



El derecho a la educación en América Latina y el Caribe: el presente es el pasado del futuro

Un panorama del inicio de los años 2020 desde la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación

Realización:



Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación

Con el apoyo de:

EDUCACIÓNenVOZALTA
promoción y responsabilidad social



Realización

Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE)

Coordinación general de CLADE

Nelsy Lizarazo

Coordinación general del informe

Laura Giannecchini

Investigación y redacción

Adelaida Entenza y Giovanna Modé

Revisión de estilo

Esteban López

Diagramación e ilustración

Manthra Comunicación

Imágenes

www.freepik.es

Se usaron fotos genéricas de bancos de imágenes libres. Las fotos no se refieren a las iniciativas presentadas en esta publicación.

ISBN: 978-85-5679-014-9

Comité Directivo de la CLADE

Agenda Ciudadana para la Educación en Costa Rica

Campaña Argentina por el Derecho a la Educación

Campaña Mexicana por el Derecho a la Educación

Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación

EDUCO

Foro Dakar Honduras

Foro Socioeducativo de República Dominicana

Organización Mundial de la Educación Preescolar - Región de América Latina

Oxfam Dinamarca

Red Espacio sin Fronteras

CLADE cuenta con el apoyo financiero de:

Educación en Voz Alta / Alianza Mundial por la Educación, con Oxfam Dinamarca

Knowledge and Innovation Exchange/ Alianza Mundial por la Educación,

con el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC)

Asociación Alemana para la Educación de Adultos (DVV International)

Oxfam Dinamarca

Oficina CLADE

Av. Prof. Alfonso Bovero, 430, cj. 02, Perdizes, São Paulo - SP - CEP 01254-000, Brasil

Teléfono: 55 11 3853-7900

Correo electrónico: clade@redclade.org

www.redclade.org

Junio de 2024

Esta publicación ha sido producida con el apoyo financiero de Educación en Voz Alta. Su contenido es responsabilidad exclusiva de CLADE y no refleja necesariamente las opiniones de los donantes Oxfam Dinamarca y GPE. Se permite la reproducción parcial o total de este documento, siempre y cuando no se altere su contenido y se mencione la fuente.



**El derecho a la educación
en América Latina y el Caribe:
el presente es el pasado del futuro**



Campana
Latinoamericana
por el Derecho
a la Educación



Foto: @jcomp

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| Introducción | 6 |
| Punto de partida: las desigualdades, la privatización y la disputa de sentidos | 7 |
| Democracias bajo riesgo y derechos fragilizados | 10 |
| Marcos, espacios y nuevos acuerdos internacionales | 11 |
| La contribución de CLADE | 14 |
| Metodología y fuentes | 15 |
| Capítulo 1: | |
| El sentido y el contenido del derecho humano a la educación: recuperar el compromiso | 16 |
| 1.1 Emancipadora, libre de violencias, para la democracia y en derechos humanos | 17 |
| 1.2 No Discriminatoria | 22 |
| Personas con discapacidad | 22 |
| Discriminación étnico-racial | 23 |
| Movilidad humana y migraciones | 24 |
| 1.3 A lo largo de toda la vida | 25 |
| Atención y Educación en la Primera Infancia | 26 |
| Educación Primaria y Secundaria | 28 |
| Educación Superior | 29 |
| Educación de Personas Jóvenes y Adultas | 30 |
| 1.4 Desde la intersectorialidad | 32 |
| Capítulo II: | |
| Las condiciones de la realización del derecho | 34 |
| 2.1 Sistemas públicos fortalecidos | 35 |
| 2.2 Financiamiento justo | 36 |
| Desigualdad y justicia tributaria | 38 |
| 2.3 Condición Docente: derechos, situación y desafíos | 40 |
| 2.4 El derecho a manifestarse: la participación de la comunidad y la gestión democrática | 43 |
| Capítulo III: | |
| Algunos temas emergentes: expandiendo en un horizonte de derechos | 46 |
| 3.1 Los contextos de emergencias | 47 |
| Fortalecer a los sistemas para responder a las emergencias | 49 |
| 3.2 Educación ambiental y cambio climático | 50 |
| Llamado a la acción | 51 |
| 3.3 Las tecnologías digitales con fines educativos | 54 |
| Derechos digitales | 56 |
| Recomendaciones | 58 |
| Referencias bibliográficas | 67 |

Introducción



Foto: @jcomp

Defender el derecho humano a una educación transformadora, pública, laica y gratuita para todas y todos, a lo largo de la vida, que reconozca las diversidades, promueva la ciudadanía y la realización de los derechos humanos, es la misión que la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) ha asumido desde su origen y ha ratificado en su Plan Estratégico vigente (2022-2026). Para ello, se propone la meta de contribuir al “cierre de brechas para el ejercicio pleno del derecho humano a la educación, afirmando su sentido transformador, en articulación con otros derechos para todas y todos”.

La acción de esta red, en conjunto con otras organizaciones y movimientos sociales emancipadores, se considera crucial en un escenario de retrocesos y amenazas para el conjunto de derechos, libertades y conquistas sociales y educativas en la región. Esto es particularmente relevante en contextos marcados por desigualdades y discriminaciones históricas y actuales, como ocurre en América Latina y el Caribe (ALC)



Conocer el estado actual del derecho humano a la educación en la región, además de los avances, nudos, desafíos y posibilidades para el cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible referente a la educación (ODS 4), es una tarea constante, dinámica y periódica de la CLADE, vital para su labor de incidencia política.

Punto de partida: las desigualdades, la privatización y la disputa de sentidos

Este documento continúa una serie de estudios producidos por la CLADE y parte de un esfuerzo anterior que resultó en el informe regional “El derecho a la educación en América Latina y el Caribe – de la garantía del derecho al cumplimiento del ODS 4 en el siglo XXI: políticas, sentidos y disputas¹”, finalizado justo antes del inicio de la pandemia de COVID-19 y publicado en 2020. Tras un extenso análisis, el estudio destacaba tres tendencias que se configuraban al mismo tiempo como alertas para la región: la privatización de la educación, cada vez más compleja; las persistentes desigualdades educativas, sociales y económicas; y la disputa en torno a los sentidos de la educación, que caminan hacia una individualización y debilitamiento de su contenido social y político (Saforcada & Baichman 2020)..



El reposicionamiento del derecho humano a la educación como derecho social y de la educación pública como ámbito para la consecución de ese derecho y espacio de encuentro de las diferencias y de construcción de lo común e igualitario tiene, hoy más que nunca, una importancia crucial (Saforcada & Baichman 2020, p. 136).

No hay dudas de que estas tendencias y alertas siguen vigentes, ahora intensificadas por el contexto sumamente complejo de los últimos cuatro años. Este Informe Regional retoma la vigencia de los debates presentados en el estudio anterior, al tiempo que busca agregar nuevos elementos a la luz del escenario político, económico y social – no sólo en la región, sino también a nivel global.

1 Saforcada & Baichman 2020. Disponible en https://redclade.org/wp-content/uploads/Informe_ODS_v11.pdf

En los años recientes, diversos organismos internacionales han trabajado en sistematizar datos y hacer análisis fundamentales para evaluar el progreso hacia el ODS 4. Comúnmente, se destacaba que “el cumplimiento del ODS 4 previsto para el 2030 no estaba asegurado antes de la pandemia y mucho menos lo está después de que la COVID-19 exacerbó las desigualdades educativas y limitó el derecho a la educación de los más vulnerables” (Unesco, Cepal y Unicef, 2022, p. 15). La región experimentó la interrupción de la educación presencial más prolongada del mundo entre febrero de 2020 y marzo de 2022: las escuelas estuvieron completamente cerradas durante 33 semanas y parcialmente cerradas por 37 semanas, afectando a más de 170 millones de estudiantes y sus familias de manera desigual.

El mismo documento adelantaba la alerta de que, “ante esta situación muchas metas no serán alcanzadas si no se logra modificar el rumbo de las políticas y la asignación de recursos para la educación” (idem), recordando, entre los muchos indicadores, que 15 países de la región han reducido su inversión pública en educación desde 2015 – como se verá en detalle en el **Capítulo II** de la presente publicación. El escenario pone en evidencia nudos críticos de la región e intensifica las múltiples violaciones ya en marcha.

Como ha sido ampliamente registrado en la literatura, con la llegada de la pandemia, la tendencia de profundización de las desigualdades que ya venía de los años anteriores se acentúa, alcanzando niveles alarmantes y con un impacto desproporcionado sobre los sectores más vulnerabilizados. El informe “La Encrucijada de la Educación en ALC: Informe regional de monitoreo ODS 4 – Educación 2030” (Unesco, Cepal y Unicef, 2022)² afirma que, entre 2015 y 2019, la tasa de pobreza creció hasta alcanzar el 30.5% de la población. Se trata de una tendencia opuesta a los primeros 15 años del siglo XXI, cuando se vivió un ciclo de expansión económica en la región, de reducción de las desigualdades y de expansión de las ofertas educativas, así como de políticas públicas fortalecidas para la realización del derecho humano a la educación (Saforcada & Baichman 2020). En ese período, nuevas leyes educativas fueron aprobadas (CLADE, IPE UNESCO)³ ancladas en una perspectiva más amplia, y nuevas políticas de inclusión fueron puestas en marcha⁴.

Por otro lado, los datos a partir de 2015 muestran un estancamiento, al tiempo que un nuevo ciclo neoliberal conservador en muchos países va marcando tendencias regresivas en materia de garantía de derechos y reducción de las desigualdades. Estos años están permeados por tendencias adversas en el empleo, afectando especialmente a mujeres, jóvenes, trabajadoras y trabajadores del sector informal (Unesco, Cepal y Unicef, 2022). En 2020, ya con el adicional impacto de la pandemia, se sumaron a la situación de pobreza 17 millones de personas más que el año anterior. Como consecuencia, la tasa de pobreza extrema alcanzó al 11.4% de la población y la tasa de pobreza al 33% (idem).

Los indicadores muestran asimismo los límites a la hora de llegar a las poblaciones con más dificultades, como las niñas y los niños con discapacidad, las personas residentes de zonas rurales remotas y miembros de hogares de menores ingresos. El incremento de la pobreza se superpone a otras desigualdades e impacta de manera diferenciada a poblaciones históricamente marginadas: mujeres, pueblos indígenas y afrodescendientes, primeras infancias, personas migrantes y refugiadas, personas con discapacidad, población LGBTIQ+, niñez y adolescencias involucradas en actividades laborales, personas privadas de libertad, por mencionar algunas. En contraste, como recuerda el Plan Estratégico de la CLADE, el incremento de la pobreza tiene como contracara el crecimiento de la riqueza de grupos y familias propietarias de transnacionales y corporaciones, además de vinculadas a los mercados financieros, y a la producción y

2 UNESCO, UNICEF, CEPAL, 2022. La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: Informe Regional de Monitoreo ODS4-E2030: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382636?posInSet=2&queryId=836acb6d-c0b0-4dba-ac17-f437aa574c9a>

3 CLADE/ IPE UNESCO (2015). LÓPEZ, N. Las leyes generales de educación en América Latina. El derecho como proyecto político: <https://redclade.org/wp-content/uploads/Las-Leyes-Generales-de-Educaci%C3%B3n-en-Am%C3%A9rica-Latina-y-el-Caribe-El-derecho-como-proyecto-pol%C3%ADtico.pdf>

4 Horizontes para superar desigualdades en la educación. Artículo publicado en la Revista América Latina en Movimiento No. 551: Derecho Humano a la Educación: horizontes y sentidos en la post pandemia 10/12/2020: https://www.alainet.org/sites/default/files/alem_551.pdf

comercialización de productos demandados como parte de las medidas tomadas para enfrentar la pandemia (CLADE, 2022).

Este período también está marcado por la insistencia de las tendencias privatizadoras, un campo de acción central en los procesos de defensa de la educación pública. Durante estos años, la privatización emergió con nuevas dimensiones, considerablemente más complejas. La literatura aporta evidencia significativa sobre cómo los procesos de privatización contribuyen a una mayor segregación (Klees, 2023; Adrião y Domiciano, 2018; Saura, 2023) y sobre la creciente preocupación respecto a la participación de actores privados en el liderazgo del debate educativo a niveles nacional, regional y global (Avelar y Ball, 2019; Croso y Magalhães, 2016; Croso et al., 2023). Como señala la Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación, Farida Shaheed, en un informe reciente:

“La creciente mercantilización de la educación desplaza el poder de decisión de las estructuras democráticas, aunque sean defectuosas, a actores corporativos que no rinden cuentas y a menudo tienen mucho poder. Las grandes empresas influyen cada vez más en las políticas educativas y en el uso de los recursos públicos en beneficio de intereses corporativos. La sociedad civil está cada vez más preocupada por la toma de decisiones a puertas cerradas y sin transparencia, y por la importancia desproporcionada que se concede cada vez más al parecer de los grandes donantes y a los actores privados en los foros internacionales” (A/HRC/53/27).

No hay duda de que un catalizador de ese debate ha sido la entrada abrupta de las llamadas “ed-techs” en esta dinámica, experimentando la oferta de tecnologías para uso en la educación a gran escala. La adopción de “soluciones digitales” inmediatas reveló la proliferación de contratos opacos con gobiernos, nuevos modelos de negocio y la obtención de ganancias sin precedentes. Si bien el acceso a la conectividad se considera ahora entre las dimensiones necesarias para la realización del derecho humano a la educación, la manera en que las tecnologías son incorporadas a los sistemas educativos debe ser objeto de cuidadosa reflexión, como se propone en el [Capítulo III](#). Lejos de las promesas de democratizar la educación, rediseñar procesos pedagógicos según los intereses y necesidades de las y los estudiantes y mejorar los resultados de aprendizaje, se observa que las tecnologías digitales a menudo contribuyen a la exacerbación de desigualdades, a la amplificación de los procesos de privatización en la educación y a la explotación de datos privados de estudiantes y docentes.



El debate sobre el uso de las tecnologías digitales de información y comunicación para fines educativos, aunque no es nuevo, ganó fuerza durante la pandemia, generando la urgencia de abordar su uso desde una perspectiva de derechos. Al mismo tiempo, luego de que la región experimentara el cierre prolongado de la educación presencial, se destacó la importancia esencial de la escuela en sí misma como un espacio de encuentro y de realización de todo un conjunto de derechos humanos. La escuela es un espacio único de socialización, de construcción colectiva en diversidad y de ejercicio democrático, que no se puede reemplazar por tecnologías virtuales.

Por último, las disputas sobre el sentido del derecho a la educación (DHE) persisten como un nudo central en la implementación de políticas educativas. En la región continúan muy vigentes los discursos, políticas y prácticas que reducen la educación a resultados de aprendizaje técnicos y básicos, vinculados



exclusivamente con el desarrollo del capital humano y mensurables mediante pruebas estandarizadas internacionales. Lo que no se mide, va perdiendo valor gradualmente en un escenario individualista basado en competencias y rankings, tema de reflexión incluido en el [Capítulo I](#).

Democracias bajo riesgo y derechos fragilizados

Este panorama se suma a rasgos del contexto actual que caracterizan a las democracias bajo riesgo y una fragilización en el conjunto de derechos, con claras implicaciones para los sistemas educativos y para la defensa de la educación pública. Una reciente declaración de la vicesecretaria general de las Naciones Unidas, Amina J. Mohammed, afirmó que actualmente hay 2 mil millones de seres humanos viviendo en contextos de guerra, una cuarta parte de la humanidad⁵.

Los conflictos armados coexisten con violencias estructurales persistentes y desplazamientos forzados que generan largas situaciones de emergencia y violaciones de los derechos más básicos, incluyendo el derecho a la vida. Las travesías en la selva de Darién, o las atrocidades en la Franja de Gaza, son ejemplos críticos de la actualidad, que han quitado la vida a más de 30 mil personas, la mayoría mujeres, niños y niñas, y han dejado toda una población en privación completa de los derechos más básicos. Se estima que 625 mil niñas y niños están sin acceso a escuela desde hace 6 meses, debido a que un 90% de las escuelas fueron destruidas o están siendo usadas como refugios para personas desplazadas (Unicef, 2024).


Otro elemento central está relacionado con el debilitamiento de las democracias, la ascensión de gobiernos autoritarios en la región y la expansión de tendencias conservadoras. Además de la notable reducción del rol de los Estados como garantes de derechos y de las políticas sociales y servicios públicos en general, existe

⁵ <https://press.un.org/en/2023/sc15184.doc.htm>

una creciente polarización del debate político, la difusión de ideas extremistas, teorías de conspiración y un explícito ataque a la ciencia y la educación, con libros prohibidos en escuelas y bibliotecas y la negación del conocimiento científico, incluido el cambio climático. El ejemplo más visible es el enfoque de género en las políticas educativas, que ahora es objeto de ataques directos, particularmente los intentos de promover la Educación Sexual Integral (ESI). Las y los docentes están siendo perseguidos bajo la acusación de “adoctrinamiento”, en clara violación de su libertad de cátedra. Así, las múltiples desigualdades y discriminaciones por razón de género son preocupaciones transversales a todos los apartados de este informe y reciben una atención especial en el [Capítulo I](#).

Estos fenómenos contraatacan los derechos conquistados, mediante guerras culturales bien financiadas, que involucran a poderosas corporaciones tecnológicas y están estrechamente relacionados con el crecimiento de las estrategias de desinformación y difusión de noticias falsas como una táctica de disputas de poder. “Vivimos una era en la que los algoritmos capturan a las personas alimentándolas con contenido cada vez más extremo y simplista que refuerza sus puntos de vista preexistentes, distorsiona sus perspectivas y los aísla de otros puntos de vista” (Civicus 2023).

Con el aumento de los discursos conservadores también crecen los discursos de odio, racismo, xenofobia y exclusión hacia las diversidades. Se intenta imponer una única perspectiva de identidad de género y orientación sexual, promoviendo al mismo tiempo políticas regresivas para los derechos de las mujeres y las disidencias sexuales.



Movimientos y redes de la sociedad civil en áreas como la educación, la igualdad de género, el cambio climático, la cultura y los derechos a la comunicación, así como los movimientos indígenas y por la tierra, han desempeñado un papel clave, aunque a menudo enfrentan represalias y operan bajo condiciones de ataque. La falta de reconocimiento de su papel crucial y las narrativas estigmatizantes representan desafíos significativos que enfrenta la sociedad civil a nivel mundial (Civicus 2023). A nivel nacional e internacional, se observan tendencias regresivas y un espacio cada vez más reducido para la sociedad civil, se niega el derecho a participar y hay menos oportunidades para un diálogo amplio sobre educación, lo que limita la participación de la sociedad civil en la formulación de políticas.

Marcos, espacios y nuevos acuerdos internacionales

El contexto de las discusiones sobre las políticas educativas en el ámbito global y regional también ha cambiado significativamente en los últimos cuatro años. El marco internacional y regional que regula la educación como derecho se compone de dos líneas de instrumentos. Por un lado, está todo el Sistema Internacional e Interamericano de Protección de Derechos Humanos, con las normativas e instrumentos ratificados por los Estados desde la Declaración Universal, y por otro, los acuerdos que orientan la cooperación internacional y establecen un compromiso para el conjunto de los Estados que integran las Naciones Unidas, particularmente, como se ha mencionado al inicio, los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en especial el número 4 (ODS 4): “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. En ambas líneas hay nuevos marcos, espacios y compromisos a considerar.



Por el lado del Sistema Internacional de Protección de Derechos Humanos, hay una serie de nuevas recomendaciones e interpretaciones de los mecanismos de seguimiento, con el objetivo de reafirmar los contenidos y alcance del derecho a la educación en el contexto actual, no sólo ante los impactos de la pandemia, sino también otras cuestiones emergentes, como los efectos del cambio climático y los avances del campo de las tecnologías digitales, lo que incluye la aparición de la inteligencia artificial (IA). Dichas orientaciones estarán presentes a lo largo de todo este informe. En igual sentido, las emanadas del Sistema Interamericano.

