



## La implementación del derecho a la educación en América Latina a través de los informes del Comité de los Derechos del Niño

*The implementation of the right to education in Latin America through the reports of the Committee of the Rights of the Child*

Paulí Dávila Balsera – Luis María Naya Garmendia – Jon Altuna Urdin

### Resumen

Los objetivos de la Educación Para Todos (EPT) no se pueden entender sin tener en cuenta las consecuencias implícitas que supone el disfrute del derecho a la educación. En los últimos tres decenios, este derecho fundamental ha conseguido que su desarrollo sea acorde con la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN). Para dar cuenta de este proceso centramos nuestra atención en la consideración de los niños como sujetos de derecho. En América Latina este proceso ha resultado trascendental, como lo demuestran los informes y observaciones que ha realizado el Comité de los Derechos del Niño sobre la implementación de la CDN. El objetivo de este artículo es analizar de qué manera los países de América Latina han implementado la CDN, sobre todo en relación con el derecho a la educación. Para ello hemos analizado la documentación generada por el Comité de los Derechos del Niño, a partir del esquema de las 4 Aes propuesto por Tomaševski, donde se aprecia claramente el nivel de compromiso adoptado por cada país. La conclusión principal es que los Estados se han comprometido más en facilitar y asegurar la escolarización que en los contenidos de la educación.

**Palabras clave:** derechos del niño, derechos humanos, derecho a la educación, América Latina, Naciones Unidas.

### Abstract

The Education for All (EFA) goals cannot be understood without taking into account the implicit consequences that the benefit of the right to education implies. In the last three decades, the development of this essential right was associated with the Convention on the Rights of the Child (CRC). To shed light on this process, we focus on paradigm change that considers children as subjects of rights. In Latin America this process has been significant, as shown in the reports and observations that the Committee on the Rights of the Child has done about the implementation of the CRC. The objective of this article is to analyse how the Convention has been implemented in Latin American countries, particularly as regards the right to education. For this purpose, we have analysed the documents that produced by the Committee on the Rights of the Child, using the 4-A scheme proposed by Tomaševski where the commitment level adopted by each country is evident. The main conclusion is that the States have committed much more to facilitate the access to school places than to the entire human rights approach of the right to education.

**Keywords:** children's rights, human rights, right to education, Latin America, United Nations.



## Introducción

La defensa de los derechos del niño se ha convertido en los últimos años en un tema clave para identificar los conflictos y las violaciones que se producen en el ámbito de los Derechos Humanos. Ante los problemas que plantean la globalización y las políticas neoconservadoras, el derecho a la educación se está viendo conculcado de manera que en lugar de fortalecer las obligaciones gubernamentales de los Estados, como figura en tantos pactos internacionales, muchos gobiernos están optando por políticas privatizadoras en el ámbito escolar (por ejemplo en Chile, Colombia, Guatemala). En este contexto, América Latina es un ejemplo más para comprender las consecuencias de estas políticas privatizadoras (CLADE, Open Society Foundations y Foro Nacional de Educación para Todos, 2012).

A lo largo de este artículo vamos a tratar de analizar el derecho a la educación en América Latina desde la perspectiva de los derechos de la infancia, ya que estos recogen los temas clave del derecho a la educación. Para ello vamos a servirnos del esquema de análisis de las cuatro “Aes” de Tomaševski (2005, 2006): Asequibilidad/Disponibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad. La aplicación de este esquema para el estudio del derecho a la educación nos permite conjugar un conjunto de derechos cuya plasmación más efectiva se produce con la aprobación por parte de Naciones Unidas de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) en 1989. De esta manera, este tratado internacional sirve de herramienta útil para analizar el derecho a la educación en toda su complejidad (Dávila y Naya, 2011).

Por otra parte, el estudio del derecho a la educación en América Latina debemos insertarlo en un marco más general de los derechos humanos para comprender los límites y posibilidades normativas en las que este derecho se manifiesta. Para comprender los límites en el marco legislativo internacional, debemos plantear que existe una diferencia entre los niveles en los que se producen los acuerdos gubernamentales en el campo del derecho internacional y los pactos o convenios internacionales en el marco de las Naciones Unidas. Este matiz debemos tenerlo en consideración, pues el nivel de obligaciones de cada uno de estos compromisos es diferente. Así, mientras la CDN o el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) son acuerdos vinculantes producidos en el marco de las Naciones Unidas, los Objetivos de Desarrollo del Milenio, las Metas 2021 o la Educación Para Todos (EPT) no tienen este carácter vinculante y, en algunos casos, se transforman en meras declaraciones retóricas. Por lo tanto, las obligaciones con respecto al PIDESC suponen emitir informes al Comité de seguimiento del mismo. En este sentido los compromisos iniciales adoptados por los Estados en los Objetivos del Milenio (ODM), las Metas 2021, la EPT, etc. pueden ir variando sin que exista ningún sistema sancionador por su incumplimiento. Se trata de un conjunto de estrategias encaminadas a promover, en el campo de la educación, procesos que permitan eliminar el analfabetismo, el logro de la escolarización primaria o la promoción de la educación inicial. Por lo tanto, son objetivos que tienen sus propios límites en el tiempo.

Nuestro trabajo se centra en el estudio de las observaciones y recomendaciones realizadas por el Comité de los Derechos del Niño a los informes presentados por los Estados Partes. No obstante, queremos señalar que los otros acuerdos-marco citados (los ODM, las Metas 2021 y los objetivos de la EPT) tienen objetivos, metas y resultados diversos en la región. Así, por lo que se refiere al logro de los seis objetivos de la EPT podemos indicar que en 2014 tan sólo tres países (Bolivia, Paraguay y República Dominicana) van a quedar lejos de alcanzar la enseñanza primaria universal (UNESCO, 2014a).

Los Objetivos de Desarrollo del Milenio, por su parte, también tienen a la educación como un elemento importante en las agendas políticas internacionales. Así, dos de sus objetivos están directamente relacionados con la educación: el objetivo 2 es lograr para el 2015 que todos los niños y niñas del mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria y el objetivo 3 plantea eliminar las desigualdades entre los géneros en todos los niveles de la enseñanza antes de finales de 2015. El logro de estos objetivos, a escala mundial, está teniendo serias dificultades, aunque en América Latina parte de ellos está en camino de lograrse.

A nivel regional, América Latina se ha embarcado en un ambicioso proyecto liderado por la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) denominado Metas 2021. En este proyecto tres de sus metas tienen relación directa con la educación: la meta 2, que plantea garantizar el acceso y la permanencia de todos los niños en el sistema educativo; la meta 3, que pretende romper la brecha de desigualdades, optando por una educación no discriminatoria y, finalmente, la meta 4 cuyo objetivo es garantizar la educación intercultural bilingüe a las minorías étnicas y pueblos originarios (OEI, 2008). Como no podía ser de otra manera, los niveles de logro de estas metas varían entre los diversos países de la región.



El discurso que mantienen estos tres acuerdos son congruentes con los contenidos de la CDN, tal y como podemos observar en lo recogido en sus artículos 28 y 29, relativos al derecho a la educación y a los objetivos de la misma, aunque existen otros principios de este tratado que también tienen su reflejo en estos acuerdos, como son la no discriminación o la participación de los niños, niñas y adolescentes. En este sentido, no podemos olvidar dos cuestiones; la primera es que la CDN se fraguó en el decenio 1979-1989, siendo un gran avance en su momento pero, como se ha visto en los tres protocolos facultativos aprobados, no pudo alcanzar todas las posibilidades previsibles en un futuro cercano en el ámbito de los derechos de la infancia. La segunda cuestión es que la CDN es un tratado internacional sujeto a una lógica jurídica propia, mientras que los objetivos derivados tanto de la EPT, ODM o Metas 2021 son acuerdos internacionales tasados en el tiempo y con determinados objetivos – estos se van aplazando en el tiempo a la vista que las políticas públicas, la situación económica y las ayudas al desarrollo permitan implementarlos.

