto de los libros de texto y propuestas curriculares con enfoque de equidad de género y derechos humanos es mínimo. Esto se va a traducir como bien lo reconoce el estudio de CEPAL –que hemos tomado como referencia en esta parte del documento–

¹⁵ *Ibíd.*

¹⁶ Villatoro, P. y Hopenhayn, M. (2006). El derecho a la educación. Una tarea pendiente para América Latina y el Caribe. *Desafíos*, 3. 4-9

en las oportunidades laborales y en los ingresos inequitativos para ambos sexos.

En sociedades de gran diversidad cultural, étnica, lingüística como las nuestras, la interculturalidad está aún ausente de la realidad educativa cotidiana. En nuestro territorio viven pueblos indígenas y afrodescendientes que por ser tales, están más alejados del acceso a la escuela ya que esta les resulta extraña, lejana, de otros. El racismo y el maltrato pasan por la escuela en el hemisferio, reflejando y retroalimentando las relaciones que se viven en la en la sociedad.

La población indígena latinoamericana concentra, como pocos otros grupos, condiciones de pobreza y discriminación nada fáciles de enfrentar. A las diferencias de lenguaje se suma una cantidad de dimensiones “no verbales de la comunicación” que la educación intercultural debe atender. De ahí que el “contacto entre culturas” debe ser también un contacto entre sabores, sonidos, historias, imágenes y colores diversos¹⁷.

La construcción de relaciones entre iguales, de respeto por las diferencias y valoración de la diversidad es parte de una agenda pendiente en el derecho a la educación, como lo son el protagonismo de las y los niños, la promoción de una cultura

¹⁷ Entrevista a María Teresa Quiróz: “La escuela debe ser un espacio de interculturalidad”. 2 de octubre del 2007. En *Serie Educación y Pobreza*, <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?GUID=123.456.789.000&ID=137280>

de la convivencia, del espíritu crítico, la valoración del pluralismo y la solidaridad.

La exigibilidad del derecho a la educación

Para quienes forman parte de la sociedad civil involucrada en la promoción de los derechos económicos, sociales y culturales, la calidad y pertinencia, la viabilidad e impacto de las estrategias para hacer exigibles estos derechos constituyen el test de consistencia de sus prácticas y trabajos. En el campo del derecho a la educación se trata de extender el derecho a la educación gratuita, obligatoria y básica para todos; “para quienes comparten la frustración de Katarina Tomasevski sobre la brecha que continúa ensanchándose entre promesa y funcionamiento del derecho”¹⁸.

Podríamos afirmar que la defensa del derecho a la educación en América Latina ha adoptado diferentes modalidades y estrategias, según el contexto particular de cada país y según las condiciones concretas en las que se ha presentado la violación del derecho, alcanzando a su vez, esa defensa, diferentes niveles de efectividad.

En el VI Curso de Sociedad Civil del IIDH, preparé un set de preguntas que orientaran a los participantes en la presentación de sus experiencias de exigibilidad del derecho a la educación. Al respecto se debe ser consciente, como sostiene Ana Barrios, de que

¹⁸ Johanna Crighton, comentario póstumo al libro *Hablándole al Poder*, de Katarina Tomasevsky. En: *Boletín Referencias* N° 20 FLAPE (Foro Latinoamericano de Políticas Educativas). Año 3, Noviembre 2006

estas estrategias han estado inmersas en un contexto si se quiere adverso, en el sentido de que ocurren en un marco en el que prácticamente es necesario construir el camino, dada la ausencia de mecanismos expeditos de exigencia ante las diversas instancias que deben proteger el derecho a la educación. A ello se suma que, al contrario de otros derechos económicos y sociales —como la salud y la alimentación, por ejemplo, cuya privación conduce a pérdidas irreversibles (capacidades físicas y la misma vida), o el trabajo, sobre cuyo impacto en la vida moderna existe una gran conciencia colectiva—, las violaciones al derecho a la educación no generan niveles de movilización y organización inmediatos y de gran repercusión¹⁹.