Al mismo tiempo, los compromisos enmarcados en el alcance de las metas educativas reunidas en el ODS 4 se actualizaron en diversos nuevos acuerdos y cumbres globales y regionales que tuvieron lugar, a la luz del contexto presente, desafiante y cambiante. En el 2021, el secretario general de Naciones Unidas, António Guterres, lanzó el documento *Our Common Agenda*, en el que explora su visión para el futuro de la cooperación mundial y presenta 12 compromisos para acelerar la implementación de la Agenda 2030. La educación aparece como un elemento importante para alcanzarlos. El documento hizo un llamado a la realización de la *Cumbre Transformar la Educación* que tuvo lugar en 2022. En esa oportunidad, se presentaron *seis llamados a la acción*: a) compromiso con la educación en contexto de emergencias; b) mejorar la educación para todas y todos; c) trabajar por la educación “verde”; d) asegurar el aprendizaje digital público de calidad para todas y todos; e) igualdad de género; y f) financiamiento adecuado de la educación.

Vale resaltar que, aunque los temas del aprendizaje digital y de la educación ambiental ya estaban mencionados en la Agenda de Educación 2030, no tenían tanta centralidad. En los últimos dos o tres años, de hecho, han ganado visibilidad y relevancia política en los debates globales. Indicadores de este proceso son la publicación de dos informes de la UNESCO en 2023 sobre el uso de tecnologías digitales en la educación (Informe GEM 2023 y estudio “An ed-tech tragedy?”). Igualmente, UNESCO realizó eventos y lanzó documentos sobre IA en la educación. Estas discusiones poco a poco se han venido articulando con las negociaciones para la creación de un Pacto Global Digital, que se presentará en 2024, junto con el Pacto del Futuro, que se lanzará en la Cumbre del Futuro (septiembre de 2024).

Las últimas Conferencias de las Partes (COP27 y COP28) han incluido debates sobre la importancia de la educación para pensar el cambio climático y la justicia socio ambiental. En la COP27 se lanzó la *Greening Education Partnership* (GEP), una alianza *multistakeholder* liderada por UNESCO con el compromiso de enfrentar la crisis climática a través del rol decisivo de la educación. En el año siguiente, en la COP28, se lanzó la Declaración sobre la Agenda Común para Educación y Cambio Climático, donde la GEP define que sus acciones estarán destinadas a la adaptación, mitigación e inversión para enfrentar el cambio climático y alcanzar las metas del ODS 4.

Otro dato relevante es el hito histórico de una resolución aprobada en el marco de las Naciones Unidas a fines de 2023 que puede redefinir el futuro de la tributación a nivel mundial, al demandar que todos los Estados puedan elaborar una Convención Tributaria y comprometerse con su contenido. El resultado implica directamente a ALC y refleja la necesidad de abordar las desigualdades del sistema de tributación corporativa y de la riqueza.

En el ámbito regional⁶, las y los ministros de educación definieron compromisos de recuperación y transformación educativa en la Declaración de Buenos Aires de 2022⁷, aclarando que “recuperar no es volver a lo mismo”. El documento destaca que “la desaceleración y, en algunos casos, el estancamiento o retroceso en las metas del ODS 4 presentan la necesidad de impulsar una transformación profunda que atienda los factores estructurales y sistémicos que han contribuido a la deuda e injusticia educativa que arrastra la región”.

Dos años más tarde, al inicio de 2024⁸, las y los ministros de Educación de ALC son nuevamente convocados, adoptando la Declaración de Santiago de 2024⁹, en la que se comprometen a avanzar en la construcción de un “marco de referencia regional sobre políticas públicas de reactivación, recuperación y transformación educativa”, destacando particularmente el estancamiento en los logros de aprendizajes a nivel regional. El documento reconoce que las juventudes deben ser parte de las discusiones educativas, y se compromete a que “el financiamiento educativo no retroceda, logre alcanzar y superar las metas de financiamiento ya establecidas a nivel internacional para avanzar hacia las metas del ODS 4”.

6 El seguimiento regional del ODS 4 se hace a través del Mecanismo de Coordinación Regional del ODS 4, plataforma establecida en 2018 y liderada por las ministras y los ministros de educación de ALC de los 33 países de la región. Cuenta con el apoyo del Comité Directivo Regional (CDR), el que integra la CLADE, y de la UNESCO, como Secretaría Ejecutiva. El CDR está integrado por once Estados Miembros, representantes de las subregiones de América del Sur, América Central y el Caribe, y nueve organizaciones regionales que trabajan en el ámbito de la educación (OEI, OEA, CECC-SICA, CARICOM, CLADE, Internacional de la Educación y UNICEF).

7 Resultante de la III Reunión Regional de Ministras y Ministros de Educación de América Latina y el Caribe “El derecho a la educación en contexto: recuperar y transformar”, realizada en Buenos Aires, Argentina. 26 y 27 de mayo de 2022. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381755>

8 Reunión Extraordinaria de Ministras y Ministros de Educación de América Latina y el Caribe “Hacia un marco de referencia regional para la reactivación, recuperación y transformación educativa” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE, UNESCO, CAF, CEPAL y UNICEF). 25 y 26 de enero de 2024. <https://www.unesco.org/es/fieldoffice/santiago/reunion-ext-ministros-ed-lac>

9 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388789>

La contribución de CLADE

En la visión de la CLADE, los compromisos fundamentales de reactivar y recuperar la educación deben orientarse desde una perspectiva de derechos y hacia el fortalecimiento de los sistemas públicos de educación. En el más reciente informe de la Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación de Naciones Unidas, Farida Shaheed (A/HRC/53/27), se afirma que el derecho humano a la educación no está sujeto a derogación alguna. Al contrario, se considera “la columna vertebral del replanteamiento de los modelos educativos”¹⁰, destacando los principios de aplicación progresiva y no regresión.



Es vital profundizar en el sentido de la transformación deseada para los sistemas educativos. En este informe, la CLADE asume la idea de transformación de los sistemas educativos públicos, conectada con la promoción de una educación emancipadora y un horizonte de justicia social, económica, de género y ambiental. Una visión que aborde las causas estructurales de las desigualdades y discriminaciones, movilizando esfuerzos para superarlas

Bryan & Mochizuki (2023) destacan la distancia que existe entre las diferentes perspectivas de una agenda de “transformación” en educación. Las tendencias más recientes promueven habilidades, en particular habilidades emocionales, y competencias con nombres diversos, como optimismo o resiliencia, que ofrecen un entorno limitado para el conocimiento de otras formas de saber, y particularmente para transformar las estructuras político-económicas existentes. La CLADE alerta sobre esta visión en un mundo donde la política está fuertemente influenciada por los sectores privados, se identifica una preponderancia de la racionalidad neoliberal, de lo privado en detrimento de lo público, y del individualismo en detrimento del colectivo.

Esta visión se aleja de los diálogos más politizados que buscan entender los juegos de poder y sus roles en las transformaciones locales y globales hacia la justicia.

“Para que la educación sea verdaderamente transformadora, debe dotar a las y los estudiantes de la capacidad y el compromiso de criticar las normas, valores, instituciones y discursos dominantes de la sociedad; impugnar las desigualdades de poder y los intereses económicos creados; establecer conexiones complejas entre tendencias, crisis y eventos locales y globales que se cruzan; reflexionar críticamente sobre su papel como agentes en la perpetuación y alivio de las injusticias locales y globales, y mejorar su conciencia de la compleja intersección entre acciones individuales y fuerzas estructurales” (Bryan y Mochizuki, 2023, p. 71).

Así, este informe parte de la idea de una educación transformadora desde una perspectiva emancipadora, defendida históricamente por los movimientos de América Latina y el Caribe, particularmente vinculados al ideal de la educación popular. Su legado sigue siendo no solo relevante, sino vital como herramienta para leer y comprender nuestra realidad, especialmente en contextos marcados por la injusticia, las desigualdades, el racismo y las discriminaciones. Se propone, en este caso, un trabajo pedagógico en un paradigma opuesto al de reducir el propósito de la educación a aprendizajes básicos y mínimos.

¹⁰ A/HRC/53/27. Afianzar el derecho a la educación: avances y obstáculos críticos Informe de la Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación: <https://daccess-ods.un.org/tmp/3448166.847229.html>

Metodología y fuentes

Todo el informe se nutre de datos y estadísticas, particularmente del banco de datos del Instituto de Estadísticas de la UNESCO (UIS), así como de los análisis más recientes de organismos internacionales.

A las fuentes se suman los diagnósticos y recomendaciones de los organismos internacionales y regionales de derechos humanos, así como algunas jurisprudencias, piezas importantes para entender cómo el derecho está siendo interpretado. El informe se enriquece, finalmente, de la extensa producción de la red CLADE entre 2020 y 2023, que ilustra desde la visión de las redes de sociedad civil los más diversos desafíos abordados.



Capítulo 1

El sentido y el contenido del derecho humano a la educación: recuperar el compromiso

Foto: @freeepik

Los contenidos, alcance y significados del derecho humano a la educación (DHE) se han consolidado tanto a nivel internacional como nacional, mediante la aplicación de instrumentos normativos y estándares derivados del ámbito internacional y regional de derechos humanos. La sociedad civil ha contribuido de manera continua y significativa, desempeñando un rol propositivo y determinante en los procesos de reivindicación de estos derechos.

En un contexto en que los desafíos y las disputas son abundantes, es preocupante que algunas interpretaciones hayan permeado la agenda educativa, imponiendo redefiniciones que despolitizan y son incompatibles con los propósitos consagrados en los marcos de derechos humanos. Se hace imprescindible recuperar algunos aspectos clave que caracterizan la educación desde una perspectiva de derechos, entre ellos: (1) que su enfoque esté orientado a la promoción del conjunto de derechos humanos; (2) que sea no discriminatoria; (3) que se extienda a lo largo de toda la vida; y (4) que se aplique desde una perspectiva intersectorial.

Este capítulo propone una breve revisión de las disputas, tanto históricas como contemporáneas, sobre el sentido de la educación. En el contexto actual, es crucial insistir en la necesidad de una educación emancipadora y no discriminatoria que promueva los derechos y la democracia, frente a las tendencias reduccionistas que limitan los propósitos de la enseñanza a aprendizajes básicos y funcionales para los mercados laborales. A continuación, se presenta un panorama con datos relevantes para la región en las diferentes etapas educativas: desde la primera infancia, primaria, secundaria, y hasta la educación para jóvenes y adultos y la educación superior, identificando los principales desafíos en cada una de ellas.

Una dimensión que emergió con fuerza durante la pandemia es la intersectorialidad. La suspensión de las clases presenciales destacó la centralidad de la escuela para la realización de una serie de derechos, incluyendo el acceso a programas de alimentación escolar, vacunas y servicios de protección para la niñez y adolescencia. La política educativa se ha desarrollado en diálogo y en alianza con otros sectores, como la salud, la nutrición y la protección de niños, niñas y adolescentes.

1.1 Emancipadora, libre de violencias, para la democracia y en derechos humanos

El sentido de la educación, y hacia qué horizontes se orienta, ha sido y sigue siendo un epicentro de disputas. ¿Para qué sirve la educación? Tal como se expresa anteriormente, el enfoque de derechos proporciona orientaciones precisas que ayudan a identificar y refutar aquellas interpretaciones que atentan contra la esencia del derecho humano a la educación. América Latina y el Caribe no están exentos de tendencias que buscan redefinir los sentidos de la educación, muchas de las cuales suponen un debilitamiento de su contenido social y político.



La narrativa centrada en los derechos humanos – en contraste con la narrativa neoliberal, funcional y utilitarista – está orientada hacia la promoción de una vida digna, la construcción de la paz, ciudadanías activas, críticas y participativas, y reconoce las singularidades, diversidades y distintas cosmovisiones de los pueblos.

El informe más reciente de la Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación (2023) reafirma que, en cuanto a los objetivos, contenidos y fines del DHE, se debe enfatizar la promoción de la paz, la participación de todas las personas en el desarrollo de la sociedad y el reconocimiento de la diversidad cultural. Además,

se señala que “el contenido de la enseñanza – lo que se enseña y lo que se omite – puede utilizarse en todas las disciplinas para fomentar el odio y la violencia, ya sea de manera explícita o implícita, a través de los denominados currículos ocultos. En contraste, los currículos pueden promover la paz, el entendimiento mutuo y la aceptación, prevenir atrocidades y violaciones graves de derechos humanos y ofrecer algún tipo de reparación por crímenes cometidos anteriormente (A/74/243)¹¹.

El documento aún destaca que “las escuelas no deberían reproducir modelos de jerarquía y subordinación autoritarios, patriarcales o de otro tipo, sino que deberían convertirse en espacios abiertos para el debate, argumentos contradictorios, la creatividad individual y colaborativa, y el pensamiento analítico y crítico”. Además, plantea que las escuelas deben ser “centradas en el alumnado y ser participativas y humanistas”, y que los métodos pedagógicos y didácticos deben fomentar una cultura democrática basada en el respeto a la diversidad cultural y la aceptación de las y los demás en toda su diversidad y complejidad.

En el ámbito nacional, las leyes generales de educación vigentes en la región han incorporado gradualmente mayores compromisos con la concepción de la educación como un derecho humano fundamental, posicionando al Estado como garante y orientando sus fines también hacia el fortalecimiento de la ciudadanía, aunque expresado de diversas formas según el país. Algunas leyes de la década de los 90 presentan estos compromisos de manera más acotada e imprecisa, mientras que las leyes más recientes (sancionadas desde inicios del nuevo siglo) ofrecen definiciones más acuradas¹².

En los años recientes, diversas tendencias se entrecruzan en la región disputando la orientación del sentido de los sistemas de educación. [La preocupación por las tendencias reduccionistas, economicistas y homogeneizadoras en los sistemas educativos](#), ampliamente discutida en el Informe Regional anterior de la CLADE (2020), persiste y exige, por tanto, mantener la atención sobre este tema. Se trata de la incorporación, en los sistemas de educación, de una lógica que reduce el proceso educativo a conocimientos medibles, generalmente a través de evaluaciones estandarizadas y comparables.

Como afirman Saforcada y Baichman (2020), las evaluaciones estandarizadas de resultados de aprendizajes, a menudo denominadas “evaluación de la calidad”, traducen la riqueza de la experiencia social educativa y su multidimensionalidad a habilidades o conocimientos en cuatro o cinco áreas, restringiendo el sentido de la educación a tópicos técnicos y mensurables, e invalidando la discusión filosófico-política sobre la educación como una dimensión central de lo que una sociedad es y aspira a ser en un contexto histórico determinado.

Asimismo, la definición y jerarquización de contenidos sin ningún tipo de discusión democrática al respecto (que a menudo responde a una visión reduccionista y economicista) facilitan la incorporación, por una vía aparentemente técnica, de criterios acerca de lo que es legítimo aprender en la escuela y qué contenidos y prácticas merecen ser retenidos. Esto orienta el currículo y la práctica docente hacia asuntos que, por su naturaleza política y ciudadana, deberían ser el resultado de un amplio debate público y con las comunidades educativas¹³.

Esta es la racionalidad que sustenta PISA y los *rankings* (internacionales o nacionales), los cuales imponen la comparación y la competencia entre sistemas educativos, instituciones educativas o entre estudiantes. Se impulsa un discurso de calidad interrelacionado con la evaluación, operando bajo una lógica de competencia, de resultados, de un discurso meritocrático e individualizante, lógicas propias del neoliberalismo, en las que la educación pasa a ser pensada en términos de un producto de mayor o menor calidad (*idem*).

11 <https://daccess-ods.un.org/access.nsf/Get?OpenAgent&DS=A/74/243&Lang=S>

12 CLADE/ IPEE UNESCO (2015). LÓPEZ, N. Las leyes generales de educación en América Latina. El derecho como proyecto político: <https://redclade.org/wp-content/uploads/Las-Leyes-Generales-de-Educaci%C3%B3n-en-Am%C3%A9rica-Latina-y-el-Caribe-El-derecho-como-proyecto-pol%C3%ADtico.pdf>

13 <https://redclade.org/wp-content/uploads/Por-una-educaci%C3%B3n-garante-de-derechos-Demandas-de-estudiantes-secundaristas-para-Am%C3%A9rica-Latina-y-el-Caribe.pdf>

Estas perspectivas desvalorizan y deslegitiman un enorme conjunto de saberes y alejan la cultura, el deporte y las artes de la educación; desconocen las condiciones y los procesos de enseñanza-aprendizaje, ignorando todos los valores, conocimientos y posturas que desde ahí se desprenden, pasando por encima de cualquier reflexión o cuestionamiento sobre el *statu quo* de nuestro mundo, el medio ambiente y las relaciones económicas, sociales y políticas; homogeneizan los saberes sometidos a prueba, y con eso a estudiantes y docentes, quitándoles la autonomía pedagógica, deconstruyendo el pensamiento crítico, la capacidad de crear, imaginar, discordar y debatir; retirando y poniendo bajo sospecha el placer, la alegría y el disfrute de la educación, mientras se introducen altísimos niveles de presión, y un malestar que puede llegar a niveles extremos de infelicidad, anomia o frustración (Croso, 2017)¹⁴.

Por otra parte, se nota con preocupación el crecimiento de corrientes neoconservadoras, que impulsan y avalan medidas particularmente regresivas en relación con el enfoque de género, los derechos de las mujeres y personas LGBTIQ+. En el ámbito educativo, estas corrientes atacan directamente a las propuestas pedagógicas de valorización de las diversidades, igualdad de género y particularmente a la Educación Sexual Integral (ESI) – justamente en una región en que cerca de 10 millones de niñas y adolescentes quedan embarazadas cada año, y la única con tendencia ascendente del número de partos de niñas con menos de 15 años.



Mientras los organismos de derechos humanos insisten en la importancia de una educación sexual integral que incluya información objetiva, accesible conforme a la edad de cada niña y niño, y adaptada a su nivel de desarrollo, orientada al empoderamiento y al conocimiento de los contenidos de los derechos sexuales y reproductivos, las y los docentes que tratan de estas temáticas y promueven un pensamiento crítico son nombrados de “adoctrinadores”.

En ese sentido, hay un giro fundamental a hacer para poner luz en la problemática central. Las desigualdades y las violencias basadas en el género se presentan como un grave problema de derechos humanos a nivel global. Una de las expresiones más extremas de esta problemática, se refleja en los casos de feminicidio, lo que ha sido calificado por el Relator Especial sobre Ejecuciones Extrajudiciales, Sumarias o Arbitrarias, como “una tragedia de proporciones pandémicas”, subrayando que “cada año, decenas de miles de niñas y mujeres, incluidas mujeres trans, son asesinadas en todo el mundo debido a su género y muchas más corren el riesgo de morir por violencia de género”, y que un número desproporcionado de ejemplos proceden de América Latina¹⁵.

Considerando que la primera desigualdad que se aprende es la desigualdad de género y el mandato patriarcal, y que la violencia de género es la primera escuela de todas las otras formas de violencia (Segato, 2021)¹⁶, la trascendencia de una educación que no reproduzca y perpetúe estas desigualdades resulta crucial, y supone, por ende, la plena integración de los enfoques basados en el género y la interseccionalidad en el ámbito educativo.