## **El nuevo paradigma de la infancia: la Convención sobre los Derechos del Niño en el marco de los derechos humanos.**

En el campo de los derechos humanos, la incorporación de la CDN al conjunto de tratados internacionales ha supuesto una nueva concepción de la infancia, pasando los niños, niñas y adolescentes a ser considerados como sujetos de derecho. El 20 de noviembre de 1989, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la CDN, siendo el tratado internacional que más apoyo ha recibido a lo largo de la historia del derecho internacional – a la fecha (inicios del 2015) tan sólo los Estados Unidos de América no la ha ratificado (OACDH, 2007).

Como es conocido, la CDN venía precedida por otras declaraciones, convenciones y pactos sobre el reconocimiento de derechos civiles, económicos, sociales y culturales ampliamente conocidos dentro del derecho internacional sobre derechos humanos. Por otra parte, el hecho de que el reconocimiento de la CDN sea prácticamente universal, reforzando los derechos de la infancia, sustenta como instrumento jurídico una combinación única de virtudes al subrayar y defender la función de la familia en la vida de los niños y la obligación de los Estados en la defensa de los derechos de los niños (UNICEF, 1999).

En la elaboración de la CDN, UNICEF planteó su apoyo y capacidad de movilización, sobre todo a partir de 1987 al reconocer la convergencia entre “la revolución en pro de la supervivencia y el desarrollo del niño y el proceso a favor de los derechos del niño” (UNICEF, 1996: 64). Este organismo del Sistema de Naciones Unidas adoptó la CDN como “misión” para sus programas a partir de 1996.

En cuanto a su contenido, la CDN es un amplio tratado que recoge, en los primeros 41 artículos, los derechos humanos de todos los menores de 18 años que se deben respetar y proteger, y exige que estos derechos se apliquen a la luz de sus principios. La CDN establece claras obligaciones que deben cumplir los Estados Partes, además del deber de informar sobre la situación de los derechos del niño al Comité de los Derechos del Niño, con sede en Ginebra (Hodgkin y Newell, 2004).

La CDN tiene unos principios generales que han sido reconocidos por el Comité de los Derechos del Niño al afirmar que la “adopción de una perspectiva basada en los derechos del niño, mediante la acción del gobierno, del parlamento y de la judicatura es necesaria para la aplicación efectiva de toda la Convención, particularmente habida cuenta de los siguientes artículos [2, 3, 6 y 12] de la Convención, identificados por el Comité como principios generales” (Comité de los Derechos del Niño, 2003). Según los artículos señalados, estos principios generales son: la no discriminación, el interés superior del niño, la supervivencia y la participación.

El conjunto de derechos reconocidos conforman, a nuestro entender, una nueva visión de la infancia en la que se conjugan dos tradiciones. La primera, la tradición proteccionista, donde los niños/as son protegidos frente a cualquier situación de vulnerabilidad (Dávila y Naya, 2006) y la segunda, más reciente, la tradición unida al enfoque de derechos humanos en la que se defiende una mayor autonomía de los niños/as y se les hace sujeto de derechos civiles (Carmona, 2011; Garibo, 2004; Ochaita y Espinosa, 2004). Como sabemos la CDN es un compendio donde se reúnen los derechos civiles, económicos, sociales y culturales además de los derechos de asistencia y protección (Dávila y Naya, 2011).



## La CDN en América Latina.

Al igual que la mayoría de países occidentales, todos los países de América Latina firmaron y ratificaron el tratado en un periodo inmediatamente posterior a su aprobación en 1989. Además, hay que indicar que la mayoría de los países no hicieron reservas ni declaraciones a dicho tratado, lo cual muestra el amplio consenso mostrado por los países de la región. Esta cuestión ya se había puesto de manifiesto en las discusiones de los borradores que precedieron a la redacción definitiva del tratado (Detrick, 1992). Los Estados de América Latina han seguido, en la mayoría de los casos, el proceso de implementación de la CDN y han rendido sus informes ante el Comité de los Derechos del Niño en virtud de lo estipulado en dicho tratado. Esta situación legal muestra la disposición a incorporar los contenidos de la CDN en sus legislaciones nacionales, como se puede apreciar singularmente en la multitud de códigos de la niñez vigentes en América Latina (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2009) cuya correspondencia con la CDN no siempre es adecuada (Dávila y Naya, 2011).

En cumplimiento con lo señalado en el artículo 44 de la CDN, los Estados se comprometen a presentar al Comité informes periódicos sobre su aplicación (el primero a los dos años de su entrada en vigor, en el caso de los países de la Región 1992-1993 y, en lo sucesivo, cada cinco años). El propio Comité aprecia que la mayoría de países de América Latina entregaron sus informes más o menos dentro del plazo establecido, aunque existen algunos países que se han retrasado de manera llamativa (como Brasil, que entregó el primer informe con más de diez años de retraso). En otros casos, el retraso no ha sido tan importante, como ocurre con Cuba, Guatemala, Ecuador, Panamá, República Dominicana y Venezuela.

No obstante, para llegar a la incorporación en las normativas nacionales de los contenidos de la CDN fue necesaria la modificación de la doctrina jurídica predominante en los años noventa en América Latina, por la que los niños eran vistos como meros objetos de “intervención estatal más que como verdaderos sujetos de derecho con derecho a determinados derechos y garantías” (García Méndez, 1998: 1). Asimismo, y siguiendo el compromiso con la CDN, UNICEF contribuyó a los programas sobre desarrollo bajo el enfoque de los Derechos Humanos, junto con otras ONGs y “se encontró comprometido con el desarrollo de políticas sociales que eran necesarias para cumplir con las normas mínimas establecidas por la Convención” (Gibbons, 2006: 326). Los programas llevados a cabo integran los principios de la CDN y contribuyeron a disminuir la exclusión social y a estimular a los Estados a establecer planes en los que se contemplaran los derechos económicos, sociales y culturales.

En este proceso de reformas legislativas, la aceptación de la CDN supuso una “ruptura” con el pasado, ya que su implementación incorporó una nueva concepción regida por la defensa de los derechos del niño en un contexto de renovación democrática. De esta manera, la CDN “impactó en América Latina en un momento en el que había una discusión importante sobre los alcances y potencialidades de las nuevas democracias latinoamericanas” (Beloff, 2008: 9). Esto supuso una renovación de la protección de los derechos de la niñez desde la perspectiva de los derechos humanos y, también un proceso de modernización del Estado que ya se venía produciendo en algunos países de la Región con respecto a la justicia penal de menores.

A partir de esta situación, se aprecia una mayor implicación del Estado en sus obligaciones y en la garantía de sus derechos fundamentales, adecuándolos a los tratados internacionales, tanto del sistema interamericano como internacional. Desde esta fecha, “ya nadie discute en América Latina que la protección de la niñez debe plantearse a partir de un enfoque de ciudadanía y de protección de los derechos humanos de niños y niñas” (Beloff, 2008: 11). También hay que tener presente el papel que juegan dos organismos de promoción de los derechos de la niñez: la Relatoría Especial de la Niñez de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos y el Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes. La primera se dedica a la especialización y profesionalización de la justicia de adolescentes, la explotación del niño y la niña en sus distintas formas y el impacto de los factores socioeconómicos sobre los derechos humanos de los niños y las niñas de la región. El segundo tiene encomendada la tarea de sistematizar documentos especializados (información sobre organismos gubernamentales y no gubernamentales, un banco de datos con instrumentos jurídicos por país, y datos sobre los nuevos proyectos en el campo de la infancia) y la ejecución de diversos programas (CEJIL, 2006).