Dentro de la diversidad de procesos en los que están inmersos grupos y asociaciones de la sociedad civil del hemisferio, y desde el enfoque de la “Educación Gratuita, obligatoria e inclusiva”, importa destacar los proyectos relacionados con asequibilidad, acceso, aceptabilidad y adaptabilidad²⁰:

- Prácticas y acciones en torno a la universalización y al acceso igualitario, tales como el ingreso oportuno e igual permanencia en la escuela, alfabetización, cierre de las brechas e inequidades entre hombres y mujeres, niñas y niños, áreas

¹⁹ Barrios, Ana (2006). “El derecho humano a la educación en América Latina: entre avances y desafíos”. En Alicia Yamin, (coord.), *Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales en América Latina. Del invento a la herramienta*. México. Plaza y Valdés/CRDI.

²⁰ Indicadores elaborados por quien fuera Relatora para el Derecho a la Educación de UN, Katarina Tomasevsky.

rurales y urbanas, adultos iletrados, hombres y mujeres, habitantes de pueblos indígenas y afrodescendientes y poblaciones ladinas o mestizas, educación pública y privada, inmigrantes y nacionales.

- Prácticas orientadas a construir información confiable que permita el monitoreo de avances y retrocesos en el disfrute del derecho a la educación. Prácticas de exigibilidad vía la judicialización de casos en cuyos procesos se avancen estándares en materia del derecho a la educación.
- Prácticas orientadas a elevar el presupuesto en educación y el porcentaje del Producto Bruto Interno para mejorar la inversión de cada país en capacidades humanas.
- Prácticas para eliminar formas de trabajo infantil que alejan a niños y niñas de la escuela, orientadas a garantizar la retención de niños y niñas en la escuela. Prácticas orientadas a exigir calidad, seguridad y salud en la educación. Prácticas orientadas a lograr el derecho a una educación bilingüe e intercultural. Prácticas orientadas a incluir a las y los alumnos, padres y madres de familias en la calificación de maestros y maestras y la fiscalización de la calidad educativa. Prácticas orientadas a eliminar el castigo corporal como forma de disciplina en la escuela. Prácticas orientadas a eliminar la discriminación a las adolescentes embarazadas y otras formas de discriminación étnica y de género.

De la norma a la exigibilidad

Las experiencias que presentaron las organizaciones participantes en el Curso –enriquecidas por el diálogo y la puesta en común del grupo– aportaron elementos muy valiosos que abren cursos de exigibilidad del derecho a la educación. A continuación voy a comentar algunos aspectos relevantes y comunes entre ellas:

Las estructuras que determinan las brechas e inequidades constituyen obstáculos muy serios para el disfrute del derecho a la educación

“No basta con acceder a la escuela; es imprescindible alterar la situación de exclusión social, económica, política y cultural que padecen la gran mayoría de niños/as, adolescentes y jóvenes”²¹. Sin un enfoque de discriminación estructural, el debate sobre la exigibilidad del derecho a la educación podría quedar en una reflexión tecnocrática e impotente frente a la realidad. Solamente a partir de la comprensión de las injustas desigualdades sociales, podremos entender los problemas que enfrentan los niños, niñas y adolescentes para acceder a una educación de calidad, culturalmente pertinente, que les abra oportunidades de realización personal y les permita tener un efectivo proyecto de vida.

²¹ Juanche, Ana (2008). *Seguimiento planes estatales para mejoramiento de la calidad educativa*. Trabajo presentado en el VI Curso Interamericano de Sociedad Civil y Derechos Humanos, sobre una experiencia de SERPAJ- Uruguay para la exigibilidad del derecho a la educación. Para ver texto completo revisar CD adjunto.