14 https://elpais.com/elpais/2017/08/29/contrapuntos/1504017730_002317.html

15 A/78/254 (2023) Informe del Relator Especial sobre las ejecuciones extrajudiciales, sumarias o arbitrarias, Morris Tidball-Binz: https://www.oacnudh.org/wp-content/uploads/2023/10/ejecuciones-extrajudiciales-A_78_254-ES.pdf

16 <https://mujeresquemuevenelmundo.ctorado.unc.edu.ar/2021/07/20/rita-segato-la-primera-desigualdad-que-se-aprende-es-la-desigualdad-de-genero-la-desigualdad-patriarcal-y-el-mandato-patriarcal/>



La Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) ha reiterado que la cultura del silencio, la ausencia de políticas de educación sexual integral, y los estereotipos que culpabilizan a las víctimas, afectan la permanencia de niñas, niños y adolescentes en el sistema educativo¹⁷. En el año 2020, la CIDH condenó por primera vez a un Estado – en ese caso el Ecuador, en el caso *Guzmán Albarracín y otras vs. Ecuador* – por una violencia sexual cometida contra una adolescente en el ámbito educativo. La sentencia reafirma el derecho a un entorno educativo seguro y a una educación libre de violencia sexual, y subraya que el derecho a una educación sexual y reproductiva integral, no discriminatoria, basada en evidencia científica y adecuada para la edad de sus interlocutores, forma parte del derecho a la educación¹⁸. Asimismo, reconoce el vínculo entre la prevención de la violencia sexual contra niñas y adolescentes y el derecho a una educación sexual y reproductiva integral¹⁹.

Evidencias desde experiencias en los territorios en iniciativas coordinadas por la CLADE²⁰ reafirman que la escuela continúa siendo el territorio central de múltiples relaciones (entre pares, docentes, administradores y autoridades educativas, madres, padres y personas adultas responsables del cuidado y protección de niñas, niños y adolescentes de diferentes colectivos). Se trata de un lugar propicio para la generación de diálogos y procesos de construcción conjunta, y un potencial polo irradiador de cambios de patrones culturales. Por ende, la escuela puede asumir un rol en la desnaturalización de las violencias y las discriminaciones, a partir de procesos pedagógicos intencionados a deconstruir la tolerancia y la aceptación a prácticas de violencias.

17 Comunicado de Prensa 131/22 - Día de la Niñez y Adolescencia de las Américas: CIDH urge a los Estados a garantizar educación libre de violencia sexual: <https://www.oas.org/es/CIDH/jsForm/?File=/es/cidh/prensa/comunicados/2022/131.asp>

18 Corte Interamericana de Derechos Humanos. Caso Guzmán Albarracín y otras Vs. Ecuador. Sentencia de 24 de junio de 2020: https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_405_esp.pdf

19 Por su parte, el Comité CEDAW emitió, en 2020, la Recomendación General núm. 38# que reitera el deber de los Estados de promover oportunidades de aprendizaje permanente para las mujeres y las niñas; y en 2022, la Recomendación General núm. 39# destacó el deber de prevenir y eliminar todas las formas de violencia de género, discriminación y estereotipos contra las mujeres y niñas indígenas en el entorno escolar.

20 “Estrategias para prevenir la violencia sexual y de género y fomentar la equidad en las escuelas rurales de Haití, Honduras y Nicaragua”



Entre avances y resistencias: la educación sexual integral en el ámbito nacional



la educación sexual integral (ESI) o el derecho a la educación en salud sexual y reproductiva, aunque la situación es diversa respecto a la jerarquía de esos marcos normativos.

Argentina es el único país que tiene una ley amplia y específica sobre ESI (Ley N° 26.150). En **México**, la educación sexual cuenta con reconocimiento constitucional desde 2019 (artículo 3 de la Constitución). En **Costa Rica**, existe el Programa Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral. También se considera si esa normativa es específica del ámbito educativo, o si la educación sexual integral está contemplada dentro de otras áreas, como salud o salud sexual y reproductiva, planificación familiar, normativa sobre la niñez, infancia o adolescencia, juventud, género, etc.

Las amenazas y los retrocesos en esa materia son constantes. En **Bolivia**, se destaca como avance la incorporación de algunas dimensiones de la Educación Integral en Sexualidad (EIS) en la malla curricular 2023, recogida en la Resolución Ministerial 001/2023 (Art. 94), lo que ha sido considerado un logro. Sin embargo, este avance normativo no está libre de obstáculos: las informaciones más recientes indican que “a raíz de la presión de grupos opositores conservadores, fundamentalistas religiosos y de las demandas laborales sectoriales del magisterio boliviano, el Ministerio de Educación mediante las circulares N° 0431/2023 y N° 0433/2023 flexibilizó la implementación de los contenidos curriculares”²¹. Esto ha generado una gran preocupación y una serie de pronunciamientos en defensa de la educación sexual integral como derecho humano²².

Otro ejemplo a citar es la aprobación en **Perú** de la Ley N°31498 (junio de 2022)²³ que – impulsada por los debates alrededor de la promoción de género – otorga a madres y padres de familia la facultad de evaluar y elaborar los materiales educativos de sus hijas e hijos, otorgándoles también la atribución de impugnar cualquier decisión del Ministerio de Educación (Minedu) con la que estén en desacuerdo, incluso pudiendo suspenderse la distribución de los materiales hasta que el Poder Judicial se pronuncie. Por su parte, desconoce los mecanismos existentes de participación de las familias, como las Asociación de Padres de Familia (APAFA), los Consejos Educativos Institucionales, los Consejos Participativos Locales de Educación y los Consejos Participativos Regionales de Educación, debilitando el marco legal e institucional vigente²⁴.

21 Declaración Política “A los 10 años del Consenso de Montevideo” (2023):

<https://comunidad.org.bo/assets/archivos/publicacion/379e50aea4c498e978752b2e3e2f4338.pdf>

22 <https://catolicasbolivia.org/pronunciamiento-la-educacion-integral-en-sexualidad-es-un-derecho-de-ninos-ninas-y-adolescentes-y-el-estado-boliviano-tiene-la-obligacion-de-impartirla-en-las-aulas/>

23 <https://busquedas.elperuano.pe/dispositivo/NL/2080217-1>

24 Para saber más sobre ese debate en Perú, ver https://www.researchgate.net/publication/358345711_Informe_Tecnico_que_debate_el_Proyecto_de_Ley_N_904_-_Colectivo_Educacion_e_Igualdad y <https://tarea.org.pe/ley-n-31498-norma-conservadora-que-va-en-contra-de-derechos-adquiridos>



1.2 No Discriminatoria

El cumplimiento del principio de la no discriminación pasa por el enfrentamiento al nudo central de la región, sus múltiples desigualdades históricas y estructurales. Los datos demuestran, a lo largo y ancho de la región, cómo cambian las oportunidades educativas según las condiciones socioeconómicas, de raza, etnia, origen o ubicación geográfica del y de la estudiante, destacándose especialmente por sus implicancias para el derecho a la educación, la discriminación basada en género y otros factores interseccionales, como se verá. Asimismo, hay un sinnúmero de obstáculos que deben enfrentar las personas con discapacidad y las que migran a otro país o se desplazan dentro de su propio país para acceder y culminar su trayectoria educativa.

El debate sobre las desigualdades en el campo de las políticas educativas no es nuevo. Especialmente desde el inicio de este siglo, el tema pasó a estar más presente en las agendas públicas y las políticas educativas de la región. Desde los Ministerios de Educación, organismos multilaterales y organizaciones de la sociedad civil, hubo una profusión de producciones e investigaciones que fueron dando más expresión y visibilidad a la temática, lo que ciertamente es un primer paso fundamental (Modé, G. y Giannecchini, 2020)²⁵.

Efectivamente, en los últimos 20 años, se observó un importante avance en los datos generales de acceso y conclusión de la educación, especialmente en educación primaria, así como la formulación de leyes y políticas que buscan garantizar la paridad de género en el acceso a la educación y ampliar el acceso de grupos específicos, como personas con discapacidad, pueblos indígenas y minorías étnicas. En otros casos, se buscó aportar directamente a los currículos, incluyendo por ejemplo la cultura e historia afro latinoamericanas, temáticas por mucho tiempo invisibles al interior de las instituciones educativas (ídem).

Muy lejos de resolverse un tema tan estructural de las sociedades latinoamericanas y caribeñas, entre éxitos y equívocos, estas experiencias dejaron claro que la superación de las desigualdades depende de un compromiso renovado, con el desarrollo de leyes, políticas, currículos y procesos de formación docente prácticas concretas y, finalmente, un financiamiento adecuado de la educación. Asimismo, pese a los avances, un rápido panorama muestra la persistencia de brechas y la urgencia de medidas contundentes desde una perspectiva que considere también las intersecciones entre todas las dimensiones.

Personas con discapacidad

El derecho a la educación inclusiva ha sido reconocido y consagrado en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD, 2008), estableciendo que los Estados deberán asegurar un sistema de educación inclusiva a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida (Art. 24).

De los 41 países de la región, 36 la han ratificado. Sin embargo, **persiste una importante brecha en el acceso a educación de calidad para los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en la región, notándose la manutención del enfoque de la “educación especial” (IIEP UNESCO, 2022²⁶)**. Así, una parte significativa de las oportunidades educativas se ofrece en espacios segregados, lo que va en contra de la CDPD. En un 42% de los países, las leyes prevén educación en instalaciones separadas, mientras solo en un 16% promueven la educación inclusiva; el resto opta por combinaciones de segregación e integración (UNESCO, 2020).

Las informaciones más recientes apuntan a que el número de niñas y niños de cero a 17 años con discapacidad en ALC es de cerca de 19.1 millones. Se advierte que, en comparación con las y los niños sin discapacidad,

25 Modé, G. & Giannecchini, L. Rupturas, voces plurales y lucha por derechos: Horizontes para superar desigualdades en la educación. Revista América Latina en Movimiento, No. 551. Derecho Humano a la Educación: horizontes y sentidos en la post pandemia (2020): <https://www.alainet.org/es/revistas/551>

26 Análisis Comparativos de Políticas. Reconstruir la educación, no las barreras: <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/reconstruir-la-educacion-no-las-barreras>

las y los con discapacidad tienen un 49% más de probabilidades de no haber asistido nunca a la escuela (UNICEF, 2021)²⁷.

Pero la alerta más reciente está puesta sobre los retrocesos que se están manifestando en la región en torno a la inclusión de población con discapacidad, con una ampliación de las brechas de acceso a la educación preprimaria y la educación secundaria. Las estimaciones realizadas no solo muestran que, entre 2015 y 2020, el acceso de la población con discapacidad prácticamente no se ha modificado, sino que “al haberse dado un incremento de la asistencia de la población sin discapacidad, las diferencias se agrandan”. Así, por ejemplo, para el conjunto de países analizados por el Informe de Balance de UNESCO 2022, “si las diferencias promedio de acceso eran de 8.6 puntos porcentuales en 2015 para la secundaria alta, esta diferencia se incrementó a casi 14 puntos en 2020”.

Desde la Red Regional por la Educación Inclusiva (RREI), se ha señalado entre los desafíos más persistentes, la negativa de la matriculación en educación común, la falta de apoyos necesarios, así como de accesibilidad física, comunicacional, de los materiales, y de ajustes razonables en las evaluaciones o en los planes pedagógicos (RREI, 2020). El informe “Reconstruir la educación: no a las barreras” (UNICEF, IPE UNESCO, 2022) recuerda que los avances concretos son muy escasos y existen grandes dificultades en las capacidades de implementación, monitoreo y evaluación de las nuevas políticas y resoluciones.



Se recomienda avanzar en políticas públicas que prohíban expresamente todo rechazo de inscripción por motivos de discapacidad; que fomenten el conocimiento del derecho a la educación inclusiva; que se habiliten controles eficaces a los establecimientos educativos y que se garanticen canales de denuncia gratuitos, transparentes, expeditos, efectivos y accesibles para las personas con discapacidad (RREI, 2021)²⁸. Igualmente es indispensable establecer mecanismos de consulta y colaboración permanente con familias y organizaciones de personas con discapacidad (UNICEF, IPE UNESCO, 2022).

Discriminación étnico-racial

Los datos compartidos en los apartados anteriores demuestran brechas evidentes de acceso y permanencia en el sistema educativo para los pueblos indígenas y afrodescendientes. Sin embargo, la superación de la discriminación étnico-racial pasa también por diversas otras dimensiones, como la pertinencia de la propuesta pedagógica para la diversidad de los pueblos, la pluralidad en los currículos, contenidos y materiales educativos, desde la perspectiva intercultural y de reconocimiento de las propias raíces históricas de las discriminaciones y del racismo. En ese sentido, no hay como ignorar la exclusión ligada al origen del y de la estudiante en los sistemas educativos, que históricamente han buscado homogeneizar e incorporar nuevos sujetos, pero sin considerar sus particularidades e identidades propias (Saforcada & Baichman, 2020; CEPAL, 2001)²⁹.

En América Latina, hay 522 pueblos indígenas que hablan 420 lenguas originarias distintas. El informe “Etnicidad y educación en América Latina” (UNESCO, 2020)³⁰ subraya que las acciones estatales existentes

27 <https://www.unicef.org/nicaragua/media/8016/file/Reconocidos,%20contabilizados,%20incluidos.pdf>

28 Discriminación en el acceso a la educación. Bases para una política pública que garantice instituciones educativas de puertas abiertas. <https://rededucacioninclusiva.org/wp-content/uploads/2021/07/Discriminacion-en-el-acceso-a-la-educacion.-Bases-para-una-politica-publica-que-garantice-instituciones-educativas-de-puertas-abiertas.pdf>

29 CEPAL, 2001. Discriminación étnico-racial y xenofobia en América Latina y el Caribe

30 UNESCO, 2020. Etnicidad y educación en América Latina: los otros étnicos y la dinámica de inclusión-exclusión educativa en América Latina: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374768>

suponen una inclusión a medias “por el simple hecho de que no resultan suficientes para debilitar el entramado complejo de asimetrías que padece la mayor parte de los 150 millones de indígenas y afrodescendientes que habitan Latinoamérica”.

Se proponen una serie de recomendaciones que toman como central el incremento y la visibilidad del presupuesto como un requisito para garantizar la consolidación de las políticas educativas en materia de interculturalidad, pero también, avanzar en institucionalidades bajo coordinación de las propias comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes, formación docente, diseño y producción de materiales educativos con la participación de estos pueblos y comunidades.

Se señala, además, la relevancia de que los Estados respeten y hagan respetar “el derecho a la tierra y el territorio de los pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes. La violación de estos derechos profundiza el epistemicidio al que históricamente los arrojó la hegemonía blanca–mestiza”. Existen saberes que nunca han entrado en los currículos escolares, y que sin embargo tienen una gran contribución.

La enseñanza y la cultura con enfoque antirracista son esenciales para combatir los prejuicios que justifican la discriminación racial, a la vez que se debe respetar el principio de la libre determinación en los sistemas de educación y considerar la cosmovisión, tradiciones y costumbres ancestrales de las personas afrodescendientes y pueblos indígenas, con miras a incluir sus lenguas y saberes propios en los programas de las instituciones educativas, desde la educación en la primera infancia hasta la educación superior. La CIDH, en tal sentido, ha señalado que “es indispensable que los Estados promuevan estrategias pedagógicas que prohíban el uso directo o indirecto de estigmatizaciones basadas en el origen étnico-racial afrodescendiente y/o indígena en el ámbito educativo, tanto en el uso de recursos de apoyo como en el contenido de los currículos”³¹.

Movilidad humana y migraciones

La situación de las personas que migran – entre fronteras y al interior de los países – se presenta como una dimensión más para fortalecer esa perspectiva, ampliando la diversidad presente en los sistemas educativos.

La movilidad humana en ALC, que siempre ha existido, ha experimentado un dinamismo y una complejidad crecientes en los últimos años, y responde a factores tales como los desastres geofísicos y climáticos, entrecruzados por la violencia, los conflictos y las crisis económicas y sociales (UNESCO, 2024)³².

Al final de 2020, ya se alcanzaba una cifra de más de 15 millones de personas³³ inmigrantes en la región – lo que sin embargo representa 2.3% de la población local, según la Organización Internacional de las Migraciones (OIM). En ese número se incluyen situaciones muy variadas de movilidad, inclusive las personas en situación de desplazamiento forzado que requieren protección adicional. Por otra parte, en ese tema la mirada es incompleta si no se nota la realidad en ámbito global, considerando la alta y creciente cantidad de personas de ALC migrantes, refugiadas o solicitantes de refugio en las demás regiones.

Actualmente, se destacan tres movimientos en América Latina y el Caribe: el desplazamiento intrarregional de personas venezolanas hacia diversos países – las cifras desagregadas del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) muestran que más de 7.24 millones de refugiados y migrantes han abandonado Venezuela y que, de ellos, seis millones están en ALC; el éxodo de personas centroamericanas y suramericanas hacia Norteamérica, a través de peligrosas rutas, como la selva del Darién, así como el retorno hacia El Salvador, Guatemala y Honduras, con un aumento del 64% en el 2022;

31 CIDH / REDESCA (2023). Pronunciamiento por una educación con perspectiva intercultural es necesaria para erradicar la discriminación racial: <https://www.oas.org/es/CIDH/jsForm/?File=/es/cidh/prensa/comunicados/2023/042.asp>

32 Foro regional: Educación más allá de las fronteras, solidaridad regional para la garantía del derecho a la educación de personas en contextos de movilidad, 23 y 24 de enero, 2024 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388390>

33 Según reportes del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), el número de personas migrantes en la región había pasado de 7 millones en 1990 a casi 15 millones en 2020.

y la circulación de personas haitianas fuera del país. De todos estos desplazamientos, el que ha movilizó a más actores en su respuesta es el de personas venezolanas, siendo catalizador para la consolidación de mecanismos de coordinación multisectoriales, incluido el del sector de educación³⁴.

El cruce de fronteras implica grandes retos, mayormente relacionados con la garantía de derechos (en todas las etapas del trayecto migratorio – origen, tránsito, destino, retorno) dado que muchas veces se enfrentan a medidas de restricción de entrada, salida o estancia, políticas selectivas, acciones represivas, criminalización, tendencias xenófobas, contrarias a la igualdad de trato y no discriminación. Así, los Principios Interamericanos sobre los Derechos Humanos de Todas las Personas Migrantes, refugiadas, apátridas y las víctimas de la trata de personas reafirman la importancia de la responsabilidad compartida entre los Estados, y la necesidad de cooperar y dialogar para defender y proteger sus derechos (CIDH, 2019).

Estos mismos principios, respecto al DHE, establecen que no se denegará ni limitará el acceso a establecimientos de educación pública a causa de la situación migratoria, la falta de documentos de identidad, o de escolaridad, y que los Estados deben fomentar la disponibilidad de la educación, así como flexibilizar los requisitos para el acceso, a fin de garantizarles el acceso y la finalización de los estudios en todos los niveles educativos.



Se requieren respuestas educativas que no solo se enfoquen en flujos migratorios específicos, sino que transformen las estructuras de los sistemas educativos, incluyendo su financiamiento, las políticas de inclusión, las capacidades institucionales y la profesión docente. Como señala la evidencia acumulada, la movilidad humana enriquece la diversidad social, impulsa la productividad y fomenta la innovación. Sin embargo, esto solo es posible cuando los sistemas responden fortaleciendo sus servicios sociales, y su capacidad para garantizar los derechos humanos, especialmente el derecho a la educación (UNESCO OREALC, 2020a).

1.3

A lo largo de toda la vida

El derecho a la educación no se limita a las niñas, los niños y jóvenes en edad escolar³⁵. En su último informe, la Relatora sobre el Derecho Humano a la Educación de la ONU, Farida Shaheed, remarca que, aunque el acceso a la educación primaria y secundaria es crucial para alcanzar el ODS 4, estas dimensiones “no bastan para la realización del derecho a la educación como derecho humano universal”. Resalta que “toda persona tiene derecho a una educación fundamental, a la atención y educación en la primera infancia, a la formación profesional, al reciclaje profesional y a la enseñanza superior, independientemente de su edad u otros factores”, así como “a acceder a las posibilidades transformadoras de la educación en todas las etapas de la vida, dentro de un sistema que vincule la educación formal, informal y no formal”.