## Las observaciones del Comité de los Derechos del Niño.

El Comité de los Derechos del Niño es, dentro del sistema de Naciones Unidas, el organismo encargado del seguimiento de la CDN. Desde 1991 ha emitido observaciones y recomendaciones después de haber analizado los informes que periódicamente



tienen que presentar los Estados Partes. Por lo tanto, se trata de una voz autorizada que conoce, de primera mano, la situación de la infancia en el mundo. El Comité, en el año 2015, está compuesto por 18 expertos independientes nombrados por la Asamblea General de Naciones Unidas, y que reúnen una serie de características particulares en relación con la defensa de los derechos humanos y con su formación como expertos en diversas áreas (Cardona, 2012; Ravetllat, 2006). El trabajo del Comité es complejo, pues debe examinar los informes de los Estados Partes sobre el desarrollo de los Derechos del Niño, así como los relativos a los protocolos facultativos y los informes alternativos de las diferentes Organizaciones No Gubernamentales. Sus reuniones se realizan en Ginebra, tres veces al año. Además, los miembros del Comité realizan sesiones técnicas internas previas a cada sesión, que suelen tener como resultado final la publicación de Observaciones Generales sobre la aplicación de determinados artículos de la CDN en las que el Comité interpreta su contenido. Este Comité ha sido objeto de crítica debido a que sus funciones se ciñen únicamente al seguimiento de la CDN, sin capacidad sancionadora.

Antes de proceder al análisis del derecho a la educación objeto de este trabajo, conviene tener presente una panorámica general de la situación de los derechos de los niños, niñas y adolescentes a través de los informes finales del Comité. Esta panorámica recoge las recomendaciones a los informes presentados por los Estados Partes. El resultado del análisis puede resumirse en que se constata la existencia de cinco ámbitos de preocupación por parte del Comité: a) falta de armonización entre la legislación nacional y la CDN; b) preocupación por la indefinición de los principios generales de la CDN; c) persistencia de malos tratos, abusos y castigo corporal; d) abuso de la privación de libertad en la justicia juvenil; y e) escasa información sobre la CDN además de la falta formación de los profesionales (Dávila y Naya, 2011).

#### **a) Falta de armonización entre la legislación nacional y la CDN.**

Así, con respecto al primer ámbito de preocupación, sorprende que todos los países analizados por el Comité reciban observaciones relativas al cumplimiento de lo previsto en los códigos o leyes integrales de la infancia. Éstas se refieren bien a la lentitud de la puesta en marcha de instituciones previstas, como los defensores de los niños (Argentina y Bolivia), bien a la falta de coordinación entre los organismos dedicados a la infancia (Costa Rica, Ecuador, El Salvador y Uruguay), o bien porque algunas leyes relativas a la infancia no se adecuan a la CDN (Brasil, Colombia, Ecuador, El Salvador, Honduras, México y Uruguay). En el caso del informe de Perú, presentado en 2006, se solicita la derogación de algunas leyes ya que son contrarias a la CDN.

#### **b) Preocupación por la indefinición de los principios generales de la CDN.**

Con respecto a los principios generales, el Comité constata que países como Bolivia, Brasil, Colombia, Nicaragua, Paraguay, Perú y Uruguay no son especialmente sensibles al principio de interés superior del niño, demandando una mejor definición e implicación de los profesionales. Asimismo, el principio de no discriminación no se aplica en Costa Rica, con referencia a los niños indígenas. Cuando realiza estas observaciones, el Comité es especialmente cauteloso, utilizando una frase casi tópica que se repite en la mayoría de las observaciones a los países y que es la siguiente: “aunque el Comité acoge con satisfacción los avances registrados [...] recomienda...” No podemos olvidar que el Comité no tiene función sancionadora.

#### **c) Persistencia de malos tratos, abusos y castigo corporal.**

En relación a los malos tratos, abusos y castigo corporal, tanto en el ámbito escolar como familiar, el Comité se refiere a los casos de Bolivia, Brasil, Costa Rica, Ecuador, Honduras, Uruguay y Venezuela – incluso reiteradamente como ocurre con Bolivia y Honduras. Se constata que, a pesar de la prohibición recogida en la legislación nacional, su aplicación no es efectiva.

#### **d) Abuso de la privación de libertad en la justicia juvenil.**

La justicia juvenil es otro ámbito de preocupación porque no se aplican con el rigor necesario las medidas “socioeducativas” previstas en los códigos y se opta por el internamiento o la privación de libertad, como ocurre en Bolivia, Ecuador, Nicaragua y Perú. El Comité insiste en que se realicen campañas de divulgación de los códigos o de la CDN y en que se forme a los profesionales en el ámbito de la infancia (Brasil, Ecuador, Honduras, y Uruguay).

A la vista de que ya son veinticinco los años transcurridos desde la aprobación de la CDN, se puede establecer un balance sobre lo que ha supuesto la implementación de dicho tratado en la Región. Este trabajo ha sido realizado por la Red Latinoamericana y Caribeña por la Defensa de los Derechos de los Niños y Adolescentes (REDLAMYC, 2009) y establece tres ámbitos de análisis: 1) avances vinculados a la CDN; 2) retrocesos que afectan a los derechos del niño; y 3) principales problemas vinculados al cumplimiento de los derechos del niño. Los avances se mueven más en el ámbito de las reformas legislativas



y la retórica que ha acompañado estos años al discurso sobre los derechos de la niñez. Es decir, construcción de nuevos marcos conceptuales o cambios legislativos, presentación de informes, incorporación de los derechos del niño en el Sistema Interamericano de Derechos Humanos, etc. Siendo escasos, los retrocesos tienen su relevancia pues afectan a las dificultades de llevar a cabo los planes nacionales promovidos por los países, las reformas que, en la práctica, no se adecuan al enfoque de los derechos del niño, o a la criminalización de los sistemas de justicia juvenil. En cambio, la cuestión principal son los problemas relacionados con el cumplimiento de esos avances. Es decir, la persistencia de la desigualdad, la discriminación, la violencia contra la infancia, la migración, la falta de coordinación de las instituciones de atención a la infancia, la falta de datos oficiales, la insuficiencia de recursos, la aceptación del lenguaje de la CDN, pero escaso nivel de implementación de las observaciones del Comité, además de la escasa difusión de los informes de dicho Comité.

Se trata de un balance donde se constata la creencia generalizada de que los textos legales por sí solos tienen la fuerza de cambiar la situación de los derechos del niño. Al final, esta ambigüedad se resuelve con una retórica que, en pocos casos, tiene que ver con las prácticas y las políticas públicas. En este sentido, las reflexiones finales del estudio de REDLAMYC son concluyentes: hay que pasar del discurso a la acción, reforzando la capacidad movilizadora de los movimientos sociales de las diferentes infancias de América Latina y construir colectivamente una nueva agenda, donde se fortalezcan los sistemas de seguimiento y que la inversión pública esté en función del cumplimiento de la CDN. Finalmente, este informe recoge veintinueve recomendaciones que intentan paliar los problemas vinculados al incumplimiento de los derechos del niño en América Latina (REDLAMYC, 2009) y que afectan a un conjunto de medidas de diversos niveles para mejorar la situación de los derechos del niño en los países de la región.