La educación como vía para la construcción de ciudadanía efectiva

El derecho a la educación implica el derecho a *participar* en las decisiones y relaciones que rigen la vida escolar y otros escenarios de la educación. La participación entendida como capacidad para la toma de decisiones es el pilar básico de la construcción de ciudadanía y ésta a su vez, pilar de la democracia. Bregar por una educación de calidad implica, también, materializar que niños/as, adolescentes y jóvenes sean sujetos/as de derecho más allá del enunciado o la declaración. Plasmear el ejercicio del derecho para ellos/as conlleva también repensar estrategias que efectivicen la participación y el desarrollo de nuevas pautas que devengan en un nuevo paradigma que suplante al de la exterioridad, entendido como aquel por el cual, la cultura patriarcal y adultocéntrica decide y hace por ellos y ellas.

La construcción de ciudadanía suele ser tomada como un indicador para la evaluación de la calidad de la educación²². Desde el Uruguay, Gurises Unidos²³ presenta una experiencia que apunta en el mismo sentido, a los niños y niñas que trabajan:

Se vuelve imprescindible la coordinación de diferentes actores, de los diferentes poderes del estado y de la sociedad

²² *Ibíd.*

²³ Saavedra, Enrique (2008). *Del trabajo al aula*. Trabajo presentado en el VI Curso Interamericano de Sociedad Civil y Derechos Humanos, sobre una experiencia de GURISES UNIDOS- Uruguay para la exigibilidad del derecho a la educación. Para ver texto completo revisar CD adjunto.

civil para la generación de prácticas que puedan garantizar estos derechos. En este caso específico el derecho a la educación a los niños, niñas y adolescentes trabajadores. Desde esta perspectiva la escuela cobra singular protagonismo, o dicho de otra forma, es el niño que consagrado Sujeto de Derecho interpela al sistema educativo a tomar los nuevos roles asignados. La escuela desde esta concepción se debe convertir en un espacio de ejercicio de defensa de derechos en general. Y se convierte en un espacio insustituible para la construcción de ciudadanía.

La construcción participativa y legitimada de la normatividad como ruta para la exigibilidad, al proveer herramientas para judicializar los casos de discriminación en el disfrute de derechos

Al respecto señala el Centro de Documentación y Estudio de Paraguay:

La aprobación de una ley que arbitre procedimientos idóneos y efectivos para denunciar actos de discriminación, y potestades precisas para que los poderes públicos puedan restituir a las víctimas en sus derechos conculcados, disponer medidas adecuadas de reparación e imponer las sanciones pertinentes a los victimarios. El proyecto de ley establece estos mecanismos de justiciabilidad en general, pero con un énfasis mayor en los derechos sociales que comporten obligaciones de contenido prestacional y/o regulatorio (en particular, relacionados al trabajo, educación, salud y acceso a cualquier servicio público). Estos dos dominios de derechos fundamentales son claves, porque en ellos se constata la ma-

yor parte de situaciones de exclusión y no reconocimiento en las relaciones entre individuos entre sí y de éstos frente al Estado. El espíritu del proyecto se enmarca en el interés de dotar de garantías de justiciabilidad para proteger a los individuos ante los complejos fenómenos de exclusión y vulneración de los derechos económicos, sociales y culturales y enfrentar la progresiva pérdida de efectividad de los derechos de los grupos tradicionalmente desaventajados²⁴.

No hay un movimiento social que se constituya en sujeto del reclamo del derecho a la educación

Este cuarto aspecto de la exigibilidad, común a varios grupos pero claramente presente en la experiencia de la Provincia de Buenos Aires, está relacionado con la ausencia de un movimiento social como sujeto del reclamo del derecho a la educación.

El punto es tratar de generar cambios estructurales que impacten de modo positivo en la vida de los afectados pero sin un reclamo de un grupo identificable detrás. Desde el proyecto se pretende ir logrando el acercamiento de la población afectada e ir constituyéndonos en referentes y potenciales aliados. El proceso es inverso a como suele suceder.

²⁴ Valiente, Hugo (2008). *Sistematización de la experiencia de elaboración participativa y cabildeo a favor de la aprobación de un Proyecto de Ley Contra Toda Forma de Discriminación en Paraguay*. Trabajo presentado en el VI Curso Interamericano de Sociedad Civil y Derechos Humanos, sobre una experiencia del Centro de Documentación y Estudio (CDE) para la exigibilidad del derecho a la educación. Para ver texto completo revisar CD adjunto.