34 UNESCO. Documento de Programa. Foro regional: Educación más allá de las fronteras, solidaridad regional para la garantía del derecho a la educación de personas en contextos de movilidad, 23 y 24 de enero, 2024: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388390>

35 A/HRC/53/27: Afianzar el derecho a la educación: avances y obstáculos críticos. Informe de la Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación, Farida Shaheed: <https://daccess-ods.un.org/access.nsf/Get?OpenAgent&DS=A/HRC/53/27&Lang=S>



Atención y Educación en la Primera infancia (AEPI)

La AEPI sienta las bases del derecho a la educación a lo largo de toda la vida. La meta 4.2 del ODS 4 expresa el compromiso de “asegurar que todas las niñas y niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad”. A pesar del compromiso, globalmente, apenas la mitad de los Estados ofrecen educación preescolar gratuita; otros la imparten a un costo prohibitivo³⁶.

La reciente adopción de los Principios y Compromisos de Acción para Transformar la AEPI en el marco de la Conferencia Mundial sobre AEPI (Tashkent, 2022)³⁷ ha revitalizado esta etapa. En la Declaración de Tashkent, los Estados se comprometen a asignar al menos el 10% del gasto en educación a la educación preescolar y a garantizar por lo menos un año de educación preescolar gratuita y obligatoria. El acuerdo

36 A/HRC/53/27 <https://daccess-ods.un.org/tmp/3448166.847229.html>

37 https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384045_spa

reafirmó, entre muchos otros principios rectores, que la oferta debe ser equitativa, inclusiva y pertinente, con currículos y pedagogía de calidad y sistemas adecuados de seguimiento, destacando la educación para la paz y el desarrollo sostenible desde la primera infancia. Este instrumento promueve proyectos pedagógicos acordes a la edad, contextualizados y pertinentes, que favorecen la recreación y el juego y que atienden a la pluralidad de la niñez, familias, contextos y diversidad sociocultural.

El nuevo acuerdo global reafirmó, entre muchos otros principios rectores, que la oferta sea equitativa, inclusiva y pertinente, con currículos y pedagogía de calidad, contando con sistemas adecuados de seguimiento. Destacó también la educación para la paz y el desarrollo sostenible desde la primera infancia. Se trata de un instrumento más para la promoción de proyectos pedagógicos acordes a la edad, contextualizados y pertinentes, que favorecen la recreación y el juego y que atienden a la pluralidad de la niñez, familias, contextos y diversidad sociocultural, como resalta la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP)³⁸.



Si bien, de manera general, la primera infancia ha ganado una mayor visibilidad en las agendas públicas, plasmándose en marcos normativos, institucionales y políticos³⁹, el análisis de los datos sigue generando preocupación. La asistencia a la educación de la primera infancia resultó ser la más afectada por la pandemia, a menudo con un uso inadecuado de las tecnologías digitales para la edad⁴⁰.

La tasa bruta de matrícula para un año de educación preprimaria (indicador 4.2.2 del ODS 4) disminuyó de 93.18% en 2019 a 89.73%, lo que indica una reducción en lugar de un avance hacia la universalidad, mostrando la urgente necesidad de prestar atención a ese nivel. El indicador más amplio (4.2.4), que mide no solo la asistencia en preprimaria sino en la etapa de la primera infancia, también se redujo de 46.37% a 44.98%, con amplias diferencias según los ciclos: la cobertura para el desarrollo educativo de los primeros años es mucho más baja, y va aumentando en las edades más avanzadas que preceden a la primaria hasta un 69.5%⁴¹.

Existe una gran heterogeneidad en los niveles de cobertura y avance de los países en el acceso a este nivel educativo. Persisten también retos importantes, entre ellos la necesidad de una mayor coordinación e integralidad de las políticas en educación, cuidado y salud, superando implementaciones focalizadas y sectorizadas.

Si para todos los niveles el enfoque intersectorial es fundamental, en la Atención y Educación en la Primera Infancia (AEPÍ) es crucial, siendo de mayor relevancia la articulación con las políticas de nutrición, salud, y protección contra la violencia, maltrato o abuso de todo tipo, en un llamado a una política de protección integral para la niñez. Son necesarias “acciones que consoliden a la primera infancia en el más alto nivel de la agenda política, asegurando una gobernanza clara con fuertes mecanismos de articulación político-técnica”, además de superar los “vacíos que hay en términos de información y que dificultan un planeamiento adecuado para universalizar una oferta de servicios de atención y educación de la primera infancia universal y de calidad” (UNESCO, 2023).

38 Muchas de estas cuestiones y otras, han sido explicitadas en el evento “Acción regional sobre la Atención y Educación de la Primera Infancia”# realizado en el marco de la reciente reunión extraordinaria de ministras y ministros de Educación de América Latina y el Caribe, “Ministerial de Educación: Santiago 2024” <https://www.youtube.com/watch?v=ZWRaAVg3svw>

39 UNESCO, 2023. Informe Regional de América Latina y el Caribe. La educación comienza temprano: avances, retos y oportunidades (2023): <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387352>

40 CRC/C/GC/25.Comité de los Derechos del Niño, Observación general núm. 25 (2021) relativa a los derechos de los niños en relación con el entorno digital: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC/C/GC/25&Lang=en

41 Datos de la base del Instituto de Estadísticas de la UNESCO - UIS, consultados a marzo de 2024.

Educación Primaria y Secundaria

A pesar de la obligatoriedad del nivel primario y, en la mayoría de los casos, también de la secundaria, en 2023, el porcentaje de niñas y niños fuera de la escuela en primaria se situaba en 3,7% en la región. En secundaria baja, este indicador era del 5,7%, y en secundaria alta alcanzaba el 16,56% (UIS, UNESCO). Esto indica que ALC aún se está lejos de alcanzar la universalidad de la matrícula.



Se ha observado una fuerte **desaceleración** en la mejora de la finalización de estos niveles educativos en comparación con el periodo de 2000 a 2015, y persisten amplias **desigualdades** que se evidencian desde varias fuentes. El informe *“La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe”* (UNESCO/UNICEF/CEPAL, 2022) destaca que “mientras que, en el quintil de ingresos más alto, el 84,6% de la población logra culminar la educación secundaria, esta proporción cae a 44,1% en el quintil de ingresos más bajos”, lo que subraya la urgencia de acciones orientadas a las poblaciones en situación más vulnerable.

En cuanto a las brechas de acceso a la educación secundaria en la región, si se considera el porcentaje de estudiantes sin escolarizar, **la desigualdad por niveles de ingreso emerge como un factor crítico**. De ese 5% sin escolarizar, la cifra desciende al 1% entre las familias de altos ingresos, mientras que asciende al 8% en las familias de ingresos bajos. Además, la tasa de finalización en el nivel de ingresos altos es del 94%, en contraste con el 60% en el nivel de ingresos bajos (UNICEF, 2021)⁴².

Además de las marcadas desigualdades por quintiles o nivel de ingreso familiar, otros factores de discriminación impactan significativamente los niveles primario y secundario a lo largo de la región. Por ejemplo, la tasa de asistencia escolar entre adolescentes afrodescendientes de entre 12 y 17 años es inferior a la de los grupos no afrodescendientes en siete de los 11 países con datos disponibles. También, en estos países, estudiantes LGBTIQ+ han enfrentado hostilidad y discriminación en la escuela. Solo el 16% de los países ofrecen educación inclusiva para personas con discapacidad, y la mayoría todavía implementa políticas que tienden a segregar a estas personas, no alineándose con una educación basada en los derechos humanos (UNESCO GMR, 2020)⁴³.

Uno de los principales desafíos para el acceso a la educación es la necesidad de políticas que reconozcan y atiendan efectivamente la diversidad, impactando positivamente en los contenidos y prácticas escolares. Aunque el porcentaje afectado sea relativamente bajo, se tratan de grupos en situación de alta vulnerabilidad, lo que justifica la implementación de estrategias específicas. Se plantean retos importantes como implementar una educación intercultural que alcance a todas las escuelas primarias y promover una mayor inclusión de enfoques que valoren la diversidad sexual y de género. Es crucial también integrar completamente a las personas con discapacidad en las escuelas regulares, proporcionando los recursos necesarios para enriquecer la experiencia escolar de todas y todos. Además, es fundamental implementar programas de apoyo integral para las familias que inscriben a sus niñas y niños en la escuela, y abordar las altas tasas de deserción, especialmente en secundaria alta.

42 UNICEF, Acceso a una educación secundaria de calidad e inclusiva: <https://www.unicef.org/lac/acceso-una-educaci%C3%B3n-secundaria-de-calidad-e-inclusiva>

43 UNESCO. 2020. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. París, UNESCO: unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817/PDF/374817spa.pdf.multi



Foto: @freepik

Educación Superior

En los últimos 20 años se ha observado un incremento significativo del acceso a la educación superior⁴⁴. A nivel global, la tasa bruta de matrículas aumentó del 19% al 38%, siendo ALC la segunda región que más creció en el mundo. La tasa bruta en la región aumentó del 48,20% en 2015 al 56,45% en 2022 (UIS, 2024). Este crecimiento señala una tendencia sostenida hacia un mayor desarrollo en los países que ya poseen sistemas de educación superior más avanzados. Sin embargo, los datos muestran que este acceso beneficia principalmente a los sectores medios y altos de la población, mientras que la población de menores ingresos, así como las poblaciones rurales, indígenas y afrodescendientes, siguen teniendo un acceso limitado y desproporcionadamente bajo.

El informe “La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe” (UNESCO/UNICEF/CEPAL, 2022) indica que las menores oportunidades de acceso se manifiestan en diferencias marcadas entre zonas rurales y urbanas, llegando a los 44% en el conjunto de países que poseen información. “La tasa bruta de matriculación es del 40% para la población indígena, 45,5% para la población afrodescendiente y 71,9% para el resto de la población en los países de los que se dispone de información. La brecha de acceso entre la población indígena respecto a la población que no es indígena ni afrodescendiente era de casi 25 puntos en 2015, y se incrementó a 32 puntos en 2019. Algo similar ocurrió entre la población rural y la urbana”.

Además, es necesario destacar las desigualdades dentro de cada país: la oferta universitaria en los grandes centros urbanos es mucho más extensa en comparación con la oferta en zonas internas o remotas. Es crucial ampliar la educación superior a los sectores históricamente excluidos y adoptar una perspectiva intercultural e interseccional, utilizando políticas de acción afirmativa que garanticen el acceso y políticas intersectoriales que aseguren la permanencia de estos grupos en la educación.

44 UNESCO/UNICEF/CEPAL, 2022. La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030

Además de la preocupación por la profundización de las desigualdades que indican las brechas mencionadas, la CLADE alerta sobre la **tendencia hacia la precarización de las instituciones públicas y el aumento de la oferta privada de educación superior**. La región es, a nivel internacional, una de las que cuenta con la mayor participación de la iniciativa privada en la provisión de la educación superior (UNESCO IESALC, 2023)⁴⁵. Es preocupante que gran cantidad de países tienen más de un tercio de su matrícula en el sector privado; cuatro de ellos – Brasil, Chile, Perú y Puerto Rico – tienen más del 70% y otros tres – Costa Rica, El Salvador y República Dominicana – más del 50% (CLADE, 2020).

El rápido aumento de la oferta de educación superior a distancia, especialmente en el sector privado y sin la adecuada regulación, ha llevado a situaciones en que un solo profesor puede atender a más de 2 mil estudiantes en la región⁴⁶, exacerbando los problemas de calidad y acceso. Esta modalidad de enseñanza está caracterizada por altas tasas de deserción y una marcada precarización de las condiciones laborales para docentes, investigadoras e investigadores, quienes enfrentan inestabilidad, salarios depreciados y reducción de beneficios de seguridad social.



La reciente reunión de seguimiento a la **III Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES+5)** resaltó estos desafíos, y abogó por una redefinición de la formación profesional que priorice la inclusión, la diversidad y la equidad de género bajo una perspectiva descolonizadora⁴⁷. La conferencia también reivindicó la autonomía de las instituciones de educación superior (IES) como fundamental para su misión social y su función crítica, enfatizando la necesidad de proteger la libertad académica y la autonomía universitaria como esenciales para la democracia y el estado de derecho.

A su vez, la Declaración de Principios sobre la Libertad Académica y Autonomía Universitaria, adoptada por la CIDH en 2021⁴⁸ reconoce la libertad académica como un derecho humano fundamental y subraya la importancia de la autonomía institucional como precondition para la libertad académica, y la relevancia de ambas para la democracia, el Estado de Derecho, y la garantía plena del derecho a la educación. Estos principios son vitales para asegurar que las universidades puedan operar sin interferencias estatales o actos de violencia, protegiendo el espacio académico, la pluralidad y la representación de las minorías en los procesos de construcción de conocimiento.

Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA)

Las informaciones más recientes indican que, en los últimos diez años, la población en situación de analfabetismo en ALC se ha reducido en 8,1 millones. Sin embargo, las cifras continúan siendo alarmantes. El informe de balance del ODS 4⁴⁹ señala que **cerca de 27,5 millones de personas jóvenes y adultas en la región no saben leer ni escribir, de las cuales 15,1 millones son hombres y 12,4 millones son mujeres**. En el promedio de los países analizados, el 19% de la población joven y adulta no ha completado la educación primaria, porcentaje que en algunos países puede aumentar al 30% o 40%.

45 UNESCO IESALC, 2023. Avances hacia el ODS 4 en educación superior: desafíos y respuestas políticas en América Latina y el Caribe: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384366>

46 Como lo evidencian recientes denuncias de centros privados en Brasil: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2024/01/mec-vai-apurar-alta-proporcao-de-alunos-por-professor-em-11-faculdades-particulares.shtml>

47 https://cres2018mas5.org/wp-content/uploads/2024/03/Declaracion-CRES5-EJES-TEMATICOS_15-3-2024_ES.pdf

48 OEA/CIDH, 2021. Principios Interamericanos sobre Libertad Académica y Autonomía Universitaria: https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/Principios_Libertad_Academica.pdf

49 UNESCO/UNICEF/CEPAL, 2022. La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030

Por otro lado, el análisis respecto a poblaciones específicas apunta a la persistencia de brechas y exclusiones, con bajos logros o mejoras prácticamente nulas respecto a 2015. En el caso de la población rural, apenas el 60,2% de las personas jóvenes y adultas ha completado la educación primaria, un porcentaje que asciende al 84,1% en zonas urbanas. En relación con la secundaria baja, los porcentajes son del 29,5% y 63% respectivamente, y en la secundaria alta del 19,8% y 50,9%. Observando la población indígena, solo el 69,9% ha culminado la primaria, el 48,9% la secundaria baja y el 31,7% la secundaria alta.

Este es un punto central también relacionado con la falta de reconocimiento de esta modalidad/sistema como un derecho humano fundamental al mismo nivel que los demás, y claro está, de sus estudiantes y docentes como sujetos de derechos. El informe regional de la UNESCO señalaba que solo el 33% de los gobiernos de la región consideraban la EPJA como una prioridad (OREALC UNESCO, 2020).

De manera similar a como la Conferencia de Tashkent proporcionó un nuevo marco para la educación y el cuidado en la primera infancia, la EPJA también fue tema de un nuevo compromiso global en 2022, el Marco de Acción de Marrakech, adoptado durante la VII Conferencia Internacional de Educación de Personas Adultas (Confinteá VII).



En años recientes, se han realizado varios análisis que muestran cómo la EPJA ha ido perdiendo espacio y visibilidad en la agenda educativa y, por ende, institucionalidad y financiamiento público. Los datos del GRALE V indican que, de los países con datos disponibles, un 40% no tiene una línea específica en sus presupuestos para la EPJA. El monto invertido varía de menos del 1% a un 6% de sus presupuestos de educación, lo cual sigue siendo insuficiente. Además, los presupuestos son a menudo muy frágiles y poco constantes.

Como resultado de las consultas preparatorias a la CONFINTEA VII, el “Informe sobre las Reuniones Preparatorias para la Confinteá VII – región de América Latina y el Caribe”, destaca como un gran obstáculo para el avance del derecho a la EPJA en la región la persistencia de una visión limitada, “que falla en ir más allá de un entendimiento básico y que efectivamente reconozca el derecho a la educación y al aprendizaje a lo largo de toda la vida” (UNESCO UIL, 2022). Además, demanda un marco renovado para la EPJA, ofreciendo diversas trayectorias de aprendizaje desde las reparaciones para las poblaciones que no participaron de la enseñanza básica hasta la capacitación técnica y oportunidades continuas de educación superior u otras formas de formación permanente. “Al mismo tiempo, el marco debe incorporar componentes de educación ciudadana y pensamiento crítico, y valorar las experiencias comunitarias basadas en la solidaridad y la sostenibilidad”.

El estudio “La situación de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en América Latina en el contexto de Pandemia – Panorama descriptivo y analítico” (CLADE, 2021) destaca la necesidad de una nueva narrativa para la EPJA, que no puede seguir siendo vista como un espacio residual, remedial y compensatorio. El horizonte debe avanzar hacia una concepción integral, que recupere una perspectiva pedagógica para desarrollar acciones con las personas jóvenes y adultas, sus colectivos, necesidades e intereses. Este enfoque supone establecer otras relaciones educativas desde una perspectiva intercultural y construir nuevos vínculos pedagógicos.

Una de las lecciones que dejó la pandemia fue la importancia de la intersectorialidad y la urgencia de avanzar en políticas públicas intersectoriales, que respondan a perspectivas transversales e integrales como esencia misma de las políticas públicas para consolidar mayores garantías en el cumplimiento de los derechos humanos, especialmente en situaciones de crisis o emergencias. Se evidencia la necesidad de políticas educativas articuladas e integradas con otras áreas como la salud, incluida la salud mental, la seguridad alimentaria, la protección social, el empleo, la protección de la infancia y de las juventudes, la promoción de la igualdad de género y el medio ambiente.



Un ejemplo sumamente claro para el abordaje de la intersectorialidad es la correlación entre [el derecho a la educación y la alimentación adecuada](#). El hambre y la desnutrición afectan la capacidad de aprendizaje y menoscaban el ejercicio del derecho a la educación, de igual forma que el acceso a la educación es esencial para el ejercicio del derecho a la alimentación (ACNUDH)⁵⁰. El acceso a alimentos saludables impacta en la cultura alimentaria y nutricional de las y los estudiantes y sus familias, favoreciendo mejores condiciones de salud, retención y aprendizaje en la escuela. Asimismo, se notan impactos directos sobre la pobreza, los indicadores de desnutrición, en el desarrollo de las economías locales, la promoción de la agricultura familiar, la generación de ingresos, la producción y consumo responsable, la producción agroecológica, la valorización de la biodiversidad, el consumo de alimentos libres de pesticidas, lo que impacta a su vez en el medio ambiente (FAO)⁵¹.

Los datos más recientes estiman que 388 millones de niñas y niños – casi la mitad de las y los estudiantes escolarizados en la escuela primaria – reciben diariamente comidas escolares en al menos 161 países. Sin embargo, mientras que los programas de los países de ingresos altos y medianos llegan al 78% y al 58% de las niñas y los niños de la escuela primaria, respectivamente, los países de ingresos medianos bajos solo llegan al 45%, y la proporción desciende al 20% en los países de ingresos bajos⁵². En los países de bajos ingresos, el costo de la alimentación escolar puede ser tan bajo como US\$10 anuales por niña o niño, mientras que, en los países de altos ingresos, el costo anual se estima en US\$293. Finalmente, [se estima que 73 millones de niñas y niños en situación de mayor vulnerabilidad no son atendidos por los programas de alimentación escolar](#) (UNESCO, 2022)⁵³.

Para el caso de ALC, alrededor de 56 millones de personas sufrieron desnutrición y 93,5 millones experimentaron inseguridad alimentaria severa en el año 2021. La inseguridad alimentaria severa y moderada alcanzó a 267,7 millones de personas, significando que casi cuatro de cada diez habitantes de la región no pueden alimentarse adecuadamente (FAO, FIDA, OMS, PMA y UNICEF, 2022)⁵⁴.