## El derecho a la educación: perspectiva teórica y metodológica.

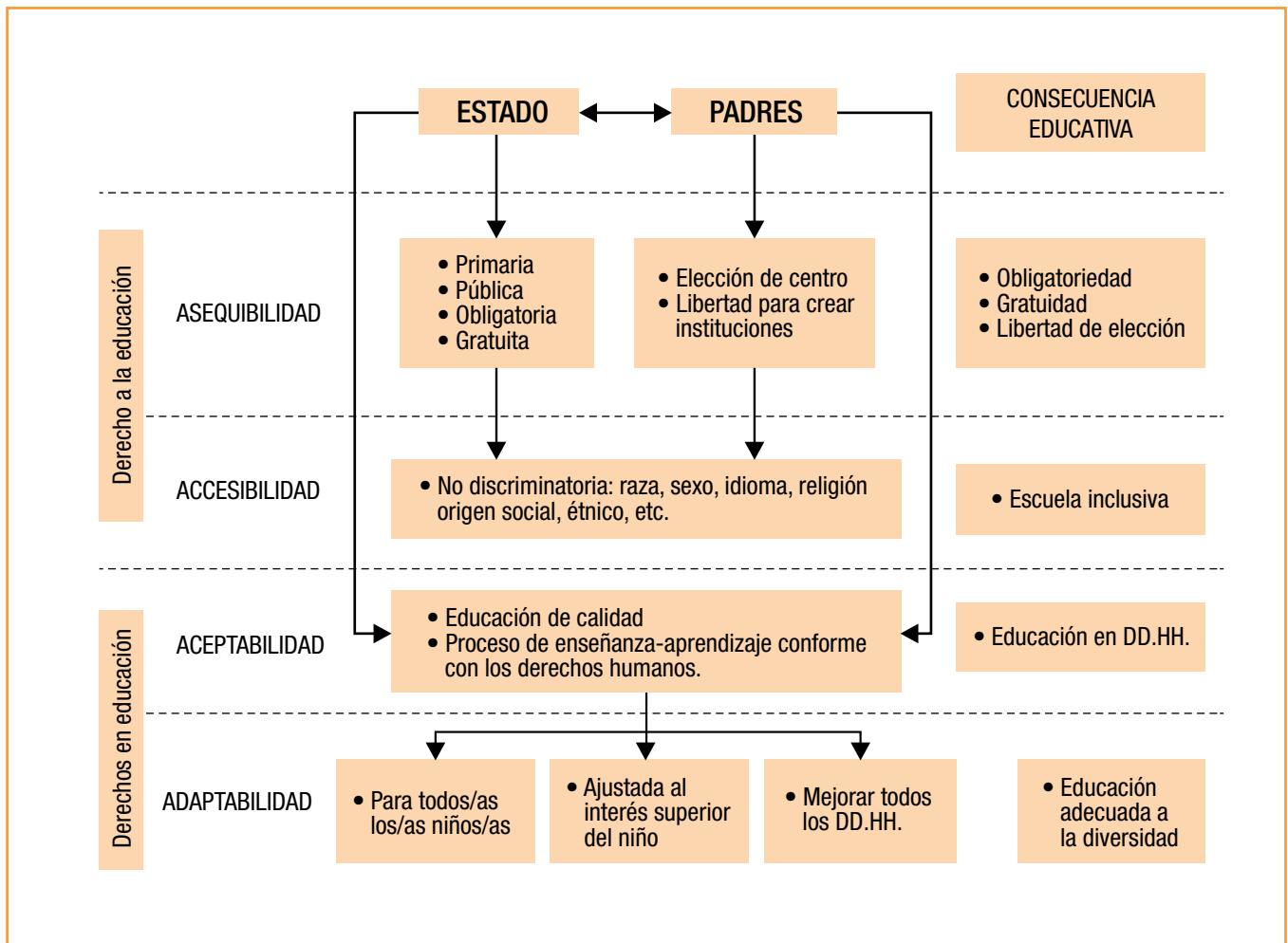
La CDN ha supuesto un avance de los derechos de los niños y niñas. Se trata de un instrumento jurídico internacional firmado por casi todos los países, en el que se plantean un conjunto de derechos civiles y libertades fundamentales, y otros derechos de protección social, cultural y económica. Visto desde la perspectiva de los derechos del niño, estos derechos suponen un nuevo paradigma al considerar al niño como sujeto de derecho y no como objeto de protección.

La CDN recoge también el derecho a la educación, que ya se había mencionado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 y en el PIDESC de 1966, donde su artículo 13 es el paradigma de este derecho. El derecho a la educación se ha plasmado en una doble vertiente. Por una parte, plantea el reconocimiento de las obligaciones del Estado para que se cumpla la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza elemental o básica, posibilitando el acceso a otros niveles de enseñanza. Por otra parte, plantea la libertad de los padres para la elección de centro. Los artículos que explícitamente recogen este derecho son el 28 y el 29, aunque existe una lectura educativa de toda la CDN (Dávila y Naya, 2011). Al margen de este tratado, en la mayoría de los países de América Latina el derecho a la educación está reconocido en sus constituciones (UNESCO, 2014b) y, por lo tanto, lo que se recoge en la CDN debe complementarse con las propias leyes nacionales de educación.

Por otra parte, como hemos señalado anteriormente, nuestra aproximación teórica al análisis del derecho a la educación se ha realizado partiendo del esquema de las 4 Aes de Tomaševski (2005, 2006), que permite analizar los diversos indicadores que configuran el disfrute de este derecho. La utilidad de este esquema es evidente pues supone poner en marcha toda una serie de dispositivos que afectan a las obligaciones gubernamentales, a los padres (Asequibilidad/Disponibilidad), a las diferentes situaciones sociales y personales de los niños y niñas (Accesibilidad), a unos objetivos educativos que tengan presente el enfoque de los derechos humanos (Aceptabilidad) y que responda a la diversidad educativa de las aulas (Adaptabilidad). Es necesario, no obstante, distinguir entre el **derecho a la educación**, en los términos que normalmente está recogido en los instrumentos jurídicos internacionales y que goza de un amplio consenso por parte de la comunidad internacional, y los **derechos en educación**, que suponen un enfoque complementario donde se privilegian los derechos humanos y su adecuación a cada uno de los sujetos de la educación. En los apartados siguientes desarrollaremos tanto uno como otros.

En el gráfico 1 hemos recogido los aspectos relativos al derecho a la educación, tal y como cabe interpretarlo desde la CDN y el Pacto, incluyendo las consecuencias educativas que hemos analizado en el estudio de otros casos (Dávila y Naya, 2007, 2008, 2011).





Fuente/ Dávila y Naya, 2011, p. 145.

Desde el punto de vista metodológico, hemos establecido unas categorías de análisis de acuerdo con el contenido de los artículos 28 y 29 (derecho a la educación y objetivos de la educación) y hemos analizado todas las observaciones y recomendaciones que el Comité ha realizado a los países de la región en sus informes. Este diseño metodológico permite analizar y comparar la situación de los diferentes países de América Latina. Los informes conforman un corpus relevante, pues son la culminación del proceso siguiente: la presentación de los informes de los Estados Partes, los informes de las ONG de cada país y la sesión pública de cada uno de los países ante el Comité. Este es un proceso que obliga a los países que han ratificado la CDN a presentar informes periódicos al Comité de los Derechos del Niño, según los artículos 43 y 44. Por lo tanto, es pertinente analizar dichos informes, pues permiten contrastar todas las informaciones previas.

Para poder comparar toda esta información hemos de considerar dos tipos de limitaciones que tiene todo el proceso seguido. La primera es el tipo de informes que redactan los diferentes países. En general, los países son autocomplacientes y poco proclives a reconocer la insuficiencia o escasa aplicación de la CDN, a pesar de que los informes se contrastan en una presentación pública con informaciones procedentes de diferentes fuentes. La segunda limitación es el propio Comité, compuesto en la actualidad por dieciocho expertos elegidos por la Asamblea de Naciones Unidas y cuyos itinerarios personales y preocupación por los derechos de la infancia no son coincidentes, al menos por lo que se refiere a la perspectiva educativa. A todo ello hay que sumar otras cuestiones como la acumulación de informes hasta fechas recientes, la falta de función sancionadora del propio Comité y el papel del UNICEF y las ONGs en todo este proceso, como se recoge en los artículos finales de la CDN (Artículos 43 y 44). Entre 1993 y 2013 todos los países de América Latina presentaron informes ante dicho Comité y, en líneas generales, han cumplido satisfactoriamente los requisitos normativos llegando algunos países a presentar hasta cuatro informes. Otros países, como Cuba, Uruguay o Venezuela, han presentado dos informes. El caso más llamativo es Brasil, que en un periodo tan largo de tiempo ha presentado un único informe. Nuestro análisis se ha centrado en los informes finales del Comité emitidos en el último lustro. Estos informes tienen una mejor elaboración y actualidad de sus datos, además de sistematizar las recomendaciones y hacer un seguimiento de las mismas por parte del Comité.