No hay grupos identificables, organizados y movilizados detrás de un reclamo educativo concreto²⁵.

En este aspecto, el divorcio del movimiento magisterial y el proyecto educativo de calidad es común a todas las experiencias presentadas y un gran desafío que nos interpela a todos. El movimiento magisterial se agota en lo gremial o se ideologiza, o conviven ambos comportamientos. No hay una lucha por el derecho a la educación en la integralidad que hemos expuesto.

La construcción de información confiable y veraz es necesaria para evaluar el disfrute del derecho y hacer posible su exigibilidad

Este quinto elemento está relacionado con la construcción de información confiable y veraz que permita evaluar la dinámica del disfrute del derecho a la educación.

El primero, reconocido legalmente, permite presentar solicitudes de información al gobierno a efectos de monitorear su actividad identificando información disponible e iluminando problemáticas educativas. Para asegurar la protección del derecho a la educación, es necesario acceder a un determinado nivel de información, no debiendo el estado solo producir y poner a disposición información, sino arbi-

²⁵ Belski, Mariela. *Desigualdad en el acceso a la Educación Pública en la Provincia de Buenos Aires*. Trabajo presentado en el VI Curso Interamericano de Sociedad Civil y Derechos Humanos, sobre una experiencia de la Asociación por los Derechos Civiles de Argentina para la exigibilidad del derecho a la educación. Para ver texto completo revisar CD adjunto.

trar todos los medios para garantizar el derecho. Es necesario tener información para controlar, reclamar y hacer efectivo el respeto y ejercicio del derecho a la educación y para ello resulta indispensable conocer el grado de ejecución de las políticas públicas de modo de evaluar la existencia de medidas tendientes a asegurar estos derechos²⁶.

El litigio estratégico resulta de suma importancia para la exigibilidad del derecho

El sexto factor que aportaron las experiencias en relación con la exigibilidad del derecho es el relativo al litigio estratégico²⁷ que se orienta a generar estándares y producir decisiones de los órganos jurisdiccionales que impacten en las políticas públicas a favor del disfrute del derecho.

La exigibilidad del derecho a la educación reivindica la posibilidad de disponer de instrumentos, mecanismos y procedimientos de protección de derechos reconocidos en tratados internacionales, constituciones y leyes, de modo que ante cualquier violación o amenaza al derecho a la educación, la ciudadanía pueda reclamar que se garantice su cumplimiento conforme a compromisos asumidos. El litigio

²⁶ *Ibíd.*

²⁷ López, Irán. (2008). *Defensa exitosa de un caso sobre el derecho humano a la educación sin violencia para los niños y niñas*. Trabajo presentado en el VI Curso Interamericano de Sociedad Civil y Derechos Humanos, sobre una experiencia del Centro de Derechos Humanos Fray Jacobo Daciano, A.C. México para la exigibilidad del derecho a la educación. Para ver texto completo revisar CD adjunto.

puede lograr un impacto significativo sobre la realidad educativa. Aunque el peso del precedente en Argentina sea menor, las decisiones judiciales, son frecuentemente incorporadas a la argumentación judicial. Aun cuando los resultados obtenidos en casos particulares no sean los deseados, el litigio puede determinar que la acción u omisión del estado está violando los derechos de determinada persona o grupo; impulsando reformas legales, ordenando la implementación de una política pública determinada, asegurando que la interpretación de ciertas normas y derechos sean las adecuadas, identificando vacíos en la ley, fortaleciendo a grupos marginados, construyendo coaliciones y haciendo visibles ciertos problemas. Esta herramienta ha servido incluso para establecer políticas de acción afirmativa a fin de garantizar que determinado grupo, pueda ejercer sus derechos en forma efectiva imponiendo al Estado la adopción de medidas tendientes a igualar las oportunidades de grupos sociales discriminados y postergados²⁸.