Es así que la alimentación escolar debe implementarse como política de Estado. El informe [“Estado de la Alimentación Escolar en América Latina y el Caribe”](#) (BID/WFP, 2022)⁵⁵ señala que la mayoría de los países

50 <https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/FactSheet34sp.pdf>

51 <https://www.fao.org/in-action/progrma-brasil-fao/proyectos/agenda-regional-alimentacion-escolar-sostenible/es/>

52 Aprender y prosperar: salud y nutrición escolar alrededor del mundo; puntos clave: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381965_spa

53 Aprender y prosperar: salud y nutrición escolar alrededor del mundo; puntos clave: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381965_spa

54 FAO, ABC/MRE y FNDE/MEC. 2023. Marcos normativos para una alimentación escolar sostenible - Un diálogo a partir del escenario de América Latina y el Caribe. Brasilia. <https://doi.org/10.4060/cc6140es>

55 BID y WFP. (2023). Estado de la Alimentación Escolar en 2022. Washington, D.C.: BID. <https://publications.iadb.org/es/el-estado-de-la-alimentacion-escolar-en-america-latina-y-el-caribe-2022monograph>

de ALC han establecido marcos jurídicos y políticos para la alimentación escolar, y que al menos 19 de los 33 países de la región cuentan con una política o ley específica de alimentación o nutrición escolar.

La cobertura de los programas de alimentación escolar en ALC oscila entre el 30% y el 100%. Entre los retos a destacar, figura la persistencia de las desigualdades entre los países y, dentro de cada país, en cuanto al alcance, la pertinencia y la calidad de los programas. Del análisis de 20 países abordados, ocho tienen una cobertura del 100%, frente a cuatro con una cobertura entre 70% y 99%; cuatro entre el 50% y el 69%; y cuatro, inferior al 50% (BID/WFP, p. 40)⁵⁶.

En Brasil, el mayor programa de la región, se destaca una normativa vigente desde el año 2009, que determina que se destine al menos el 30% del total de fondos transferidos por el Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación (FNDE) para el Programa Nacional de Alimentación Escolar, para compras provenientes de la agricultura familiar, emprendedores familiares rurales o de sus organizaciones⁵⁷.

En el ámbito regional, cabe mencionar la Red de Alimentación Escolar Sostenible de América Latina y el Caribe (RAES) lanzada en 2018 en el marco del proyecto [Consolidación de Programas de Alimentación Escolar en América Latina y el Caribe](#), que se cerró en 2023, dando inicio a un nuevo ciclo a partir de 2024 con el proyecto [Agenda Regional para la Alimentación Escolar Sostenible en América Latina y el Caribe](#), orientado a fortalecer el compromiso y las políticas nacionales de alimentación escolar en la región⁵⁸. Desde esa iniciativa, liderada por la FAO y el Estado brasileño, con participación de 26 países de la región, se subraya que estas políticas impactan directa o indirectamente, más allá del derecho a la educación, en otros derechos humanos, fomentando la articulación intersectorial y la participación comunitaria, y contribuyen al logro de los ODS⁵⁹.

Otro ejemplo, que durante y después de la pandemia emerge de manera muy sensible, es el tema del derecho a la salud y particularmente a la salud mental (UNICEF, 2024)⁶⁰. [Se calcula que uno de cada siete adolescentes de entre 10 y 19 años \(14%\) presenta algún trastorno de salud mental](#); el 3,6% de adolescentes de 10 a 14 años y el 4,6% de entre 15 y 19 padece un trastorno de ansiedad. Asimismo, el 1,1% de adolescentes de 10 a 14 años y el 2,8% de entre 15 y 19 experimentan depresión. Pese a ello, existe una gran deficiencia en su abordaje, reconocimiento y tratamiento (OMS, 2021)⁶¹.

Desde UNICEF, OMS y UNESCO, se ha venido poniendo de relieve la importancia de la construcción de entornos de aprendizaje propicios que salvaguarden la salud mental, así como el desarrollo y la ejecución de políticas y servicios de salud mental y apoyo psicosocial (SMAPS) a largo plazo, sostenibles y con base en las escuelas que satisfagan las necesidades y bienestar general de estudiantes y docentes, garantizando el acceso a servicios de intervención temprana, generando la creación de entornos de aprendizaje seguros y que generen un sentimiento de pertenencia⁶².

La jurisprudencia de algunos países comienza a considerar el derecho fundamental a la salud mental y su importancia en el proceso educativo. Una sentencia de 2023 de la Corte Constitucional de Colombia, por ejemplo, señaló que “la salud mental está intrínsecamente relacionada con el derecho a la educación y es deber del Estado, la familia y la sociedad generar estrategias que permitan a los niños, las niñas y los adolescentes manejar las distintas situaciones psicosociales que enfrentan en su proceso de formación. (...) no se limita el manejo de la salud mental desde el ámbito de la salud, sino que comprende los sectores asistencial, social, cultural, político y educativo”⁶³.

56 Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Granada, Guatemala, Honduras, Jamaica, México, Paraguay, Panamá, Perú, República Dominicana, Santa Lucía, Uruguay.

57 Ley 11.947

58 <https://redraes.org/la-raes/>

59 <https://www.fao.org/in-action/programa-brasil-fao/proyectos/agenda-regional-alimentacion-escolar-sostenible/es/>

60 Desarrollo de la salud y el bienestar psicosocial (UNICEF, 2024): <https://www.unicef.org/lac/media/45796/file/Documento%20en%20espa%C3%B1ol%20.pdf>

61 OMS, <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

62 Cinco pilares esenciales para promover y proteger la salud mental y el bienestar psicosocial en las escuelas y los entornos de aprendizaje NOTA INFORMATIVA PARA GOBIERNOS NACIONALES: <https://www.unicef.org/media/137741/file/Promoting%20and%20protecting%20mental%20health%20in%20schools%20and%20learning%20environments.pdf>

63 Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-513-23: <https://www.corteconstitucional.gov.co/Relatoria/2023/T-513-23.htm>

Capítulo 2

Las condiciones de realización del derecho

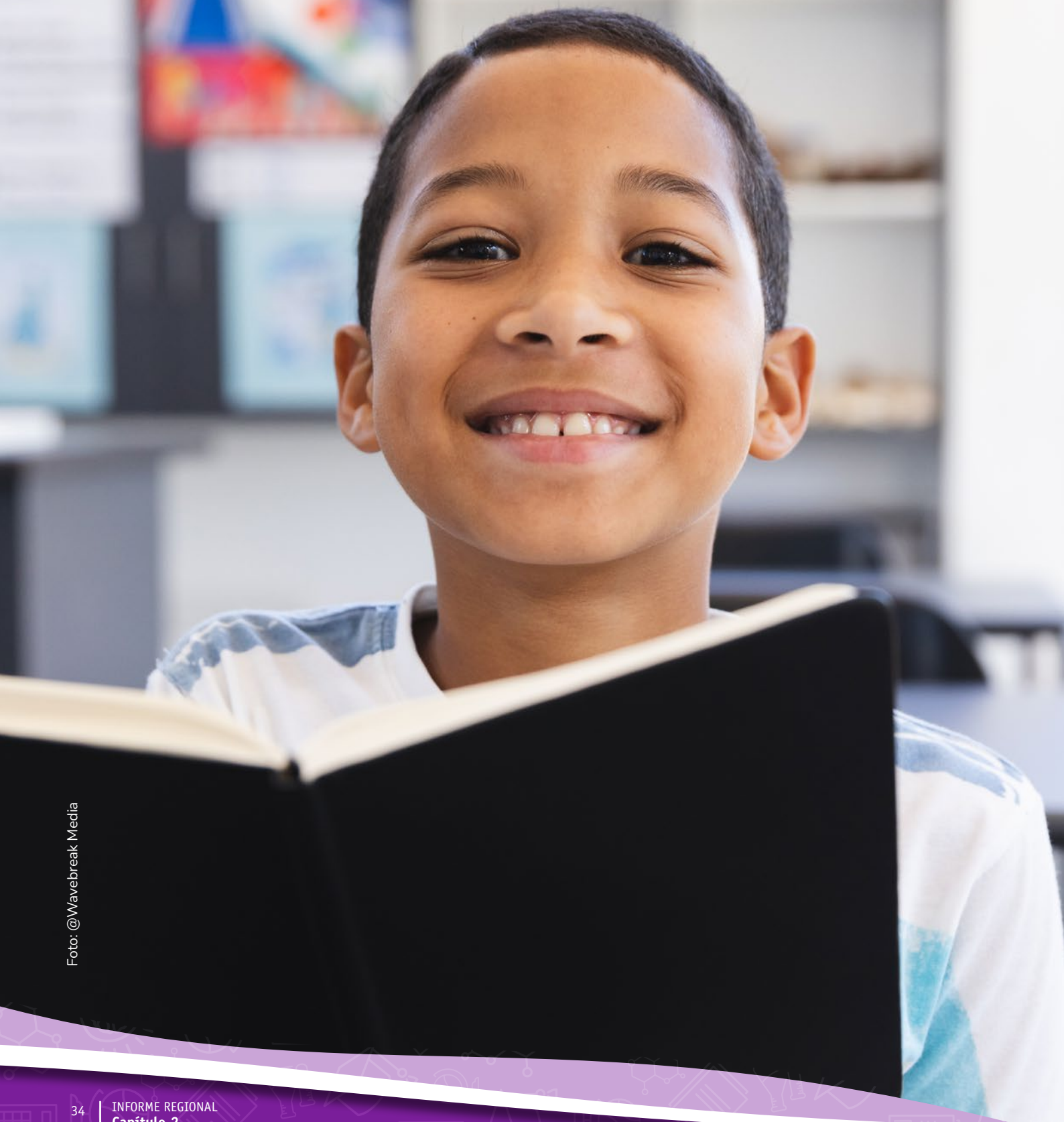


Foto: @Wavebreak Media

Para que el derecho humano a la educación se realice son innegables una serie de obligaciones de los Estados y sistemas públicos de educación fortalecidos – no por casualidad la principal bandera de los movimientos progresistas que luchan por el derecho humano a la educación. Así lo han explicitado estos movimientos nuevamente en 2024, en el marco del Día Internacional de la Educación, impulsando la iniciativa “Recuperar la Educación Pública para Todas y Todos” e instando a un compromiso colectivo con la educación pública⁶⁴.

Como se expresó en un comunicado de la Internacional de la Educación, “nuestras escuelas públicas son la institución pública más exitosa que jamás haya existido, razón por la cual debemos resistir todo intento de debilitarlas” (van Leeuwen, 2016)⁶⁵. Dicha defensa y fortalecimiento requieren una serie de condiciones. Este apartado se centra en tres de ellas: el **financiamiento suficiente y justo**, con recursos públicos protegidos y seguros destinados a la educación pública; la **condición de trabajo y formación para la docencia**, fortaleciendo los actores centrales sin los cuales no existe el proceso educativo, y la **gestión democrática**, es decir, la ciudadanía, particularmente las y los docentes, estudiantes y sus familias, que son parte orgánica de la comunidad educativa y deben tener voz activa y participación efectiva en el diseño de las políticas públicas.

Lejos de agotarse, conforman un piso con condiciones imprescindibles para que el derecho se realice. A continuación, se comparte un panorama breve de la situación de cada uno de esos puntos en la región, destacando puntos claves, compromisos más recientes, desafíos y alertas.

2.1 Sistemas públicos fortalecidos

La dimensión de lo público ha sido constantemente subrayada en el ámbito de la Relatoría sobre el Derecho a la Educación de la ONU, señalándose que **los Estados están obligados a reforzar sus sistemas de educación pública y a no segmentarlos** generando desigualdades. Ello incluye, entre otros, el deber de que los fondos públicos asignados mediante la cooperación internacional se utilicen “exclusivamente para **desarrollar y reforzar los sistemas de educación pública gratuita, de calidad e inclusiva**, reconstruir de manera sostenible el sistema de educación pública” (A/HRC/41/37).

Hay una serie de amenazas a los sistemas públicos de educación en marcha. Como ya se ha señalado, se ha observado con alarma, la inserción de múltiples políticas que introducen lógicas mercantiles en el campo educativo; procesos de control de la educación por parte de actores privados o no-estatales; la subordinación de la educación a intereses corporativos; los múltiples agentes y actores que interactúan en los procesos de privatización; y la existencia de importantes brechas en las leyes que efectivamente permiten la realización de actividades lucrativas, creando una contradicción con la perspectiva de la educación como un derecho humano fundamental.

Por otro lado, la constatación de cómo el crecimiento de la búsqueda por el lucro y la creciente mercantilización de la educación terminan por debilitar a los sistemas de educación pública, en particular las condiciones de la labor docente, la gestión democrática y el financiamiento público adecuado. En el contexto extremadamente desafiante causado por la crisis sanitaria en 2020, se advirtió la intensificación de algunas de estas expresiones y la entrada de nuevas dinámicas, que se suman al ya complejo cuadro regional⁶⁶.

64 Con base en cinco puntos clave: dar prioridad a lo público; financiamiento sólido (asignando el mínimo de 6% del PIB y el 20% del gasto público a la educación); dejar de financiar la privatización de la educación; regular y hacer cumplir a los actores privados la normativa ya existente para proteger el derecho a la educación; y adoptar un discurso que ponga de relieve los logros de la educación pública <https://redclade.org/noticias/dia-internacional-de-la-educacion-cinco-puntos-para-su-garantia-como-un-derecho-humano/>

65 <https://www.ei-ie.org/es/item/21083:el-fortalecimiento-de-nuestros-sistemas-publicos-de-educacion>

66 FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação, v. 11, n. 33, 2021. Privatización de la Educación en el Contexto de la Pandemia y Postpandemia: viejos y nuevos rostros que desafían la realización del Derecho Humano a la Educación: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/114046/64906>

El Consejo de Derechos Humanos no solo ha reconocido la importancia decisiva de invertir en la educación pública, sino también ha exhortado sistemáticamente a los Estados a que hagan frente a los efectos de la privatización de la educación, lo que se refleja nuevamente en la Resolución 53/7 (2023), en la que se insta a los Estados a la regulación, vigilancia y exigencia de responsabilidades a todos los proveedores de servicios educativos, públicos y privados, cuyas prácticas inciden negativamente en el disfrute del derecho a la educación⁶⁷.



2.2 Financiamiento justo

Se ha dicho reiteradamente que el financiamiento público para la educación pública, suficiente y protegido por ley, es condición *sine qua non* de la realización del DHE. Así mismo, tal inversión debe ser transparente, ofrecer datos accesibles para poder contar con control ciudadano del ciclo presupuestario desde su definición hasta su ejecución. La financiación de la educación a lo largo de toda la vida, de manera progresiva y sin retrocesos, es una obligación legal de los Estados en virtud del derecho internacional.

La reiteración es necesaria junto con los datos para responder a los discursos que afirman “no ser la cantidad, pero la eficiencia del gasto” el nudo central del financiamiento educativo de la región. En ALC, la necesidad de más recursos es evidenciada por las precarias instalaciones – no raro en condiciones insalubres y de inseguridad para la comunidad educativa, y particularmente por las bajas condiciones del trabajo docente y de las y los trabajadoras de la educación. Es evidenciada además por la comparación con países que decidieron invertir más y mejor.

En el Marco de Acción para la Educación 2030, se fijó como meta un gasto educativo entre el 4% y el 6% del PIB (Producto Interno Bruto) o entre el 15% y el 20% del gasto público total. Si bien es un parámetro internacional importante, es necesario mirar en detalle la realidad de cada contexto – el tamaño del PIB, del presupuesto nacional y principalmente la disponibilidad de recursos por estudiante –, así como recursos adicionales para las personas con discapacidad, o más personal para la enseñanza, entre muchos otros casos.



Por ejemplo, los datos globales muestran que niñas, niños y jóvenes de los hogares más pobres son quienes menos se benefician de los recursos públicos para la educación. A su vez, en 1 de cada 10 países, las y los estudiantes del 20% de los hogares más ricos reciben cuatro o más veces el gasto en educación pública que los más pobres (UNICEF, 2023)⁶⁸. No menos relevante es la distribución de los recursos entre los diferentes niveles y modalidades educativas, particularmente para primera infancia o educación de personas jóvenes y adultas, que no raro cuentan con menos recursos públicos.

67 A/HRC/RES/53/7

68 Aporte de UNICEF a la Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación para su informe temático al Consejo de Derechos Humanos en junio de 2023: <https://www.ohchr.org/sites/default/files/documents/issues/education/cfi-hrc53/submission-education-hrc53-UN-UNICEF-en.docx>



Foto: ©freepik

Abogar por la disponibilidad de datos comparados que permita el acompañamiento de la situación es, en sí mismo, un punto de agenda central. Desde el 2017, la CLADE realiza un monitoreo sistemático de la inversión pública en la educación pública, buscando abarcar crecientemente nuevas dimensiones. Los datos más recientes del [Sistema de Monitoreo del Financiamiento del Derecho Humano a la Educación en América Latina y el Caribe](#)⁶⁹, indican que para 2022, de 14 países con datos disponibles, solo dos habían superado el acuerdo regional de destinar el 6% de su PIB a la educación: Cuba (que alcanzó el 10,41%) y Costa Rica, con el 6,75%. Otros seis países asignaron cerca del 4% y el resto se situaron por debajo de este umbral.

Respecto a la [inversión en educación como porcentaje del gasto público](#), el dato más reciente disponible apuntaba para el año de 2021 a un promedio regional de 14,20% (UIS, 2021). Como todo promedio, incluye a la variación de país a país. Chile, Costa Rica, Cuba, Guatemala, Honduras y Nicaragua, por ejemplo, superan la meta del 20% del presupuesto nacional asignado a educación. Este indicador muestra un esfuerzo interno, que sin embargo debe sumarse a los otros para una mejor comprensión del panorama.

Los [montos asignados por persona en edad escolar](#) en cada país constituyen otro indicador fundamental. Si bien en los últimos 20 años la región duplicó los recursos destinados a educación (de US\$1.180 por persona en el trienio 1998-2000 a US\$2.500 entre 2019 y 2021), estos [montos siguen siendo sustancialmente bajos](#) si se comparan con la inversión promedio de los países de bajos ingresos de la OCDE, que invierten al menos tres veces más que el promedio de la región.

También existe una [disparidad muy grande en las inversiones en educación entre los países](#) de la región: mientras Costa Rica invirtió US\$ 5.376,69 por persona en 2019, Guatemala asignó US\$ 666,42, poco más del 10% de su vecino, lo que evidentemente se refleja en una deficiente infraestructura escolar, bajos salarios docentes y disponibilidad insuficiente de libros de texto y otros suministros.

69 <https://monitoreo.redclade.org/>

El informe “El desafío de la sostenibilidad financiera de la educación en América Latina y el Caribe” (CEPAL/ UNESCO/BANCO MUNDIAL, 2024)⁷⁰ señala que “si bien, en promedio, la región cumple con al menos uno de los compromisos acordados en la Declaración de Incheon y el Marco de Acción para la Educación 2030, existe una importante heterogeneidad entre los países, la que también se observa en cómo ha cambiado el financiamiento educativo tras la pandemia”. En comparación con economías de mayores ingresos, todos los países de la región evidencian un gasto por estudiante relativamente bajo, sobre todo en el nivel preprimario, lo que resulta particularmente relevante debido a los mayores desafíos que la región enfrenta en términos de cobertura, calidad y pertinencia educativa.

La **pandemia de COVID-19 exacerbó la crisis de financiamiento de la educación** que ya se observaba en la mayoría de los países. Se estima que, en 2020, el PIB de América Latina y el Caribe cayó un 7,7%. Según la CEPAL, esta fue la mayor caída en 120 años, lo que disminuyó el nivel de recaudación de ingresos por parte de los gobiernos. La crisis obligó a una reorientación de los fondos en función de las emergencias detectadas, como el fortalecimiento de los sistemas de salud, el acceso a servicios básicos y programas de protección social – lo que es fundamental –, pero no se priorizó la educación.