## El derecho a la educación en América Latina: una visión comparada.

Previamente a la presentación de los resultados de nuestro análisis, conviene recordar algunos indicadores estandarizados para contextualizar la información obtenida de los informes finales del Comité. Uno de los indicadores usuales para estudiar el derecho a la educación a escala internacional es el de inicio/fin de la obligatoriedad escolar. En la mayoría de los países de la región ésta se inicia a los 6 años para concluir a los 14-15; lo cual supone que la obligatoriedad escolar es de unos 9 años. La esperanza de vida escolar, por otro lado, nos muestra que la cantidad de años que un niño de 4 o 5 años puede esperar permanecer en el sistema educativo a lo largo de su vida es de unos 13 años, yendo más allá del periodo obligatorio. Asimismo, en la mayoría de los países estudiados, el porcentaje de matriculación en primaria es cercano al 100% de la población.

Con respecto a la financiación también existen indicadores que pueden ser orientativos de la inversión en educación, por ejemplo, la gratuidad y el porcentaje del Producto Interior Bruto (PIB) destinado a educación. Aunque la gratuidad está reconocida en la mayoría de los países de la región, se dan casos en los que hay que pagar los libros de texto, el material escolar, las actividades extraescolares, manutención o el transporte (Tomaševski, 2004). El porcentaje del PIB destinado a la educación, por otro lado, fluctúa entre un 2,7% en Ecuador y un 12,9% en Cuba, siendo la media regional cercana a un 4%. Todo este conjunto de indicadores estadísticos, recogidos por el Instituto de Estadísticas de la UNESCO, son el telón de fondo en el cual deben insertarse las recomendaciones del Comité sobre el derecho a la educación (UNESCO, 2012).

### Asequibilidad: escuela para todos

La asequibilidad, cuya traducción más correcta al castellano sería disponibilidad, es uno de los elementos que más directamente está relacionado con las obligaciones del Estado. Tiene una doble vertiente, por un lado, como derecho civil y político implica que el gobierno debe garantizar el derecho de los padres a la elección de centro escolar y la libertad de establecerlos y dirigirlos. Por otro lado, como derecho social y económico, supone que los gobiernos deben asegurar que haya educación primaria gratuita y obligatoria para todos los niños y niñas en edad escolar. Por lo tanto, todos estos aspectos suponen que el Estado debe garantizar la existencia de un sistema escolar y la libertad de elección de los padres.

Las recomendaciones del Comité se centran en aspectos más relacionados con la disponibilidad real que con aspectos legislativos. Para ello analiza aquellos casos en los cuales la obligatoriedad se ve mermada por diversas razones como son la deserción y el absentismo escolar, la privación del derecho a la educación, a la escasez de centros en zonas rurales, a la inadecuación entre la edad de finalización de la escolarización obligatoria y la edad mínima para poder iniciar la vida laboral (como ocurre, por ejemplo, en el caso de Perú, donde la edad mínima para el empleo son los 12 años y la educación obligatoria finaliza a los 18). Por lo que respecta al *abandono, deserción y absentismo escolar*, que está relacionado con el fracaso escolar y la disponibilidad de oferta, el Comité se ha referido a las altas tasas de abandono y deserción en primaria, entre otros en los casos de Argentina, Bolivia, Cuba, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. A modo de ejemplo, en el informe de 2010 el Comité recomienda a Argentina que “tome medidas para que los niños puedan completar su escolaridad” y en el informe de 2009 celebra que Bolivia haya creado el “Bono Juancito Pinto” que ha reducido el abandono escolar. Hay que tener en cuenta que una de las causas de la deserción es que los niños y niñas comienzan a trabajar, como observa el Comité en los casos de Honduras o Perú, entre otros. Otro hecho muy insistente es que esta elevada tasa de deserción se produce entre los niños y niñas indígenas, afrodescendientes y, como veremos seguidamente, entre la población residente en el campo.

El acceso a la escuela de la población infantil situada en zonas rurales es preocupante, pues en muchos casos impide el ejercicio de la obligatoriedad escolar, como ocurre en casi todos los Estados Partes con la excepción de Cuba. Además, esta situación tiene el agravante de que va acompañada de otras dos realidades discriminatorias que afectan, por una parte, a las niñas y, por otra, a los niños y niñas indígenas y a familias migrantes. Por lo tanto, donde más se aprecian las dificultades de acceso a la educación es en este tipo de disparidades, por lo que el Comité insiste en la necesidad de desglosar los datos estadísticos por zonas rurales y urbanas, etnia y sexo, como se le recomienda a Colombia.

Las referencias a la gratuidad son menos numerosas. En la mayoría de los casos, inciden en que se sobrecarga el presupuesto familiar con la compra de material escolar o de los libros de textos, cuando no de tasas escolares que afectan a las familias más pobres (Colombia), lo que el Comité denomina “gastos ocultos o indirectos en la enseñanza primaria” (Perú) o la necesi-





dad de realizar gastos de la enseñanza obligatoria no relacionados con la escolaridad (Panamá). Es de reseñar que el Comité recomienda tanto a México como a Guatemala tomar medidas eficaces para garantizar la educación gratuita en la práctica. En este sentido, en un análisis global de la situación de la educación en el mundo, Tomaševski (2004) ponía de relieve que la declaración de gratuidad no siempre se hacía efectiva debido a la existencia de muchos costos, directos e indirectos (compra de libros, comedores escolares, etc.).

Otro elemento muy importante para que el derecho a la educación pueda garantizarse es lo que se recoge en el artículo 4 de la CDN cuando dice que deben dedicarse a la infancia todos los recursos de los que dispongan. Por lo tanto, el Comité no cesa de aconsejar el aumento de la inversión en educación. En algunos casos reconoce los avances realizados. El más sobresaliente es el caso de Costa Rica que ha incorporado, en la reforma del artículo 78 de la Constitución Política en 2010, el aumento al 8% del porcentaje del PIB destinado a la educación. Esto contrasta con el gasto en educación del resto de países de la región, con la excepción de Cuba. En la misma línea se puede citar los casos de Nicaragua o Chile que han aumentado los recursos, aunque todavía resulten insuficientes. En sentido contrario, Colombia y Perú han disminuido los recursos destinados a la educación en sus presupuestos.

No todas las observaciones que realiza el Comité son negativas, ya que reconoce el acierto de los programas implementados por algunos países para disminuir el absentismo escolar o favorecer la asistencia a la escuela – así subraya el programa Bono Escolar de Panamá, los Maestros Comunitarios en Uruguay o el Bono Juancito Pinto en Bolivia. También celebra el logro de la matriculación universal que se produce en Uruguay y los evidentes progresos de Venezuela, país en el que la educación es una prioridad gubernamental.

En síntesis, el objetivo que supone la asequibilidad de lograr una escuela para todos todavía no es una realidad en el conjunto de los países de la región, a pesar de lo que digan las estadísticas. El elemento más sobresaliente es la gran disparidad existente entre los países y en el interior de cada uno de ellos. Al respecto, se puede establecer un perfil, donde ser niña, pertenecer a una minoría étnica y/o vivir en zona rural supone altas probabilidades de recibir una educación de mala calidad, cuando no de quedar alejado de la posibilidad de disponer de una plaza escolar. De manera se confirma el detestable principio de que los países pobres reciben una educación pobre.

No obstante, y a pesar de estas críticas, puede afirmarse que los últimos informes de seguimiento de la EPT han ido confirmando los progresos obtenidos en el último decenio en casi todos los países de América Latina, logrando casi alcanzar el objetivo de universalizar la enseñanza primaria. Para el 2015 estará escolarizado más de un 95% de la población en toda la región, con la excepción de Bolivia, República Dominicana y Paraguay, que van a quedar lejos de alcanzar dicha meta (UNESCO, 2014a). Asimismo, el número de graduados de primaria que han pasado a la secundaria también ha aumentado. También es destacar que la inversión en educación básica ha ido creciendo progresivamente en los últimos años.