Se requiere un trabajo interdisciplinario para la exigibilidad del derecho a la educación

Un sétimo aporte de los procesos desarrollados por las instituciones presentes en el Curso, ha sido el de la interdisciplinariedad para la exigibilidad del derecho a la educación. De

²⁸ Belski, Mariela. *Desigualdad en el acceso a la Educación Pública en la Provincia de Buenos Aires*. Trabajo presentado en el VI Curso Interamericano de Sociedad Civil y Derechos Humanos, sobre una experiencia de la Asociación por los Derechos Civiles de Argentina para la exigibilidad del derecho a la educación.

manera específica, la gran utilidad de la economía y de las técnicas de análisis del presupuesto público como herramientas para avanzar en los niveles de disfrute del derecho al visibilizar los niveles de inversión real, los costos de la inversión y los costos de no invertir en el derecho.

Esta estrategia tiene una inmensa utilidad en el diálogo con sectores que no necesariamente están sensibilizados en materia de derechos humanos pero que, desde el lado de las cifras pueden acercarse a las personas y sus derechos. Esta estrategia ha sido utilizada con éxito en la incidencia por políticas de prevención de la violencia contra la mujer, evidenciando el costo que entraña para la sociedad y el Estado. El estudio “Más y Mejor Educación en Guatemala (2008-2021). ¿Cuánto nos cuesta?”

...perseguía dos objetivos. En primer lugar, visibilizar el compromiso del gobierno central de Guatemala, los gobiernos locales, el sector empresarial y la sociedad civil para aumentar y mejorar sustancialmente la inversión en educación. En segundo término, mejorar la eficiencia, efectividad, equidad y transparencia del gasto social público en Guatemala. Para lograr esto, era necesario que el documento tuviera la suficiente robustez técnica como para ser sometido a un diálogo intenso tanto con los sectores de la sociedad a favor del derecho a la educación, como aquellos que se muestran en contra, pues en Guatemala, existe cierto consenso en cuanto a la necesidad de mejorar el acceso, calidad y pertinencia de la educación. Sin embargo, se desconoce con certeza qué significa esto y cuánto costará al

Estado, y en consecuencia a sus ciudadanos, hacer frente a sus responsabilidades²⁹.

Es urgente establecer alianzas con sectores no convencidos

Un octavo elemento que podemos rescatar de las experiencias presentadas en el Curso, es el que tiene que ver con la estrategia de alianzas con sectores “no convencidos” para alcanzar mayores y mejores niveles del disfrute al derecho a la educación. La empresa privada, a través de la Responsabilidad Social Empresarial, ha ingresado en el terreno educativo, particularmente al de la primera infancia en diversos países de la región, generando sinergias muy alentadoras en términos de resultados. No es este un terreno tradicional de las organizaciones de derechos humanos y valdría la pena explorarlo mucho más. Las alianzas entre asociaciones de jóvenes universitarios, programas del Estado de subsidio condicionado y el aporte de la empresa, están dando resultados en Costa Rica y es una ruta que vale la pena explorar en otros países.

La Fundación Acción Joven, el Ministerio de Educación y el Ministerio de Vivienda y Asentamientos Humanos (específicamente el Viceministerio de Desarrollo Social y Lucha

²⁹ Menkos, Jonathan (2008). *De la teoría a la práctica. ¿Cuánto costará cumplir con el derecho a la educación en Guatemala?* Trabajo presentado en el VI Curso Interamericano de Sociedad Civil y Derechos Humanos, sobre una experiencia del Instituto Centroamericano de Estudios Fiscales (ICEFI) para la exigibilidad del derecho a la educación. Para ver texto completo revisar CD adjunto.

contra la Pobreza) de la República de Costa Rica, apoyado por la empresa privada y universidades públicas y privadas del País. Dicha iniciativa buscar apoyar de forma integral a los (as) estudiantes colegiales que son beneficiarios (as) de la Transferencia Monetaria Condicionada que brinda el Programa de Gobierno denominado *AVANCEMOS*, por medio de la realización de acciones que den como resultado la agilización del proceso de obtención del beneficio, identificación de nuevos beneficiarios, y el desarrollo de sesiones de taller orientadas a apoyar y motivar a los colegiales a culminar su bachillerato en Educación Media. Mediante ambas acciones se busca atacar dos causas claves del problema de deserción estudiantil en Costa Rica, en primera instancia el factor económico y en segundo el desinterés del estudiantado hacia el estudio producto de la calidad de la misma en el sector público³⁰.