Para el caso de los países con bajo PIB e insuficiencia de recursos públicos para la oferta educativa, conviene recordar que el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Comité DESC), en su Observación General N° 11 determina, respecto a la asistencia y la cooperación internacionales, que cuando un Estado carezca de recursos financieros, la comunidad internacional tendrá la obligación clara de prestar asistencia (pár. 9). Sin embargo, la llamada Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) para educación viene disminuyendo. Los datos publicados en el informe 2023 del Observatorio de la Financiación de la Educación muestran que, entre 2020 y 2021, se redujo la ayuda internacional para el sector de educación en 7% o casi US\$2.000 millones, pasando de US\$19.300 millones a US\$17.800 millones.

Concretamente, **se destaca la urgencia de: invertir más en educación e invertir más equitativamente para garantizar el derecho a una educación para todas y todos**. Una financiación educativa que asegure un mismo trato a estudiantes en condiciones similares y, por otro lado, que dirija mayores recursos hacia aquellos estudiantes pertenecientes a contextos más vulnerables. **En ese mismo sentido, los recursos destinados a la educación deben estar articulados a presupuestos públicos sensibles al género**, es decir, que buscan expresamente responder a las brechas de desigualdad y eliminar la discriminación de género⁷¹.

Desigualdad y justicia tributaria

Tratando de contrarrestar la insistente respuesta de que no se invierte en educación pública porque “no hay recursos”, la CLADE, en alianza con muchos movimientos y organizaciones sociales, ha venido trabajando para **dar mayor visibilidad a formas de ampliar la base impositiva nacional, con miras a encontrar los recursos públicos necesarios para la educación**. En ese sentido, una de las apuestas centrales, es impulsar políticas fiscales progresivas con el horizonte puesto en el financiamiento suficiente para garantizar los derechos sociales, particularmente el derecho a la educación.

Según CEPAL, la evasión tributaria continúa siendo el principal obstáculo que encuentra la mayoría de los países de la región para consolidar sus respectivos sistemas tributarios como base fundamental del financiamiento público. Al promoverse la justicia fiscal y la transformación de los sistemas tributarios, se recuperan importantes recursos para el financiamiento de políticas públicas.

70 M. Huepe, “El desafío de la sostenibilidad financiera de la educación en América Latina y el Caribe”, Documentos de Proyectos (LC/TS.2024/1), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)/Banco Mundial/Fundación Ford/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2024: <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/0906e409-ccfe-49c1-b4cf-f5eb78fbf36e/content/>

71 Para más información sobre presupuestos sensibles al género, ver <https://redclade.org/wp-content/uploads/Protocolo-Presupuestos-sensibles-al-genero-CLADE.pdf>



Foto: ©tonodiaz

El Informe “Justicia Fiscal para el Derecho Humano a la Educación – Una mirada regional desde América Latina”⁷² estima que “alrededor de 5.6% del PIB de ALC se pierde, tanto por la evasión como la elusión fiscal”. La recuperación de ese dinero equivaldría al monto comprometido por nuestros países desde la Declaración de Incheon para avanzar en un financiamiento público adecuado de sistemas públicos de educación. Concretamente, la región deja de recaudar 500 mil millones de dólares por año en elusión fiscal más 320 mil millones de dólares por año en evasión fiscal (CEPAL, 2020).

El estudio “Financiamiento de la Educación y Justicia Fiscal” (CLADE, 2021), que explora el potencial para aumentar los presupuestos educativos en Argentina y Guatemala, señala que, si los Estados gravaran a las grandes fortunas y propiedades, y sancionaran los abusos y la evasión fiscal por parte de las corporaciones, Guatemala podría aumentar su presupuesto nacional para educación en un 34% y Argentina en un 41%.

En ámbito global, la reciente Resolución A/C.2/78/L.18/Rev.1 (2023) determina la **necesidad de elaborar una convención marco de las Naciones Unidas sobre cooperación internacional en cuestiones de tributación para reforzar la cooperación en ese ámbito y que esta sea plenamente inclusiva y más eficaz**, buscando a su vez contribuir a acelerar la implementación de la Agenda de Acción de Addis Abeba sobre la Financiación para el Desarrollo y la Agenda 2030. Esta resolución constituye un hito al haber logrado una votación histórica por una mayoría de 125 Estados Miembros de la ONU en 2023. CLADE ha sumado su apoyo al llamado a la elaboración de un marco internacional inclusivo, eficaz, justo y coherente; vinculante y de acuerdo global.

La transformación de la financiación de la educación también es uno de los cinco pilares asumidos en la **Cumbre sobre la Transformación de la Educación (2022)**⁷³, comprometiéndose a acciones estratégicas para una reforma del sistema financiero internacional y aumentar el espacio fiscal y los fondos destinados a la educación. En tanto, en el **Llamamiento a la acción: Invertir más, de forma más equitativa y eficiente en**

72 https://redclade.org/wp-content/uploads/Justicia-Fiscal-para-el-Derecho-Humano-a-la-Educacion_vf.pdf

73 https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/report_on_the_2022_transforming_education_summit.pdf

educación (2022)⁷⁴ se instó a los gobiernos nacionales a alcanzar una adecuada proporción de impuestos en relación con el PIB, a través de reformas fiscales ambiciosas y progresivas, con compromisos vinculados a la educación. La comunidad internacional, a su vez, exhortó a dar prioridad a medidas mundiales en materia fiscal, tomar acciones sobre las lagunas fiscales (como acuerdos sobre un registro mundial de activos, la reducción de los flujos financieros ilícitos, la fiscalidad comercial desleal, la actuación sobre los paraísos fiscales y la promoción de un proceso para establecer normas fiscales mundiales justas).

En ámbito regional, se destaca el proceso hacia la primera **Cumbre Latinoamericana por una Tributación Global Justa, Equitativa y Sostenible** (2023)⁷⁵, la que tuvo como objetivo acordar estándares tributarios comunes para combatir los flujos financieros ilícitos, la evasión y elusión fiscal y otros problemas compartidos, como la creciente pobreza, las desigualdades y la emergencia climática, e instaurarse como una plataforma permanente, transparente e inclusiva para la cooperación tributaria regional.

En el marco de la misma, la Relatoría Especial sobre Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales (REDESCA) de la CIDH realizó un llamado a los Estados⁷⁶ para que adopten un enfoque de derechos humanos en materia fiscal y tributaria, instando a: combatir los paraísos fiscales y los flujos financieros ilícitos, incluida la evasión y la elusión fiscal; fortalecer la participación y la rendición de cuentas, promoviendo la participación pública; garantizar la transparencia; y promover la igualdad sustantiva de género mediante una política fiscal con perspectiva de interseccionalidad para disminuir brechas y remover obstáculos para la realización de todos los derechos humanos.

2.3 Condición docente: derechos, situación y desafíos

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en su meta 4.c del ODS 4, subraya la importancia de contar con docentes cualificados para garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad. Más recientemente, la Cumbre sobre la Transformación de la Educación, ha reconocido el rol central de las y los docentes y su papel crucial en la garantía del éxito educativo. Además, al inicio de 2024, el **Grupo de Alto Nivel de las Naciones Unidas sobre la Profesión Docente**⁷⁷ adoptó **59 recomendaciones**⁷⁸ para la labor docente. Entre ellas, se destacan: el derecho al trabajo decente, las remuneraciones justas y adecuación de la carga de trabajo, la priorización del bienestar del profesorado, la capacitación inicial y desarrollo profesional permanente, gratuito y de calidad, la autonomía profesional, la libertad sindical y la negociación colectiva, la libertad de pensamiento y la libertad académica. Estas recomendaciones se aplican a todos los niveles y modalidades de educación, desde la primera infancia hasta la educación superior, pasando por la educación especial, la educación y formación profesional, y la educación no formal. El documento está en consonancia con informe de la Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación de la ONU sobre el papel crucial y los derechos del personal docente (2023)⁷⁹, en el cual se reafirma **la interconexión entre el derecho humano a la educación y los derechos humanos del personal docente**.

Pese a los nuevos compromisos globales, el desafío histórico de garantizar mejores condiciones para el ejercicio de la profesión docente, particularmente en los sistemas de educación pública, persisten en la región y en los últimos años ganan nuevos elementos. Incluyen, de manera común a los y las trabajadoras

74 https://transformingeducationsummit.sdg4education2030.org/system/files/2022-09/TESS%20SS6_Financing%20Education_CtA_8%20September_Web_ES.pdf

75 Celebrada en Cartagena de Indias, Colombia, durante los días 27 y 28 de julio de 2023.

76 <https://www.oas.org/pt/CIDH/jsForm/?File=/es/cidh/prensa/comunicados/2023/160.asp>

77 <https://www.ilo.org/global/industries-and-sectors/education/teaching-profession/lang-es/index.htm>

78 Grupo de Alto Nivel sobre la Profesión Docente del Secretario General de las Naciones Unidas: Transformar la profesión docente: Recomendaciones y resumen de las deliberaciones. Oficina Internacional del Trabajo (OIT), 2024. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/publication/wcms_912924.pdf

79 A/78/364: El papel crucial y los derechos del personal docente (2023): <https://www.ohchr.org/es/documents/thematic-reports/a78364-role-and-rights-teachers>

de la educación, las condiciones de trabajo, salarios, condiciones de contratación y carrera, estabilidad, previsión social, entorno laboral, las oportunidades de formación inicial y continuada y desarrollo profesional. Por otra parte, está presente un fundamental debate sobre su reconocimiento como actores legítimos en la definición de las políticas educativas, con lugar y voz en las estructuras de gobernanza y en las definiciones curriculares.

El Informe Mundial sobre Docentes (elaborado por el Equipo Especial sobre Docentes y la UNESCO 2023) apunta a la **necesidad urgente de 44 millones de docentes adicionales de primaria y secundaria para los sistemas educativos de todo el mundo para 2030**. A este dato, muy significativo, se suman las tasas mundiales de abandono de la profesión. Para el caso de la educación primaria, **el porcentaje de abandono casi se ha duplicado de 2015 a 2022 (pasando del 4,6% al 9%)**. El fenómeno se manifiesta de manera más significativa sobre durante los primeros cinco años de carrera.

Para ALC, los datos más recientes indican que entre 2000 y 2019 se incorporaron 2,4 millones de docentes a los sistemas educativos de la región, lo que representa un incremento del 30% (UNESCO, CEPAL, UNICEF 2022). Pero, si se toma el período 2015 a 2019 “se visualiza una marcada desaceleración: se registra un aumento total de 260.000 docentes, apenas 2,7% de aumento en relación con 2015”. Los niveles educativos que más incrementaron el total de docentes en los últimos 20 años han sido la educación terciaria (126%), la secundaria alta (37%) y la educación preprimaria (33%). La educación primaria, a pesar de tener el menor incremento de docentes en términos porcentuales (9%) y absolutos (255.000), es el nivel que más ha logrado reducir la proporción de estudiantes por docente en el periodo 2000 y 2019. Por otro lado, la educación secundaria alta y terciaria no han mejorado de manera sustantiva la disponibilidad de docentes.



Más allá de la contratación, hay factores claves sobre los que hay que prestar atención en la carrera docente y de otros profesionales de la educación: la motivación, el bienestar y la salud mental, la continuidad, la formación, las condiciones de trabajo y el estatus social. Asimismo, la creación de trayectorias atractivas con un acceso equitativo al desarrollo profesional, la autonomía, la mejora de los salarios, su implicación en la toma de decisiones y la cultura escolar de colaboración son fundamentales para atraer y retener personal. Finalmente, contar con una inversión adecuada en docentes principiantes para reducir el abandono de la profesión y hacer frente a la escasez de forma sostenible.

Respecto a la formación, aproximadamente **1 de cada 5 docentes no tiene la formación requerida para la enseñanza**. La mayoría de los países cuenta con un cuerpo de docentes de aula y directivos —al menos en el nivel primario— que casi en su totalidad posee apenas formación postsecundaria y no terciaria. Cinco países aún no logran que al menos el 90% de las y los docentes de aula tengan formación mayor que secundaria alta: Guatemala, Paraguay, Nicaragua, Cuba y Panamá. De ellos, Guatemala y Nicaragua también cuentan con importante proporción de docentes de aula y directivos que no superan la formación de nivel secundario.

A escala mundial, las mujeres representan el 94% de docentes de preescolar, el 67% de primaria y el 54% en secundaria (UNESCO, 2023)⁸⁰. La docencia presenta un carácter eminentemente femenino también en la

80 UNESCO, 2023. Informe mundial sobre el personal docente. Afrontar la escasez de docentes: https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2024-01/2370_23_S_GlobalReportTeachersHighlights%20WEB.pdf

región, pero mientras que el 95,1% del cuerpo docente de nivel preprimario son mujeres, esta proporción cae a menos de la mitad (41,8%) en educación terciaria – justamente en donde los salarios tienden a ser mayores. La dimensión de género también se refleja en la participación en cargos directivos. Así, en el promedio de países, el 74% de docentes de educación primaria son mujeres, mientras que esta proporción disminuye a 64% en el personal directivo (UNESCO/CEPAL/UNICEF, 2022)⁸¹.

Otro punto sensible para una **mejor comprensión de la situación docente en la región es la necesidad de conocer los impactos del aumento de la digitalización para las y los docentes** – cuestión que la pandemia dejó planteada y que amerita investigaciones futuras. Las implicaciones por ejemplo de la dedicación horaria extendida fueron analizadas en un reciente informe de la Internacional para la Educación de América Latina y el Caribe (IEAL), formulando al respecto entre otras recomendaciones, la necesidad de diseñar políticas de atención a la salud de las y los docentes, especialmente en escenarios de emergencia, y de impulsar legislación laboral que regule la modalidad de clases no presenciales, de manera que se respete el derecho de las y los docentes a gozar de tiempo libre para el ocio y la recreación, así como para la convivencia familiar (IEAL, 2022)⁸².

Finalmente, como se había identificado en el Informe anterior de CLADE (Saforcada & Baichman 2020)⁸³, en los últimos años se observó en la región una **grave tendencia vinculada con la coerción a las y los docentes y sus organizaciones**. Se registraron iniciativas y acciones que buscan el disciplinamiento y el amedrentamiento de las y los docentes en algunos países de modo sostenido, y en otros de manera esporádica. “Estas acciones buscan instalar el temor por diversas vías: a través de promover las denuncias de las familias y/o de las y los jóvenes frente a situaciones específicas (por ejemplo, cuando docentes ejercen su derecho a huelga); por medio de demandas judiciales por parte de las familias y/o de organizaciones de sociedad civil; o a través de sanciones por parte de las autoridades”.

Esa dinámica sigue siendo razón de alerta. La Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación de la ONU ha advertido que, en entornos conflictivos o políticamente problemáticos, las y los docentes son castigados por expresar sus opiniones o por no apoyar las narrativas imperantes. Son asimismo objeto de amenazas y coacciones, despedidos, degradados, no remunerados, detenidos arbitrariamente e incluso agredidos o asesinados.

A nivel regional, entre algunas de las situaciones denunciadas más recientemente, se encuentra el caso de espionaje ilegal a docentes y estudiantes involucrados en la defensa de la educación pública ocurridos en Uruguay (IEAL, 2023)⁸⁴. La situación generó un amplio rechazo al considerar que el seguimiento a educadores mediante “prácticas ilegales de espionaje consolidadas al más alto nivel” lesionan las garantías ciudadanas y la convivencia democrática⁸⁵.

Por otro lado, en sus Observaciones Finales y Recomendaciones de la REDESCA tras su visita a Brasil (agosto de 2023), ha quedado de manifiesto la preocupación por “denuncias vinculadas a actos de persecución, censura y amenazas a docentes en el ejercicio de la libertad académica, en muchos casos alentadas por personas titulares de cargos electivos”, a la vez que por “la creación de procedimientos disciplinarios administrativos del personal académico en represalia a su postura crítica a la actuación de autoridades públicas o a causa de enseñar contenido, por ejemplo, vinculado a desigualdades sociales y de género”. También se expresa la preocupación “por los actos de intolerancia y acciones de prohibición llevadas a cabo por grupos políticos y religiosos extremistas o intolerantes que buscan limitar la educación sexual y silenciar el debate de diversos temas como la identidad de género”⁸⁶.

81 UNESCO/CEPAL/UNICEF (2022). La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382636>

82 IEAL 2022, Experiencias didáctico-pedagógicas y laborales de la práctica docente en tiempos de la COVID-19 en América Latina. <https://ei-ie-a.org/recursos/experiencias-didactico-pedagogicas-y-laborales-de-la-practica-docente-en-tiempos-de-la>

83 CLADE 2020. El derecho a la educación en América Latina y el Caribe – De la garantía del derecho al cumplimiento del ODS 4 en el siglo XXI: políticas, sentidos y disputas: https://redclade.org/wp-content/uploads/Informe_ODS_v9.pdf

84 <https://ei-ie-a.org/sites/default/files/docs/2023%2002%20Denuncia%20Uruguay%20%28con%20firmas%29.pdf>

85 https://udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/48/2023/02/Declaracion-de-ADUR_rechazo-a-espionaje-a-estudiantes-y-docentes.pdf

86 https://www.oas.org/es/cidh/prensa/comunicados/2023/REDESCA_visitaBrasil_observaciones_SPA.pdf

2.4

El derecho a manifestarse: participación de la comunidad y gestión democrática

Como se ha dicho anteriormente, la realización del derecho a la educación y el fortalecimiento de los sistemas públicos de educación pasan por el rol central de los Estados, pero también por mecanismos de gestión democrática y participación, de manera que la ciudadanía, particularmente las comunidades educativas, puedan ser partes activas de los procesos de toma de decisión y monitoreo de los compromisos asumidos. Finalmente, ¿quiénes definen la política educativa? ¿Cómo garantizar que diferentes voces sean escuchadas y consideradas en la arena política?

Para CLADE, este es un principio vital, sosteniendo un profundo compromiso hacia la apertura de espacios y mecanismos para la participación sustantiva de la sociedad civil y de las comunidades educativas en el diseño, monitoreo y evaluación de las políticas y presupuestos educativos – desde el nivel local hasta el global. Se refiere a las más variadas organizaciones sociales, colectivos, movimientos y sindicatos docentes, y principalmente a la apuesta por la voz activa desde la diversidad de los territorios, desde cada comunidad educativa, que trae consigo saberes, experiencias y conocimiento concreto indispensables para la construcción de alternativas pertinentes y sostenibles en los diferentes contextos. *Una participación informada y comprometida que, a su vez, devuelve al rol de la educación: solo una educación crítica hace posible ciudadanías activas y propositivas*⁸⁷.

El derecho a participar ha sido consagrado no solamente como un derecho en sí mismo, también ha sido ampliamente reconocida su relevancia para la consolidación de todo el conjunto de derechos humanos, la democracia y el estado de derecho. La participación de los sujetos y las organizaciones que les representan en la vida pública es un principio fundamental de los derechos humanos, que contribuye a una mayor eficacia de los sistemas políticos, así como en la elaboración de políticas, reconociéndose el espacio de la sociedad civil como umbral, no sólo en materia de derechos humanos, sino también para el desarrollo, la paz y la seguridad (OACNUDH).



Foto: ©freepic.diller

87 Lizarazo, N. Derecho Humano a la Educación Horizontes y sentidos: <https://www.integracion-lac.info/es/node/45123>

Según el Marco de Acción para el cumplimiento del ODS 4 (2015): “en los 15 años hasta 2030, se espera que los procesos de toma de decisiones sean más democráticos, y que las voces y prioridades de los ciudadanos se reflejen en la formulación y aplicación de las políticas educativas en todos los niveles”.



Alertas y amenazas a la ciudadanía y a las comunidades educativas



Históricamente, los movimientos de estudiantes, jóvenes, mujeres, población LGBTIQ+ han tenido un papel destacado en la defensa de la educación pública, laica y gratuita, y vienen impulsando una agenda cada vez más amplia, en diálogo con otros sectores. Sin embargo, ampliar la participación y la visión de la diversidad de colectivos e impulsar procesos que incorporen voces distintas y articuladas por los derechos humanos, el derecho a la educación, por la emancipación y la transformación social, continúa siendo un desafío esencial.