## **Accesibilidad: escuela sin discriminación**

La accesibilidad hace referencia a uno de los principios clave de la CDN y de los derechos humanos y de la educación como es la no discriminación. Son muchos los tratados donde se fija la posición de los organismos internacionales contraria a todo tipo de discriminación. En general, la discriminación en la esfera educativa afecta sobre todo a las niñas, a los niños con discapacidad o a las minorías étnicas (Sieminski, 1997; Tomaševski, 2004 y Muñoz, 2006). La accesibilidad también se refiere a la posibilidad de cursar formación profesional o educación secundaria y otros niveles educativos que, en algunos casos, van a ser de pago.

En la mayoría de los casos, el Comité constata la carencia de una red adecuada de formación profesional (Bolivia, Costa Rica, Ecuador, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú o Venezuela) o el escaso número de alumnos que continúan los estudios secundarios (República Dominicana, Ecuador o El Salvador). Entre las medidas favorables, el Comité destaca la introducción de la obligatoriedad de la enseñanza secundaria y de la preescolar en Argentina, y el aumento de la cobertura de la enseñanza secundaria en Bolivia. Estas observaciones se ven refrendadas por los datos estadísticos de los países de Centroamérica, que indican que la esperanza de vida escolar en estos países ronda los 11-12 años, mientras que en el resto de América Latina supera los 13 (UNESCO, 2014a).

Volviendo a la parte más importante del acceso a la educación, como es la no discriminación, tenemos que recordar que la CDN se refiere a dos casos que tienen repercusiones educativas. Por un lado, los derechos de los niños y niñas con discapa-



cidad relativos al disfrute de una vida plena y decente y el “acceso efectivo a la educación, la capacitación, [...] la preparación para el empleo” (artículo 23 de la CDN). Por otro lado, a la discriminación de niños de minorías o de pueblos indígenas, a quienes reconoce el derecho a “tener su propia vida cultural, a profesar su propia religión, o a emplear su propio idioma” (artículo 30 de la CDN). Este planteamiento supone que el acceso debe poder realizarse sin discriminaciones y posibilitando una escuela inclusiva (Dávila, Naya y Lauzurika, 2010), como se aprecia cuando el Comité recomienda “sistemáticamente que se adopten todas las medidas necesarias para integrar a los niños con discapacidad en el sistema general de educación” (Hodgkin y Newell, 2004: 357).

En el estudio de esta cuestión, casi podríamos imaginarnos un “mapa de la discriminación” de los *niños y niñas con discapacidad* en América Latina. De manera que observamos que en casi todos los países existe un posicionamiento positivo en las legislaciones nacionales y donde prevalece el principio de no discriminación. No obstante, el Comité también constata que este reconocimiento legal, o bien no se extiende lo suficiente a los niños con discapacidad, o en la realidad existen discriminaciones patentes tanto en el acceso a las escuelas como por su no integración. Con diversos matices, el Comité se refiere a la situación de los niños con discapacidad en cada uno de los países, señalando de manera más negativa que positiva la situación en Bolivia, Brasil, Costa Rica, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Estos matices se refieren al limitado acceso a la educación, a la ausencia de política integradora, al exceso de institucionalización, la falta de información o la falta de capacitación del profesorado. En sentido positivo, resalta los casos de Argentina, Chile, Cuba, Ecuador, El Salvador y Nicaragua. Este último país ha incluido el principio de la educación integradora en la Ley General de Educación del año 2006, que ha hecho que se duplique la matriculación de niños con discapacidad en las escuelas (Dávila y otros, 2010).

Con respecto a las *minorías o de pueblos indígenas*, y tal como señala el Comité, “podrían parecer superfluas las disposiciones del artículo 30. Sin embargo, la sobrecogedora evidencia de la discriminación grave y persistente que padecen grupos minoritarios o pueblos indígenas justifica que se afirmen sus derechos en un artículo aparte” (Hodgkin y Newell, 2004: 489). Es decir, al igual que ocurría con el caso anterior, la sola aplicación del principio de no discriminación evitaría esta especificación, que no obstante se hace necesaria para evitar situaciones de violación de los derechos reconocidos. Los motivos de discriminación son, en la mayoría de los casos, étnicos o lingüísticos, propios de las minorías existentes en los Estados Partes. Otro motivo de discriminación es la lengua, de manera que aquellos Estados que no tienen regulado el uso de la lengua minoritaria, o que lo violan de hecho, también reciben recomendaciones del Comité sugiriendo la enseñanza de las lenguas minorizadas (Hodgkin y Newell, 2004). Correlativo a todo ello, el Comité detecta carencias en la formación de maestros para atender a esas minorías lingüísticas, así como en la elaboración de material didáctico en dichas lenguas. En sentido positivo, reconoce los avances que se han dado en algunos países en los programas de educación intercultural bilingüe (Ecuador, Nicaragua y Panamá), aunque reconoce que en algunos lugares su alcance es limitado (Bolivia, Colombia y El Salvador) o necesita expansión (Chile). Por otra parte hay que tener en cuenta que la ausencia de estos programas está relacionada directamente con las tasas de deserción escolar que sufre este colectivo. Los países de América Latina suelen definir reformas que permitan mejorar el aprendizaje de los grupos desfavorecidos, sobre todo las minorías etnolingüísticas y los pobres. Aunque esas reformas estén centradas principalmente en la ampliación del acceso, comprenden también una adaptación de los programas de estudios y las prácticas pedagógicas a las necesidades de determinados grupos, como por ejemplo en el caso de Paraguay donde se elaboran materiales educativos en distintos idiomas (como también señala UNESCO, 2014a). Asimismo hay que reconocer que en la mayoría de los países se ha logrado la paridad entre sexos en la escuela primaria, con la excepción de la República Dominicana que está lejos de cubrir este objetivo (UNESCO, 2014a).

## **Aceptabilidad: escuelas de calidad y respetuosas con los derechos humanos**

La aceptabilidad se orienta hacia una educación de calidad y en consonancia con los derechos humanos, por ello tiene especial relevancia que los procesos de enseñanza-aprendizaje se adecuen a estos principios. Por una parte, los gobiernos deben establecer, controlar y exigir determinados estándares de calidad, independientemente de la red educativa en la que esté escolarizado el sujeto (UNESCO, 2014a). Asimismo, algunas de las cuestiones señaladas anteriormente, como son el uso de las lenguas propias en las escuelas por parte de las minorías, son derechos que suponen una mejor aceptabilidad educativa. La prohibición de los castigos corporales, el uso adecuado de programas educativos, libros de textos y métodos de enseñanza adecuados también son indicadores de la aceptabilidad en educación.



Hay que señalar que uno de los aspectos que ha sido objeto permanente de las observaciones del Comité es el relativo a la disciplina escolar que, obliga a los Estados Partes a tomar medidas “contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual” (Artículo 19 de la CDN. El artículo 28.2 también recoge que “los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño”. Así, el Estado es responsable de la prevención de toda la violencia contra los niños, sea ésta infringida por funcionarios del Estado o por los padres, maestros u otras personas a cargo de su cuidado.

Por otra parte, el Comité ha subrayado que el castigo corporal en la familia, en las escuelas u otras instituciones o en el sistema penal, por leve que sea, es incompatible con la CDN (Hodgkin y Newell, 2004). El Comité señala que son necesarias tanto las medidas legislativas como las educativas para cambiar las actitudes y las prácticas en este campo. De esta manera, hay países en los que existe legislación que prohíbe todo tipo de violencia o maltrato contra los niños y niñas en diferentes ámbitos, como en Bolivia, Costa Rica, Nicaragua, República Dominicana y Venezuela. Esto no evita que en la realidad estos malos tratos ocurran en la sociedad, pues la mayoría de la población ve como razonable o aceptable la aplicación de cierta disciplina, donde están presentes los malos tratos tanto en la escuela como en la familia. En ese sentido, el Comité constata que en países como Brasil, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Guatemala, Paraguay, Chile y Colombia, los castigos corporales en el seno de la familia y en la escuela son práctica aceptada por la población. No parece que las disposiciones sean suficientes para cambiar comportamientos sociales y escolares que han tenido una larga tradición.