La participación y el protagonismo de los y las estudiantes ha sido un aporte valioso

Un noveno elemento proporcionado por las prácticas de exigibilidad presentadas en el grupo es el que tiene que ver con la participación y el protagonismo de las y los estudiantes; la valoración de sus procesos de organización

³⁰ Salas, Byron (2008). *Proyecto piloto de acompañamiento a estudiantes y familias del Programa AVANCEMOS por parte de jóvenes universitarios*. Trabajo presentado en el VI Curso Interamericano de Sociedad Civil y Derechos Humanos, sobre una experiencia de la Fundación Acción Joven, Costa Rica, para la exigibilidad del derecho a la educación. Para ver texto completo revisar CD adjunto.

y representación desde un enfoque territorial para incidir en el proyecto educativo. Se concreta así la esencia de la Convención de los Derechos del Niño en lo que se refiere a este como sujeto de derechos y de participación en el logro del disfrute de esos derechos: Reconocimiento de los Estados al Derecho a la Participación tal como se señala en el Art. 32 “Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento”.

La experiencia nacional de participación en el fortalecimiento de los consejos cantonales a nivel nacional promovidas por el Foro de la Niñez y adolescencia del Ecuador, como una organización de la sociedad civil que aglutina a las organizaciones que trabajamos con Niñez y adolescencia y se encuentra en todo el país, su opción de promoción y exigibilidad en la garantía de derechos de la Niñez y Adolescencia en coordinación con el Consejo Cantonal de Niñez y Adolescencia y el Instituto de la Niñez y Adolescencia han trabajado de manera conjunta en la conformación del Consejo Consultivo nacional y en este proceso de acompañamiento a los niños y adolescentes, nuestro proyecto y el de la mesa de Participación tiene experiencias comunes de incidencia y participación de los consejos consultivos frente a las autoridades municipales, gobiernos locales, candidatos electorales etc., y finalmente con delegaciones provinciales que participaron en la elección nacional de Primer Consejo Consultivo.

El proceso se inició con la realización de 13 talleres regionales en el cual participaron 670 niños, niñas y adolescentes de 67 cantones de las 22 provincias del país, de los cuales se obtuvo insumos para la conformación del Consejo Consultivo Nacional, los mismos que fueron analizados en una gran Asamblea Nacional realizada en la ciudad de Guayaquil, en el mes de julio del 2005, con la presencia de 84 niños, niñas y adolescentes. En esta Asamblea se definió la manera de constituir el Consejo, el proceso de conformación y establecieron la estructura orgánica y las funciones del Consejo Consultivo Nacional de Niños, Niñas y Adolescentes. Así mismo, se eligió a 10 representantes para dar continuidad al proceso. Como parte de las resoluciones de esta Asamblea Nacional, solicitaron apoyo a organismos e instituciones nacionales para continuar con este proceso; esta Asamblea declaró el día 20 de noviembre, Aniversario de la Convención sobre los derechos del Niño como el Día de la rendición de Cuentas a los Niños, Niñas y adolescentes del País. Estos procesos de vigilancia y control ciudadano deben ser vistos como parte de la formación de una ciudadanía responsable y co responsable con el Estado, que además de conocer y respetar los derechos, sepa activar los mecanismos de exigibilidad previstos en la legislación vigente”³¹.

³¹ Bonilla, Martha (2008). *Participando vamos avanzando en la defensa y exigibilidad de los derechos de la niñez y la adolescencia*. Trabajo presentado en el VI Curso Interamericano de Sociedad Civil y Derechos Humanos, sobre una experiencia de la Fundación Umbral, Riobamba, Ecuador para la exigibilidad del derecho a la educación. Para ver texto completo revisar CD adjunto.