La ONU ha reconocido que las y los jóvenes “se han convertido en una fuerza impulsora del cambio social a través de la movilización social” pero a la hora de participar en la elaboración de políticas, las personas jóvenes siguen siendo casi invisibles, tanto en el ámbito nacional, como multilateral⁸⁸. Un reciente informe del Experto Independiente sobre la Promoción de un Orden Internacional Democrático y Equitativo de Naciones Unidas (2023), en el que se hace énfasis en la participación de las y los jóvenes en los foros intergubernamentales, alerta sobre la representación limitada, insuficiente o poco equitativa. Señala la falta de recursos financieros, el acceso restringido a los procesos de adopción de decisiones, y la percepción errónea de la juventud basada únicamente en la edad y los estereotipos de género, alertando que las y los jóvenes activistas suelen ser percibidos como amenazas⁸⁹.

Asimismo, el cierre de espacios de participación fue mencionado por el Consejo de Derechos Humanos, en su Resolución A/HRC/RES/53/13 (2023)⁹⁰, en la que se expresa la preocupación debido a que “la participación de la sociedad civil en los procesos de adopción de decisiones ha disminuido, y es menos segura e inclusiva”, advirtiendo que “las restricciones indebidas a la financiación de la sociedad civil, atenta contra una sociedad civil diversa y pluralista, e impide la creación de un entorno seguro y propicio, y menoscaban el derecho a la libertad de asociación y la capacidad para participar eficaz y verdaderamente en las organizaciones”.

88 ONU 2023, Informe de políticas de Nuestra Agenda Común. Participación significativa de los jóvenes en los procesos decisivos y de elaboración de políticas: <https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/our-common-agenda-policy-brief-youth-engagement-es.pdf>

89 A/78/262: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N23/225/88/pdf/N2322588.pdf?OpenElement>

90 Resolución 53/13 aprobada por el Consejo de Derechos Humanos el 13 de julio de 2023. Espacio de la sociedad civil: <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/g23/150/38/pdf/g2315038.pdf?token=zPnr49PgbipqWlJum&fe=true>

Como panorama preocupante respecto a la región, la información publicada por el Monitor de Civicus 2023⁹¹ señala que las condiciones del espacio cívico en las Américas continúan deteriorándose. Los datos indican que 13 de los 35 países tienen espacios cívicos reducidos, seis obstruidos, cinco reprimidos, tres cerrados y solo ocho viven en espacios abiertos⁹² donde se respetan las libertades cívicas, lo que conlleva un impacto significativo para las libertades cívicas que sustentan los valores democráticos. La clasificación adoptada por la organización se basa en una metodología que combina varias fuentes de información sobre las libertades de asociación, reunión pacífica y expresión, así como el deber de los Estados de proteger estas libertades fundamentales.

Con mención persistente en las denuncias de los organismos de derechos humanos, el caso de **Nicaragua** implica directamente el derecho humano a la educación, la libertad académica y la autonomía universitaria. En el país, más de 37 mil estudiantes universitarios habrían sido directamente afectados por el cierre de universidades o centros de educación técnica y superior. Desde el año 2020, al menos 26 universidades, nacionales y extranjeras, con más de 60 recintos en el país, fueron afectadas por la cancelación de su personería jurídica. El cierre o cancelación de universidades u otros espacios en los que se desarrolla la actividad académica como represalia por disentir de la visión ideológica del gobierno impactan en las condiciones de apertura del espacio cívico y en la libertad académica (CIDH, 2023)⁹³, más allá de la grave violación al derecho a la educación que ello supone.

Muy recientemente, en **Argentina**, se han observado tendencias regresivas en ese sentido. Las organizaciones sociales y sindicatos han pedido la derogación de la Resolución 943/2023, una de las primeras del nuevo gobierno de Javier Milei, que introduce la autorización para realizar tareas de inteligencia sobre las y los dirigentes y organizaciones sindicales, sociales, estudiantiles o políticas que organicen protestas⁹⁴.

Por su parte, en el Informe de la CIDH sobre la “Situación de Derechos Humanos en **Chile**” (2022)⁹⁵, se alerta sobre la represión a las protestas sociales y violaciones a los derechos humanos, destacando aquellas que involucraron a estudiantes, tanto en el marco del “estallido social de 2019”, como en otras situaciones, como la criminalización secundaristas, universitarias y universitarios, a raíz de las movilizaciones contra de la rendición de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) u otras protestas.

91 <https://civicsmonitor.contentfiles.net/media/documents/ES.PeoplePowerUnderAttack2023.pdf>

92 Con el fin de poder realizar comparaciones a nivel global y rastrear tendencias a lo largo del tiempo del espacio cívico, con base en una metodología, se establecen estas cinco categorías de clasificación: abierto, estrecho, obstruido, represivo o cerrado.

93 OEA/Ser.L/V/II. Doc. 212/23. Cierre del espacio cívico en Nicaragua: https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/2023/Cierre_espacio_civico_Nicaragua_SPA.pdf

94 <https://www.ei-ie-al.org/recursos/la-internacional-de-la-educacion-denuncia-acciones-regresivas-del-gobierno-de-argentina>

95 https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/2022_chile.pdf

Capítulo 3

Algunos temas emergentes:
expandiendo en un horizonte
de derechos

Foto: @freepik

El presente apartado pone luz a algunos temas que en los últimos años ganaron mayor visibilidad por sus implicaciones para los sistemas educativos, demandando respuestas de las autoridades tanto en los ministerios como en las secretarías locales de educación.

La construcción histórica de los derechos humanos, con todos sus sistemas y mecanismos de protección y exigibilidad, muestran que los derechos son consagrados y al mismo tiempo instrumentos jurídicos “vivos”, es decir, guardando los mismos principios, están en constante evolución para responder a las situaciones cambiantes, a los desafíos emergentes y también para consolidar el amparo y protección contra violaciones.

Es así que, ante el contexto de la región y las interrupciones globales, hay al menos tres temas que emergen en la revisión realizada por este informe, por sus impactos inmediatos para las políticas educativas: los contextos de emergencia, el cambio climático, y el despliegue de las tecnologías digitales. Vale subrayar que, pese a la división en bloques por opción metodológica, las temáticas están absolutamente relacionadas entre sí y con las discusiones anteriores de este Informe.

3.1 Los contextos de emergencias

La pandemia dejó más visible el hecho de que los sistemas educativos cumplen un rol estratégico también en situaciones de emergencias, pudiendo actuar muchas veces como un epicentro para la realización de todo un conjunto de derechos. En el caso del largo cierre de las escuelas en toda la región debido a la pandemia del COVID-19, las consecuencias fueron mucho más allá de los perjuicios en el aprendizaje. Resultaron en el registro de violaciones múltiples para niñas, niños y adolescentes, particularmente situaciones de abuso, violencia y explotación sexual, trata y desafíos psicosociales. Además del aislamiento social, muchos estudiantes vivieron duelo en sus propias familias y comunidades. La experiencia mostró que, con pocas excepciones, los sistemas educativos estaban poco preparados para responder a una crisis de tamaño magnitud.

En que pese a la dimensión y amplitud global de este caso concreto, hay muchas otras situaciones de emergencia que tienen lugar en la región. Se entiende por situaciones de emergencias tanto aquellas causadas por conflictos violentos (guerras, conflictos armados) como por desastres naturales (inundaciones, terremotos, entre otros, incluyendo efectos del cambio climático). Mismo antes de la pandemia del COVID-19, en 2019, casi la mitad de las niñas, niños y adolescentes que estaban fuera de la escuela vivían en áreas afectadas por conflictos (INEE, 2020), además de las y los afectados por desastres naturales, violencias estructurales sistémicas, desplazamientos forzados, entre otras crisis humanitarias.

Los datos de las Naciones Unidas muestran que, en ALC, casi un 30% de la población – o más de 190 millones de personas – se vieron afectadas por fenómenos naturales en los últimos 20 años – sea un huracán, un terremoto, una sequía, un alud o un volcán⁹⁶. Asimismo, a cada año, 2,1 millones de niños, niñas y adolescentes se ven afectados por desastres naturales, 198.000 viven en áreas con alto o extremo riesgo de tener tormentas tropicales y 848.000 viven en áreas con extremo riesgo de inundación⁹⁷.

ALC es la región con mayor concentración de conflictos ambientales: cuatro de los diez conflictos más violentos del mundo se ubican en Brasil, Honduras y Guatemala (EJAtlas, 2020). La región tiene la tasa de homicidios más alta del mundo, más del doble que cualquier otra región (UNICEF, 2021). En este contexto de violencia, al menos 4.091 mujeres fueron víctimas de feminicidio en 2020 (CEPAL, 2021).

Al mismo tiempo, la situación sumamente desigual al interior de los países de la región termina por generar situaciones críticas de emergencia locales, que son poco visibles. El surgimiento y expansión de grupos

⁹⁶ Disponible en <https://shorturl.at/cyD89>

⁹⁷ Datos de UNICEF LACRO, disponibles en <https://www.unicef.org/lac/ni%C3%B1os-y-ni%C3%B1as-viven-en-un-ambiente-seguro-y-limpio>

delictivos y del crimen organizado se ha extendido a toda la región, captando e involucrando en muchos casos a niñas, niños y adolescentes (NNA) en sus estructuras delictivas (CIDH, 2016).

La subregión de Centroamérica está experimentando una expansión de pandillas callejeras y redes de narcotráfico, lo que tiene un impacto directo en la trayectoria de vida de las y los jóvenes (ONU, 2019). El derecho a la educación se ve particularmente afectado en estos contextos de inseguridad, violencia y delincuencia, derivando no solo en ausentismo y deserción escolar elevados, sino en rutas escolares, entornos y centros educativos no seguros, impactando también otros derechos, como el esparcimiento, el juego y la cultura (CIDH, 2016)⁹⁸.

Otra cara de estas situaciones tan críticas son las migraciones forzadas, particularmente por rutas peligrosas en las que niños, niñas y adolescentes están expuestos a todo tipo de riesgos para sus vidas. Se estima que actualmente existen 35 millones de niñas y niños en todo el mundo en situación de refugio, y casi la mitad de los que están en edad escolar no van a la escuela. En la educación secundaria, la cifra es aún peor: menos de un tercio atienden a algún proceso educativo, siendo 36% el porcentaje de niños matriculados y 27% el de niñas (Save the Children, 2020)⁹⁹.

En situaciones como éstas, la educación no suele estar entre las prioridades de la respuesta humanitaria – aunque, como registrado con amplia evidencia, la escolarización puede sostener y salvar vidas. Es así que en las últimas dos décadas ha crecido la preocupación con la oferta de una educación de calidad en los llamados contextos de emergencias – un proceso educativo, para todas las edades, que debe incluir protección física, psicosocial y cognitiva (INEE, 2020). El tema es crítico: aunque se observe el crecimiento del número de personas afectadas por conflictos y desastres, la inversión para este sector específico es muy reducida: en 2020, la educación recibió apenas 2,4% de toda la ayuda humanitaria (INEE, 2020)¹⁰⁰.

El debate global de educación suele destacar las situaciones de emergencia como aquellas en que “los desastres naturales o provocados por el hombre destruyen, en un breve período de tiempo, las condiciones habituales de la vida, el cuidado y la educación de los niños, y por lo tanto, alteran, niegan, obstaculizan el progreso o retrasan la realización del derecho a la educación”¹⁰¹.

En la práctica, se observa con frecuencia la interrupción por períodos largos de tiempo, con serias implicaciones para las comunidades y violación generalizada de derechos¹⁰². Como se ha dicho en la Introducción de este Informe, hoy en día hay más países afectados por conflictos que en cualquier otro momento de los últimos treinta años. Muchas de estas crisis abarcan infancias enteras (UNICEF, 2023).

La situación es siempre agravada para las niñas y mujeres. Un estudio realizado por la Red Interagencial de Educación en Contextos de Emergencias (INEE) en 44 países¹⁰³ en situaciones de crisis – incluidos Colombia, Haití y Venezuela – identificó un impacto más alto en violencia basada en género y violencia sexual en contextos educacionales. Los datos de UNICEF muestran que las niñas tienen casi 2,5 veces más probabilidades de no asistir a la escuela en los países afectados por conflictos en comparación con las niñas de otros lugares.

98 OEA/Ser.L/V/II. Doc. 40/15. CIDH: Violencia, niñez y crimen organizado. <https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/violencianinez2016.pdf>

99 Disponible en <https://inee.org/resources/progress-under-threat-refugee-education-one-year-global-refugee-forum-and-impact-covid-19>

100 Disponible en <https://inee.org/resources/20-years-of-inee>

101 CRC/C/49/CRP.1. Comité Derechos del Niño (2008) El derecho del niño a la educación en situaciones de emergencia.

102 Para los fines de este texto, las obligaciones de los Estados se presentan de manera general para un primer acercamiento al tema. Sin embargo, es importante destacar que, dependiendo de la naturaleza de la emergencia, también se aplican diferentes regímenes del derecho internacional. Con respecto al derecho a la educación, estos son: el derecho internacional de los derechos humanos, el derecho internacional humanitario (o derecho de los conflictos armados) y el derecho internacional de las personas refugiadas.

103 Disponible en <https://inee.org/sites/default/files/resources/INEE%20Mind%20the%20Gap%20Report%20v2.0%20LowRes.pdf>

En situaciones de emergencia, el principio de la intersectorialidad, el que se hizo referencia anteriormente, debe radicalizarse, ya que la escuela emerge como un epicentro vital para la protección física, psicosocial y cognitiva y realización de los demás derechos. Siempre que orientadas en ese sentido, las instituciones educativas protegen de los peligros físicos que rodean a las y los estudiantes y sus familias, docentes, otros profesionales de la educación, incluidos el abuso, la explotación y el reclutamiento en grupos armados. En el caso de niñas y adolescentes, las protege de la violencia y la explotación sexual, proporciona alimentos, agua, atención sanitaria y suministros de higiene que salvan vidas. También ofrecen apoyo psicosocial, brindando estabilidad y estructura para ayudarlos a enfrentar el trauma que experimentan (NORRAG, 2012)¹⁰⁴.



Los centros educativos, son considerados como el primer lugar que ofrece un ambiente seguro a la comunidad educativa. No únicamente las actividades educativas se realizan en estos espacios, en ellos además se llevan a cabo actividades recreativas, deportivas y sociales que en momentos de emergencias generalmente son interrumpidas. Además, las instituciones pueden ser utilizadas como albergues. Las y los estudiantes pueden jugar, activar redes de solidaridad, además de ofrecer un espacio para que puedan expresarse y comunicar sus sentimientos y preocupaciones. Asimismo, la escuela es un espacio para ofrecer información sobre autocuidado y protección, generar un retorno a una rutina, mitigando los efectos psicosociales.

En estos contextos, las escuelas tienen por lo tanto una importancia estratégica y deberían estar integralmente protegidas, sin embargo, se observa con preocupación el contrario: entre 2019 y 2021, la Coalición Global por la Protección de la Educación de Ataques registró 5.000 ataques en escuelas, hiriendo a más de 9,000 estudiantes y docentes en 85 países (GCPEA, 2022). De la región, **Colombia estuvo entre los países más afectados, es decir, entre los que documentaron entre 200 y 399 incidentes de ataques o uso militar de las escuelas, o donde entre 200 y 399 personas entre estudiantes y docentes han sufrido daños por ataques a la educación en 2020 y 2021.**

Fortalecer a los sistemas para responder a las emergencias

Existe una necesidad creciente de fortalecer el desempeño de los sistemas educativos de la región, especialmente la educación pública, en situaciones de emergencia. La educación debe ser reconocida como una de las primeras medidas de protección integral en emergencias humanitarias que, como hemos subrayado, puede salvar vidas¹⁰⁵.

Es fundamental asegurar la continuidad educativa y, para ello, es primordial garantizar una inversión pública suficiente y sostenida en los sistemas educativos públicos y gratuitos. Sólo con una inversión suficiente y sostenible las y los estudiantes podrán contar con espacios seguros, equipados con infraestructura básica (baños y agua), materiales impresos, tecnologías nuevas y tradicionales que faciliten su proceso educativo y que se adapten a las características de la emergencia y sus necesidades. Esta inversión también es vital para promover una formación docente que abarque nociones de cuidado y supervivencia.

¹⁰⁴ Disponible en <https://inee.org/resources/education-conflict-emergencies-light-post-2015-mdgs-and-efa-agendas>

¹⁰⁵ https://protectingeducation.org/wp-content/uploads/eua2022_execsum_sp.pdf

Finalmente, es fundamental la orientación de todo el sistema educativo – y no sólo en los contextos de crisis – hacia el respeto de los derechos humanos, la justicia social y una cultura de paz, como reafirma la Recomendación de UNESCO Educación para la Paz, los Derechos Humanos y el Desarrollo Sostenible (2023)¹⁰⁶, al enfatizar el potencial educativo de abordar las causas múltiples y profundamente arraigadas de los conflictos y la violencia.

La educación desempeña un papel vital en la reconstrucción del tejido social y la prevención de nuevos conflictos, con miras a promover una vida digna y libre de violencia para todas y todos. Las apuestas por currículos, procesos y prácticas que busquen superar las distintas formas de discriminación, racismos, xenofobia, juegan un rol clave en el sentido.



3.2 Educación ambiental y cambio climático

Otra dimensión que ganó relevancia y urgencia en los últimos años es la llamada educación para el desarrollo sostenible, particularmente con relación al cambio climático, retomando no solo los compromisos expresados en la meta 4.7, sino más bien las crecientes evidencias de cómo la degradación ambiental va generando más desplazamientos forzados de miles de personas, y poniendo en riesgo la propia vida en el planeta. El Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, en el año de 2021, y la Asamblea General de la ONU, en el año siguiente, adoptaron resoluciones en las que se reconoce expresamente y por primera vez, el derecho humano a un medio ambiente sin riesgos, limpio, saludable y sostenible.

El reciente informe de la UNESCO *Learning at risk: the impact of climate displacement on the right to education* (2023) señala que **el número de personas desplazadas por el clima en todo el mundo se ha disparado, pasando de 23,7 millones de desplazamientos internos causados por desastres en 2021 a 32,6 millones en 2023**. Se ha estimado que el cambio climático podría obligar a alrededor de 216 millones de personas de seis regiones del mundo a desplazarse internamente en el año 2050 (Banco Mundial, 2021)¹⁰⁷. En las Américas, los desastres climáticos son la primera causa de dicho desplazamiento; y más de la mitad de la movilidad es debido a tormentas e inundaciones. Entre las regiones más sensibles a las migraciones y desplazamientos relacionados con el clima se encuentran los Andes, el noreste de Brasil y los países septentrionales de América Central.

El Informe Especial sobre Emergencia Climática y Derechos Humanos en las Américas (CIDH/REDESCA)¹⁰⁸ destaca que los efectos del cambio climático y la degradación ambiental resultan particularmente graves para aquellas poblaciones que están en situación de especial vulnerabilidad o de discriminación histórica, pese a que contribuyen muy marginalmente a las emisiones de efecto invernadero (mujeres, niñas, niños y adolescentes, pueblos indígenas, personas afrodescendientes y personas que viven en zonas rurales o en pobreza).

El Índice de Riesgo Climático Infantil de UNICEF revela que mil millones de niños, niñas y adolescentes corren un “riesgo extremadamente alto” de sufrir los impactos del cambio climático. Esto es casi la mitad de todos los NNA del mundo. No sólo ellos son más vulnerables que los adultos al clima extremo, los

106 https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386924_spa

107 Clement, Viviane, Kanta Kumari Rigaud, Alex de Sherbinin, Bryan Jones, Susana Adamo, Jacob Schewe, Nian Sadiq y Elham Shabahat (2021), *Groundswell Parte 2: Actuar frente a la migración interna provocada por impactos climáticos*, Washington, DC, Banco Mundial.