## **Adaptabilidad: educación para la diversidad**

La adaptabilidad es uno de los elementos que exige un mayor esfuerzo creativo para que, siguiendo el principio del interés superior del niño, las escuelas se adapten a los niños y no viceversa. Se trata de responder a la diversidad cultural, religiosa, lingüística, etc., lo que supone el respeto de los derechos de cada sujeto de la educación. Asimismo, se trata de responder también a todos aquellos niños que, por razones diversas, quedan olvidados y se convierten en excluidos e invisibles: refugiados, privados de libertad, trabajadores, etc. – colectivos que se ven privados del acceso al sistema escolar normalizado y a los que, por lo tanto, no se les reconocen sus derechos en educación. Por ello se exige que la adaptabilidad garantice la mejora de los derechos humanos a través de la educación. En este sentido, se demandan programas de educación en derechos humanos tanto a nivel mundial como en la práctica en cada escuela. En el caso de América Latina, el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) realiza un estudio anual sobre la educación en derechos humanos en la región (IIDH, 2011).

Al Comité le preocupa la escasa presencia de los derechos humanos en la educación de los niños y niñas y especialmente en la formación de los profesionales de la educación, que es la mejor garantía del respeto a la diversidad en la educación. La mayoría de los Estados reciben recomendaciones parecidas, más o menos expresadas de la siguiente manera: “El Gobierno debería estudiar la posibilidad de incorporar la Convención en los planes de estudios escolares” en cualquiera de los niveles educativos. A modo de ejemplo, reconoce que Argentina ha incorporado esta Convención a la docencia universitaria pero no lo ha hecho a la enseñanza básica. La inclusión de la CDN en los planes de estudio no debe responder a la sola voluntad de dar una respuesta puntual al artículo 42, sino que significa que el conocimiento de los derechos se enmarca en un proceso continuo que incluye y afecta a las futuras generaciones de niños. También otros aspectos relevantes son los referidos a otros tipos de respeto de las minorías, que ya han sido tratados anteriormente.

Como se puede observar, hay una carencia clara con respecto al conocimiento de los derechos humanos y del niño en los programas escolares. El Comité, siendo consciente de esta situación, aconseja repetitivamente que no solamente se incluyan estos derechos en los programas, sino que los miembros de la Comunidad Educativa practiquen una educación basada en los derechos humanos. Lo mismo ocurre con otros objetivos relativos al respeto a los padres, a la identidad cultural, al idioma y valores morales, a los valores nacionales del país en que vive, del país del que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya, pues “hay muchos países que promueven activamente el patriotismo, a expensas de inculcarles el respeto de diferentes culturas, en especial las culturas de los grupos minoritarios. Algunos países están preocupados porque ya no se enseña el respeto de los valores nacionales, por juzgarlos anticuados” (Hodgkin y Newell, 2004: 479). La idea que quiere transmitir el Comité es que todas las personas de todas las culturas merecen la misma valía y respeto, además de los países tienen que desarrollar políticas educativas encaminadas a una vida responsable en sociedad, a la igualdad de los sexos, a una educación por la paz y al respeto al medio ambiente. El objetivo, por lo tanto, es llegar a una educación que se adapte



a la diversidad de sujetos de derecho a la educación, donde “el requisito previo de que los chicos y las chicas se adapten a la escuela ‘normal’ se reemplaza adaptando la educación al derecho igual de cada uno a la educación y a iguales derechos de cada uno en la educación. La adaptación de la educación a cada uno sigue siendo un sueño. No hay país en el mundo que haya puesto en vigor garantías efectivas para todos los componentes de la educación basada en derechos y para todas las categorías en las que hemos parcelado la raza humana” (Tomaševski, 2004: 260). Horizonte posible si creemos que la educación debe encontrar ese lugar en el campo de los derechos de la infancia.

## Conclusiones

Desde la perspectiva del cumplimiento del derecho a la educación, y basándonos en la información facilitada por el Comité de los Derechos del Niño, América Latina ofrece una visión caleidoscópica y compleja donde el derecho a la educación está recogido en el plano legislativo. En los años que lleva de vigencia la CDN, la tendencia general ha sido implementar los contenidos de este tratado en sus legislaciones internas – se puede reconocer uno de los logros mayores de esta región al tomar como horizonte legislativo los principios de este tratado. A pesar de ello, existe un discurso retórico, que se plasma en la mayoría de los casos en la propia legislación y que contrasta con la realidad de los niños, niñas y adolescentes.

Pero en muchas ocasiones, el cumplimiento de los derechos humanos reclama condiciones democráticas y recursos económicos que faciliten su desarrollo. Existe poca inversión económica y poca tradición en la defensa de los derechos humanos, tanto en las instituciones de protección a la infancia como en el entramado administrativo de la aplicación del derecho a la educación.

Si analizamos la situación del derecho a la educación en América Latina podemos ver que, por ejemplo, existen indicadores suficientes para afirmar que hay una discutible asequibilidad, debido a la escasa inversión en educación. Es decir, a pesar del cumplimiento de la obligatoriedad escolar o de la gratuidad que en general están garantizados, el Comité denuncia ciertos déficits en cuestiones relativas al abandono escolar en sus diferentes formas, y que normalmente muestran un claro fracaso escolar. Por lo que respecta a la accesibilidad, ésta parece estar poco garantizada a pesar de su importancia, pues se constata la suma de recomendaciones y observaciones relativas a las diversas discriminaciones que sufren determinados grupos de población: niñas, habitantes de zonas rurales, pueblos originarios, minorías étnicas y lingüísticas o personas con discapacidad. Por lo tanto, el derecho a la educación, en toda su plenitud sufre déficits importantes tanto en la accesibilidad como en la asequibilidad. Las obligaciones gubernamentales no llegan a cubrir la oferta de las plazas escolares, y cuando lo hacen no pueden garantizar que los niños y niñas no sufran discriminaciones en el disfrute de sus derechos en el espacio escolar.

Con respecto a la aceptabilidad y adaptabilidad, los otros dos elementos que componen el esquema de análisis del derecho a la educación, puede afirmarse que existen situaciones sobre la práctica de formas de disciplina no compatibles con los derechos del niño que no garantizan que estas escuelas sean aceptables. Asimismo, en cuanto a la existencia de un currículum escolar que refleje y contenga los derechos humanos y del niño, el Comité ha criticado su escasa presencia, a pesar de su existencia. Finalmente, la adaptabilidad, parece mostrarse como un horizonte deseable, pero que tiene serias dificultades en ser alcanzado: todavía son los niños, niñas y adolescentes quienes tienen que adaptarse a la institución y no viceversa.

Desde la perspectiva que hemos estudiado el derecho a la educación en América Latina, puede apreciarse que los objetivos de la EPT se han ido logrando en aspectos que tienen que ver con la disponibilidad y, en menor medida, con la accesibilidad. En cambio, los derechos en educación son un campo en el cual existen lagunas, sobre todo porque todavía las instituciones y programas que se están desarrollando necesitan implementar un enfoque de derechos humanos de manera efectiva.