Diferentes estrategias han constituido prácticas exitosas para alejar del mundo del trabajo a niños y niñas y atraerlos a la escuela

Un décimo elemento identificado en la puesta en común de experiencias en el grupo del derecho a la educación es el referido a diferentes estrategias para atraer al mundo educativo y a la escuela al niño y niña que trabaja. Entre ellas, por ejemplo, la riqueza de prácticas exitosas en Honduras con “Espacios para Crecer”, que consiste en un trabajo sistemático con niños trabajadores o en peligro de trabajar, quienes después de la jornada de la escuela formal se quedan durante tres horas en espacios alternativos de educación o en espacios puestos a disposición por las escuelas públicas, siendo asistidos por una facilitadora o tutora debidamente capacitada para replicar la metodología³². Desde República Dominicana las “Salas de Tarea”:

docentes, directores y directoras de los centros educativos no prestaban mucha atención a las ausencias por trabajo, justificado cultural y socialmente, como parte del proceso de sobrevivencia familiar y transmisión de conocimientos de padres a hijos e hijas. Por otra parte; en ocasiones se quejaban de la falta de involucramiento de padres y madres en el proceso educativo de sus hijos e hijas y de su insuficiente participación en los grupos de cogestión escolar tales como

³² Patiño, Carlos Alberto (2008). *Derecho a la educación para la niñez trabajadora*. Trabajo presentado en el VI Curso Interamericano de Sociedad Civil y Derechos Humanos, sobre una experiencia de la Pastoral Social Cáritas, Tegucigalpa, Honduras, para la exigibilidad del derecho a la educación. Para ver texto completo revisar CD adjunto.

las asociaciones de padres y madres de familia. El programa de las Salas de Tareas se crea en enero del 2003 con el propósito de buscar formas colectivas de enfrentar esta situación y para ofertar servicios educativos que garanticen el retiro de niños, niñas y adolescentes del trabajo peligroso; y su retorno y permanencia en el sistema educativo. Se pretendía buscar alternativas de utilización del tiempo libre con el fin de que niños, niñas y adolescentes pudieran mantenerse ocupados y de esa manera no insertarse en el trabajo en las plantaciones de tomate³³.

Desde Paraguay se presenta una modalidad de trabajo infantil muy extendida e invisibilizada en el hemisferio: el trabajo doméstico bajo la denominación del “criadazgo”. Es

una práctica antigua considerada normal, que se basa en el padrinazgo y la confianza, y que se fue convirtiendo en una forma de esclavitud moderna en la unidad doméstica, permaneciendo por mucho tiempo invisible como tema de responsabilidad pública. Asimismo, existe un proceso de negación social que encubre esta práctica tanto en las familias de origen como en las receptoras, siendo vista por las primeras como una oportunidad de que sus hijas vivan mejor, y por las segundas como un favor que se otorga. Se invisibiliza el

³³ Encarnación, Catalina (2008). *Intervenciones de Visión Mundial para mejorar la calidad educativa de niños, niñas y adolescentes en zonas vulnerables o en riesgo de trabajo infantil*. Trabajo presentado en el VI Curso Interamericano de Sociedad Civil y Derechos Humanos, sobre una experiencia de Visión Mundial, República Dominicana para la exigibilidad del derecho a la educación. Para ver texto completo revisar CD adjunto.

rol de la niña o adolescente como trabajo infantil y las discriminaciones que sufre como tal, a tal punto que las propias actoras no necesariamente se identifican a sí mismas como criadas ni como trabajadoras domésticas.

No solo minimizan las actividades que realizan sino que además les cuesta reconocerlas como trabajo, no tienen conciencia del valor de su trabajo ni de sus derechos, simplemente creen que así debe ser. Es por eso que se propuso un abordaje integral, que contempló acciones orientadas a mejorar la situación de niñas, niños y adolescentes afectados, restituir el vínculo con sus familias de origen –cuando era necesario y posible–, abrirles nuevas perspectivas laborales, generar respuestas por parte de instituciones estatales, articular esfuerzos de diversas organizaciones, involucrar a la comunidad en el problema y visibilizarlo ante la opinión pública³⁴. La experiencia de Gurises Unidos, ya reseñada, se inserta en esta línea de trabajo en la difícil y compleja relación de niños y niñas trabajadores y la educación.