## Bibliografía

- BELOFF, M. (18 de febrero de 2008). Fortalezas y debilidades del litigio estratégico para el fortalecimiento de los estándares internacionales y regionales de protección a la niñez en América Latina. Ciudad: Observatorio de Adolescentes y Jóvenes [Extraído el 10 de noviembre de 2014 de [http://observatoriojovenes.com.ar/nueva/wp-content/uploads/Obs\\_Fortalezas-y-debilidades\\_-Mary-Beloff.pdf](http://observatoriojovenes.com.ar/nueva/wp-content/uploads/Obs_Fortalezas-y-debilidades_-Mary-Beloff.pdf)].
- CARDONA, J. (2012). La Convención sobre los Derechos del Niño: significado, alcance y nuevos retos. *Educatio Siglo XXI*, 30 (2), 47-68.
- CARMONA, M<sup>a</sup> R. (2011). La Convención sobre los Derechos del Niño: instrumento de progresividad en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos. Madrid: Dykinson.
- CEJIL y Save the Children-Suecia. (2006). Construyendo los derechos del niño en las Américas. (2da. Ed.). Buenos Aires/Lima, Centro por la Justicia y el Derecho Internacional/Save the Children Suecia, Programa Regional para América Latina y el Caribe. [Extraído el 14 de febrero de 2015 de <http://www.corteidh.or.cr/tablas/27371.pdf>]
- CLADE, Open Society Foundations y Foro Nacional de Educación para Todos. (2012). Seminario: Privatización de la educación en América Latina y el Caribe. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación/Open Society Foundation, Privatization in Education Research Initiative/Foro Nacional de Educación para Todos [Extraído el 14 de febrero de 2015 de [http://www.campaignforeducation.org/docs/privatisation/CLADE\\_Privatizacao\\_espagnol.pdf](http://www.campaignforeducation.org/docs/privatisation/CLADE_Privatizacao_espagnol.pdf)].
- CDN. (2003). Observación General n° 5. Medidas generales de aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño, artículos 4 y 42 y párrafo 6 del artículo 44. CRC/GC/2003/5. Ginebra: Comité de los Derechos del Niño.
- DÁVILA, P. y NAYA, L. M. (2006): La evolución de los derechos de la infancia: una visión internacional. *Encounter on Education*, 7, 71-93.
- DÁVILA, P. y NAYA, L.M. (2007). Education and the Rights of the Child in Europe. *Prospects*, 37(3), 357–367.
- DÁVILA, P. y NAYA, L.M. (2008). El derecho a la educación en Europa. Una lectura desde los derechos del niño. *Bordón*, 61(1), 61-75.
- DÁVILA, P. y NAYA, L.M. (Ed.) (2011). Derechos de la infancia y educación inclusiva en América Latina. Buenos Aires: Granica.
- DÁVILA, P., NAYA, L.M. y LAUZURIKA, A. (2010). Las personas con discapacidad, el derecho a la educación y la Convención sobre los Derechos del Niño en América Latina. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(2), 97-117.
- DETRICK, S. (ed.) (1992). *The United Nations Convention on the Rights of the Child*. The Hague/Boston/London: Martinus Nijhoff Publishers.
- GARCÍA MÉNDEZ, E. (1998). Child Rights in Latin America: From 'Irregular Situation' to Full Protection. *Ensayo Innocenti*, 8 [Extraído el 14 de febrero de 2015 de <http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/essay8.pdf>].
- GARIBO, A. P. (2004). Los derechos de los niños: Una fundamentación. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- GIBBONS, E. D. (2006). La Convención sobre los Derechos del Niño y la implementación de los derechos económicos, sociales y culturales en América Latina. En Yamin, A. Ely (eds.), *Derechos económicos, sociales y culturales en América Latina*. Del invento a la herramienta (pp. 321-340). México/Otawa: Plaza y Valdés/IDRC International Development Research Centre.
- HODGKIN, R. y NEWELL, P. (2004). *Manual de Aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Ginebra: UNICEF.
- IIDH (2011). X Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2009). *El Derecho del Bienestar Familiar*. Bogotá: Avance Jurídico Casa Editorial.
- MUÑOZ, V. (2006). El derecho a la educación de las niñas. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación (E/CN.4/2006/45). Comisión de derechos humanos 62º período de sesiones. Ginebra: Naciones Unidas.



OACDH. (2007). Comité de los Derechos del Niño. Ginebra: Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. [Extraído el 8 de noviembre de 2014 de <http://www2.ohchr.org/spanish/bodies/crc/> ]

OCHAÍTA, E. Y ESPINOSA, M<sup>a</sup> A. (2004). Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes. Necesidades y derechos de la infancia y la adolescencia en el marco de la Convención de Naciones Unidas. Madrid: Mac Graw-Hill-UNICEF.

OEI (2008). Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Madrid: Organización de los Estados Iberoamericanos.

RAVETLLAT, I. (2006). El Comité de los Derechos del Niño. En Ravetllat I. y Vilagrasa, C. (eds.), El desarrollo de la Convención sobre los derechos del niño en España (pp. 47-62), Barcelona: Bosch.

REDLAMYC y Save the Children-Suecia. (2009). Estudio de balance regional sobre la implementación de la Convención sobre los Derechos del Niño en América Latina y el Caribe. Impacto y retos a 20 años de su aprobación. Montevideo: REDLAMYC/ Save the Children-Suecia. [Extraído el 16 de febrero de 2015]

SIEMINSKI, G. (1997). Los Derechos de las Minorías a la Educación. Las recomendaciones de La Haya. E/CN.4/Sub.2/AC.5/1997/WP.3. Ginebra: Comisión de Derechos Humanos. Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías, Grupo de Trabajo sobre las Minorías, Tercer período de sesiones.

TOMAŠEVSKI, K. (2004). El asalto a la educación. Madrid: Intermon Oxfam.

TOMAŠEVSKI, K. (2005). El derecho a la educación: panorama internacional de un derecho irrenunciable. En Naya, L.M. (ed.), La educación, un derecho humano (pp. 63-90). Donostia: Erein.

TOMAŠEVSKI, K. (2006). Human Rights Obligations in Education. The 4-As Scheme. Nijmegen: Wolf Legal Publishers.

UNESCO (2010). Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Panorámica Regional: América Latina y el Caribe. París: UNESCO.

UNESCO (2012). Compendio Mundial de la Educación, 2012. Oportunidades perdidas: el impacto de la repetición y de la salida prematura de la escuela. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO.

UNESCO (2014a). Informe de seguimiento de la EPT en el mundo, 2013/14. París: UNESCO.

UNESCO (2014b). Base de datos sobre el derecho a la educación de la UNESCO. París: UNESCO [Extraído el 10 de noviembre de <http://www.unesco.org/education/edurights/index.php?action=home> &lng=es“&HYPERLINK “<http://www.unesco.org/education/edurights/index.php?action=home&lng=es>“]

UNICEF (1996): “Cincuenta años en pro de la infancia”. En Estado mundial de la Infancia 1996. Ginebra: UNICEF.

UNICEF (1999): La Convención sobre los Derechos del Niño. 10º Aniversario. Ginebra: UNICEF.



## Datos de los autores

### Paulí Dávila Balsera

Catedrático de Historia de la Educación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Su línea de investigación está centrada en la historia de la educación en el País Vasco sobre la cual ha publicado diversos libros y artículos científicos relativos a la formación profesional, a los procesos de alfabetización, la política educativa, el magisterio, el curriculum vasco, etc. En los últimos años ha dedicado su atención al estudio de los derechos de los niños y niñas desde la perspectiva histórica y comparada, resaltando el valor educativo de dichos derechos. Investigador principal del Grupo de Estudios Históricos y Comparados en Educación – Garaian, reconocido por el Gobierno Vasco con el número IT 603-13.

pauli.davila@ehu.es

### Luis M. Naya Garmendia

Profesor titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, donde imparte Educación Comparada. Ha sido secretario de la Sociedad Española de Educación Comparada de 2002 a 2006 y presidente del X Congreso Nacional de Educación Comparada. Coordinador de la Unidad de Formación e Investigación “Educación, Cultura y Sociedad”. Miembro del Grupo Garaian. Ha publicado y coordinado diversos libros y artículos, entre los que destacan “La Educación y los Derechos Humanos”, “El Derecho a la Educación en un mundo globalizado”.

luisma.naya@ehu.es

### Jon Altuna Urdin

Doctor en Psicopedagogía por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, trabaja con dedicación a tiempo completo en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Posee una trayectoria investigadora en el ámbito de la educación primaria y secundaria. Cuenta con publicaciones sobre la socialización de los menores y ha ejercido funciones investigadoras dentro del grupo Garaian que estudia la historia de la educación en el País Vasco.

jon.altuna@ehu.es

**Fecha de recepción:** 13/11/2014

**Fecha de aceptación:** 12/03/2015