Desafíos

Ante este panorama planteado en el Curso por los representantes de las organizaciones respecto del derecho a la edu-

³⁴ Alvarenga, Faustina (2008). *Niñas y niños en situación de criadazgo y trabajadores infantiles domésticos... De la invisibilidad al reconocimiento de derechos*. Trabajo presentado en el VI Curso Interamericano de Sociedad Civil y Derechos Humanos, sobre una experiencia de Global... Infancia Paraguay, para la exigibilidad del derecho a la educación. Para ver texto completo revisar CD adjunto.

cación, se plantean algunos desafíos para los diferentes actores: organizaciones de la sociedad civil y órganos del Sistema Interamericano, entre otros. También para el IIDH, organizador del VI Curso, en su tarea de abrir espacios de diálogo y reflexión.

Para las organizaciones de la sociedad civil

- ❖ Continuar avanzando en la conceptualización y abordaje teórico del derecho a la educación como derecho en sí mismo, como garantía de otros derechos y en su relación con la protección especial e integral del niño, niña y adolescente.
- ❖ Continuar los procesos de investigación interdisciplinaria orientados a obtener información veraz, “datos duros” respecto a la educación que ayuden a los observatorios u otros mecanismos de fiscalización del avance o retroceso de los Estados en su deber de garantizar no solo acceso sino calidad y trato justo en la educación como derecho de las niñas, niños y adolescentes.
- ❖ Sistematizar los logros y avances, así como las dificultades de las experiencias de exigibilidad que desarrollan para compartir las buenas prácticas y también las interrogantes en el ámbito nacional, regional e internacional.
- ❖ Avanzar en las estrategias de alianzas y redes con actores nuevos en el mundo de los derechos humanos, tanto por la especialidad, economistas expertos en presupues-

tos por ejemplo, como por su identidad como es el caso del empresariado.

Para los órganos del Sistema Interamericano

- ❖ Avanzar la jurisprudencia del SIDDHH en materia del derecho a la educación en casos contenciosos que está muy débilmente desarrollada.
- ❖ Elaborar un protocolo de seguimiento al mecanismo de informes de cumplimiento de los DESC, particularmente del derecho a la educación, plena e inmediatamente exigible según los instrumentos interamericanos, a partir de los indicadores desarrollados por la Comisión Interamericana para la elaboración de los mismos.
- ❖ Asesorar y capacitar a los Estados y a la Sociedad Civil en la utilización correcta de los indicadores de cumplimiento de los DESC aún desconocidos en la mayor parte de países y en el seno mismo de las organizaciones de derechos humanos.
- ❖ Elaborar un informe temático sobre el derecho a la educación en las Américas a partir de una consulta amplia en el hemisferio que contenga recomendaciones de política pública para los Estados.

Para el IIDH

- ❖ Difundir los éxitos de las prácticas de exigibilidad del derecho a la educación en el hemisferio a través de su red privi-

legiada de instituciones y personas en la región, del Estado, la sociedad civil y la cooperación internacional.

- ❖ Congregar a la academia, el empresariado, las ONG de derechos humanos trabajando en el derecho a la educación, a los Estados y organismos de cooperación para profundizar en las potencialidades de las estrategias de exigibilidad del derecho a la educación en curso.
- ❖ Rescatar de las prácticas exitosas, propuestas de reparación en casos de violación al derecho a la educación que puedan servir a la Comisión Interamericana y a la Corte Interamericana en sus decisiones.
- ❖ Aportar a los Estados (particularmente a las y los jueces, las Defensorías del Pueblo, a la sociedad civil organizada, a la academia en el hemisferio, sistematizaciones de los estándares del sistema universal e interamericano, así como de las altas cortes del hemisferio en materia del derecho a la educación.