108 https://www.google.com.uy/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiViNelvbeEAxU9pZUCHbiVCJsQFnoECA8QAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.oas.org%2Fes%2FCIDH%2Fdocs%2Fannual%2F2022%2Fdocs%2FIA2022_EmergenciaClimatica_SeccionEspecial_REDESCA_SPA.docx&usq=AovVaw27vwB7vtQOJLUKSSUc10d&opi=89978449



Foto: ©freepik

peligros tóxicos y las enfermedades que causa, sino que el planeta se está convirtiendo en un lugar más peligroso para que puedan vivir. Se pronostica que sequías, incendios y tormentas cada vez más catastróficas empeorarán a medida que siga el calentamiento global. Importantes sistemas de alimentos y agua fallarán, y se espera que ciudades enteras sucumban a inundaciones destructivas¹⁰⁹.

Por primera vez, el Comité de Derechos del Niño (CDN) publicó, en 2023, una Observación General relativa a los derechos del niño y el medio ambiente, con particular atención al cambio climático (CRC/C/GC/26).

“El alcance y la magnitud de la triple crisis planetaria, que comprende la emergencia climática, la pérdida de biodiversidad y la contaminación generalizada representan una amenaza urgente y sistémica para los derechos del niño en todo el mundo. La extracción y uso insostenibles de recursos naturales, junto con la contaminación generalizada provocada por la contaminación y los desechos, han tenido un profundo impacto en el medio natural, que ha exacerbado el cambio climático, intensificado la contaminación tóxica del agua, el aire y el suelo, acidificado los océanos y destruido la biodiversidad, así como los ecosistemas que sustentan toda forma de vida” (Art. 1).

Llamado a la acción

Ante la gravedad y los riesgos implicados para la vida en el planeta, el llamado a la educación ambiental y para el cambio climático gana fuerza y atención. Por un lado, se destacan los efectos de los daños ambientales en los mismos sistemas educativos, ya que, como dice el CDN, estos pueden dar lugar al cierre de escuelas y a la interrupción de las clases, al abandono escolar y a la destrucción de centros educativos y espacios de recreo. Se reitera, en ese sentido, la importancia de las infraestructuras seguras, saludables y resilientes para que el aprendizaje sea efectivo.

¹⁰⁹ UNICEF's input to the Special Rapporteur on the right to education's thematic report to the Human Rights Council in June 2023: <https://www.ohchr.org/en/calls-for-input/2023/call-contributions-right-education-advances-and-challenges>

Por otra parte, señala el mismo Comité, está la vital preocupación con una educación que transmita valores ambientales, y que “*toda educación ambiental basada en los derechos debería ser transformadora e inclusiva, estar centrada en las y los niños, buscar el desarrollo de la personalidad, tener una orientación tanto local como global, así como en la necesidad de adaptar los planes de estudios a los contextos ambientales, sociales, económicos y culturales concretos*”.

También se destaca la relevancia de incorporar esos elementos a la educación y formación de las y los docentes, “tanto en lo que se refiere a los métodos didácticos, las tecnologías y los enfoques utilizados en la educación”. Se señala que “la educación ambiental va más allá de la escolarización formal y abarca un amplio abanico de experiencias de vida y aprendizajes”.

La CIDH por su parte subraya que los Estados deben realizar esfuerzos significativos para avanzar políticas y programas integrales de educación ambiental comprehensiva, universal y amplia, permitiendo a las personas adquirir conciencia ambiental, modificar sus conductas de consumos y cuidado del ambiente. Por otra parte, destaca la importancia de que esta sea dirigida a garantizar que las autoridades y las empresas adopten patrones de desarrollo sostenible y de protección de la naturaleza (Resolución 3/21)¹¹⁰.



Foto: @dianayartaque1

110 https://www.oas.org/es/cidh/decisiones/pdf/2021/resolucion_3-21_spa.pdf



Cambio climático en las políticas y prácticas educativas

El reciente informe de UNESCO *Learning at risk: the impact of climate displacement on the right to education* (2023)¹¹¹ señala que aunque los patrones de desplazamiento climático y las barreras a la educación son diferentes en cada región, es posible identificar algunas tendencias y desafíos comunes, siendo una de ellas que casi ningún país tiene una política específica y centrada explícitamente en el derecho a la educación de las personas desplazadas por el cambio climático.

En un extenso relevamiento realizado en 80 países (siendo 16 de América Latina y el Caribe) por el *Global Monitoring Report*¹¹² a propósito de cómo los Estados vienen desarrollando acciones de educación y comunicación sobre el cambio climático, se encontró que hay una preocupación pública creciente sobre el impacto del clima en sus propias vidas. En 2023, 70% de los y las 17 mil jóvenes que participaron de una encuesta con la UNESCO aplicada en 166 países afirmaron preocuparse con la “calidad de la educación sobre el cambio climático”. Nueve de cada 10 estudiantes afirmaban haber sido informados sobre el cambio climático en la escuela, pero casi un tercio de ellos decían no saber explicarlo y más de un 40% sabía apenas en términos muy generales. Más de un 90% afirmaba desear más énfasis en la temática, particularmente con acciones prácticas.

En la región, **Bolivia** ya tenía desde el 2009 la Estrategia Nacional de Educación y Comunicación para el Cambio Climático, sumando nuevos conceptos a los currículos, formación docente y creando espacios de diálogo con las familias. En países como **Colombia, Ecuador, República Dominicana y El Salvador**, el mismo estudio registró en los últimos años iniciativas en ámbito de sus Ministerios de Educación relacionadas a la temática. En los años más recientes, se registró el tema en la Ley Marco de **Chile** (2022), art. 16, que aborda la educación para el cambio climático en las etapas infantil, primaria y la educación secundaria como parte de un enfoque más amplio y la adopción de la Estrategia Nacional de Educación Ambiental (2023), liderada por el Ministerio de Educación y el Ministerio del Medio Ambiente.

Las y los jóvenes parecen ser los principales destinatarios de las iniciativas. Y la amplia mayoría de los países relató la existencia de campañas de movilización para mitigar los efectos del cambio climático. Casi un 90% de los países informó que sus programas y acciones estaban centrados en la población estudiantil juvenil. Por ejemplo, en 2021, como parte del programa de **Argentina** Hackathon de Jóvenes por el Medio Ambiente, 200 estudiantes de secundaria propusieron soluciones para el medio ambiente para funcionarios del gobierno, con la ayuda de facilitadores del Ministerio de Educación y organizaciones sociales.

Asimismo, en la región, el 88% de los países que participaron de la encuesta destacaron estar enfatizando la temática en la formación docente. En **Uruguay**, la totalidad de las y los docentes tienen que atender a la asignatura “Clima: componentes y factores” durante su formación inicial.

111 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387844>

112 <https://www.unesco.org/gem-report/en/2023cce>

En que pese las iniciativas y particularmente el aumento de visibilidad del tema en los sistemas educativos, es vital que las acciones, más allá del énfasis comportamental individual, tengan como punto de partida, al menos dos dimensiones centrales.

Por una parte, **es esencial promover un enfoque de justicia ambiental y climática**. Como señala el Informe CIDH/REDESCA, es necesario equilibrar la balanza entre aquellos sectores de la sociedad que contribuyen más a las emisiones, pero reciben menos los impactos y viceversa.

“Esta concepción permite proteger a los grupos de personas que se encuentran en una mayor situación de vulnerabilidad y exigir a los Estados con mayores fortalezas en estos contextos eliminar injusticias y discriminaciones históricas hacia quienes han sido los que menos han contribuido al cambio climático, pero no obstante sufren de una manera desproporcionada sus efectos”¹¹³.

Por otro lado, **las iniciativas deben estar informadas por la diversidad de cosmovisiones de la región que practican otra relación con la naturaleza, como las que integran el “buen vivir”, una visión de mundo que recoge el ser humano como parte de su entorno – y no superior a él, en una relación entre el universo, la naturaleza y la humanidad. En consonancia con ese principio, las dimensiones valoradas por el desarrollo económico, como el individualismo, las ganancias, la exploración de la naturaleza y la mercantilización total de todas las esferas de la vida, no tienen lugar**. La comprensión fundamental de la armonía que debe existir entre la forma en que los humanos se relacionan con el mundo natural, posee profundas repercusiones para el aprendizaje y la educación (Ireland, 2022).

Como destacó recientemente el filósofo indígena brasileño Ailton Krenak, el modelo actual legitima sólo una forma posible de existir: la basada en la exploración de otras formas de vida. Afirma que hay muchas otras posibilidades de modelos no extractivos, basados en una convivencia mucho más armoniosa con la naturaleza y el planeta, que deben ganar mayor visibilidad para que el planeta sobreviva.

En su provocativo libro “Ideas para posponer el fin del mundo”, Ailton Krenak dice que el medio ambiente, más que un “recurso de desarrollo”, es parte de nosotras y nosotros, de nuestras familias y vidas. ¿Por qué esas narrativas siguen siendo olvidadas y eliminadas, dando lugar a una narrativa global superficial, como si solo tuviéramos una que contar?



3.3 Las tecnologías digitales con fines educativos

Las tecnologías digitales de información y comunicación, si bien estuvieron presentes en el debate educativo en las últimas décadas, ganan fuerza durante la pandemia, emergiendo como otro tema crítico para los sistemas de educación. Como se ha dicho en la **Introducción** de este informe, con el cierre abrupto de escuelas debido al estallido de la pandemia de COVID-19 en 2020, la mayoría de los Estados nacionales decidieron adoptar rápida y masivamente tecnologías digitales con fines educativos, sin una planificación ni una reflexión adecuadas, generando la urgencia de incorporar un debate importante sobre la soberanía y los derechos digitales como un componente esencial para el ejercicio del derecho a la educación y de los otros derechos.

113 CIDH/REDESCA. Capítulo IV. Informe especial emergencia climática y derechos humanos en las Américas.

Hasta entonces, lo que se observaba en los países de ALC era una entrada puntual y paulatina del uso de lo digital en los sistemas de educación – particularmente con distribución de equipos a través de programas como “un *laptop* por estudiante”. Es decir, los gobiernos y actores regionales venían fomentando políticas que priorizaban los insumos digitales en lugar del proceso pedagógico holístico. La tendencia, registrada también en ámbito global en el último Informe de Monitoreo de la Educación (UNESCO, 2023), implica en un importante uso de fondos públicos para comprar y actualizar tecnologías – en lugar de abordar causas más estructurales de los problemas educativos.

En la región, el análisis documental de tales iniciativas muestra la idea y la promesa de “innovación tecnológica”, lo que sería un medio para reducir las desigualdades económicas, aumentar la participación y la inclusión social, y además “modernizar” sistemas educativos obsoletos y sin sentido (Dussel y Williams, 2023). Sin embargo, **el uso concentrado y en escala de las tecnologías digitales en la educación en los últimos años mostró no sólo que las promesas no se han cumplido como también puso en evidencia aspectos sumamente complejos a tenerse en cuenta.**

A propósito de las expectativas en torno al discurso de “superar las desigualdades mediante la adopción de tecnologías digitales educativas”, lo que se observa es justamente lo contrario. Su uso masivo en los sistemas educativos reveló una capa de disparidades preexistentes relacionadas con el acceso a dispositivos y la conectividad. En 2018, en promedio, el 42,8% de las escuelas primarias y el 67% de las escuelas secundarias superiores tenían acceso a internet con fines educativos.

Sin embargo, el promedio regional no muestra las desigualdades entre países: mientras en Uruguay y las pequeñas islas del Caribe el 100% de las escuelas secundarias tienen conexión a internet, apenas el 21% de las escuelas secundarias están conectadas en Paraguay, o 42,8% en El Salvador. **Entre las escuelas primarias, la situación es aún peor: sólo el 5,4% y el 9,1% de los centros educativos cuentan con internet en Paraguay y Guatemala, mientras que esta proporción sigue alcanzando el 100% en Uruguay** (UNESCO, UNICEF y CEPAL 2022). Además, la conexión a Internet en los hogares es muy heterogénea, con grandes diferencias entre países y personas de diferentes quintiles de ingresos.

En tal contexto, como se esperaba, incluso si la tecnología y la educación a distancia han permitido la continuidad de las trayectorias educativas entre estudiantes con mejores condiciones socioeconómicas, han exacerbado la brecha entre estos grupos de estudiantes y aquellos que vienen de familias de bajos ingresos.

Como mostraron las investigaciones sobre las tendencias privatizadoras en la educación (Saura, 2023; West, 2023), la pandemia ha sido el momento en el que los crecientes actores privados, en la complejidad que se mencionó al inicio de este informe, comenzaron a experimentar el uso de las tecnologías en la educación en una escala sin precedentes, aumentando significativamente sus negocios y ganancias – generando, de tal forma, una serie de otras alertas desde el punto de vista de los derechos.

Al ofrecer dispositivos y servicios de forma “gratuita”, muchas *big techs* o *ed-techs* conectadas a ellas firmaron contratos opacos con los gobiernos, lo que les permitió explotar datos privados y establecer una dependencia de actualizaciones permanentes de software y hardware en la educación pública (Díez-Gutiérrez 2021).

Los datos de docentes y estudiantes se recopilan, monitorean, evalúan, almacenan, manipulan, consultan, comparten, modifican, cruzan y destruyen de manera no transparente (Kwet 2019), mientras apenas el 16% de los países garantizan explícitamente por ley la privacidad de los datos en la educación (UNESCO 2023). Las empresas responsables de esos procesos están establecidas en su mayoría en Estados Unidos y, como sostiene Kwet (2019), existe una especie de neocolonialismo digital: los datos extraídos del Sur Global están sirviendo al “capitalismo de plataforma” (West, 2023). El público a menudo desconoce el alcance de los datos que se recopilan sobre él y el objetivo no siempre se establece explícitamente.

En resumen, especialmente durante la pandemia, las políticas educativas en ALC han sido validadas a través de la alianza con las grandes tecnológicas, desdibujando aún más los límites ya poco claros entre lo público y lo privado. Como alertó en informe la ex-Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación, Boly Barry (2020), las asociaciones entre Estados, organizaciones intergubernamentales y grandes corporaciones tecnológicas plantean interrogantes sobre la participación concreta de estos actores en la educación y los beneficios que obtendrán de dichas asociaciones en condiciones de subvenciones públicas, recogida de datos y publicidad dirigida a niñas, niños y jóvenes.

Derechos digitales

En el Informe “Repercusiones de la digitalización de la educación en el derecho a la educación” (A/HRC/50/32, 2022)¹¹⁴, la Relatoría alerta sobre los riesgos que pueden traer aparejadas las tecnologías digitales, redundando en detrimento del derecho a la educación y de otros derechos humanos en los sistemas educativos, en particular de los NNA, y advirtiendo especialmente sobre la interacción desconocida entre educación, tecnología y salud. La implantación de las tecnologías digitales en la educación, afirma el documento, debería ir acompañada de una reflexión ético-pedagógica previa, que ayude a comprender y situar adecuadamente sus repercusiones en la educación y los derechos humanos.

Por ejemplo, se deben tener en cuenta los impactos ambientales y laborales de las tecnologías, considerando todo el ecosistema de las tecnologías en la educación. Los procesos de automatización rápida y el almacenamiento de datos exigen estructuras gigantescas (como los *data centers*), que requieren millones de galones de agua para enfriar los miles de servidores. Asimismo, los impactos por sus emisiones de gases de efecto invernadero están superando los de la industria de aviación¹¹⁵.

Al mismo tiempo, existen importantes esfuerzos en términos de lucha por derechos digitales en marcha, con todo que implica en términos de diferentes intereses y poderes involucrados. Están en juego, entre otros puntos, la soberanía digital, plataformas de acceso libre y tecnología común compartida, la gobernanza de la internet, incluyendo la regulación de las redes sociales, además de la lucha por el acceso a la información, libertad de expresión, privacidad y protección de datos.

La interdependencia del DHE con los derechos digitales es clave. En el campo de la educación existe una variedad de alternativas a las soluciones comerciales, incluidas herramientas bajo licencias *creative commons* y plataformas públicas de aprendizaje en línea de acceso abierto, que deben explorarse y mejorarse (Barry, 2020). Sin embargo, el punto vital de la agenda es la formación crítica, en un esfuerzo global conjunto y multifacético para contrarrestar los efectos nocivos de la concentración de poder, en una “una era en la que los algoritmos enganchan a las personas al alimentarlas con contenido cada vez más extremo y simplista que refuerza sus puntos de vista preexistentes, distorsiona sus perspectivas y los aísla de diversos puntos de vista” (Civicus 2022).



¹¹⁴ A/HRC/50/32 <https://www.ohchr.org/es/documents/thematic-reports/ahrc5032-impact-digitalization-education-right-education>

¹¹⁵ Datos compartidos por el experto Sergio Amadeo en el evento temático “Tecnologías digitales y derecho humano a la educación”, promovido por la CLADE en el marco de “Ministerial de Educación: Santiago 2024” <https://www.youtube.com/watch?v=KeonP-4yhTQ>



Foto: ©freepik

Fundamentalmente, se trata de promover un enfoque desde una perspectiva crítica: entender las tecnologías como una herramienta y no como un fin, las que jamás van a sustituir la relación que se instala en un salón de clase. En ese sentido, hay que explicitar lo que está en juego cuando se observan las tendencias de las empresas privadas de educación a precarizar el trabajo docente, reemplazándolo por soluciones automatizadas mucho más baratas. **Sistemas automatizados pueden deshumanizar, mistificar la tecnología, fortalecer el mantenimiento del statu quo y ampliar la falta de diálogo e interacción entre educadores y estudiantes.** “La escuela articula inteligencia orgánica, prácticas colaborativas e intercambio de conocimientos, la Inteligencia artificial no puede reemplazar esto”¹¹⁶.

En esta línea, es fundamental la construcción de infraestructuras soberanas de almacenamiento de datos y para la creación de nuevos enfoques, infraestructuras de datos latinoamericanas solidarias y soberanas, y “crear soluciones tecnológicas que fortalezcan la escuela pública, sus educadores y la tecnodiversidad de nuestras sociedades y comunidades”¹¹⁷.

Finalmente, está el tema de la gobernanza de la educación digital – la que debe incluir también la perspectiva comunitaria y de todos los actores educativos – y no apenas de los agentes externos, como ocurre con las *big techs*. El estudio “Alcances y limitaciones del uso de las TIC para garantizar el derecho a la educación en América Latina y el Caribe: una reflexión desde escuelas públicas primarias en Argentina, Bolivia y Guatemala”, realizado por la CLADE en 2021, mostró que tan lejos están las escuelas de ese debate, reforzando la necesidad de que la voz de estudiantes, docentes y familiares sean llamadas.

En síntesis, es urgente avanzar hacia plataformas libres y gratuitas, contar con infraestructura propia, soberana y libre, además de identificar experiencias concretas situadas en el ámbito educativo que puedan ser inspiradoras, tomar conciencia respecto a que al avance corporativo no es solo económico, sino una apropiación de conocimientos, contenidos y experiencias de nuestras comunidades y de nosotros mismos¹¹⁸.

116 Conclusiones del evento temático “Tecnologías digitales y derecho humano a la educación”, promovido por la CLADE en el marco de “Ministerial de Educación: Santiago 2024” <https://www.youtube.com/watch?v=KeonP-4yhTQ>

117 Ídem

118 Ídem

Recomendaciones



Foto: @teksomolika

El presente Informe buscó contribuir para un mejor conocimiento del estado de situación del derecho a la educación en ALC, identificando avances, nudos, desafíos y posibilidades para su realización y para el cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible referido a educación (ODS 4). A lo largo del recogido por datos y estadísticas, informes de organismos de derechos humanos, jurisprudencias y reflexiones desde las organizaciones de la sociedad civil particularmente articuladas a la Red CLADE, se constatan importantes desafíos en la materia, particularmente para el fortalecimiento de los sistemas públicos de educación como ámbito central de realización de este derecho.

El estudio corrobora las estimaciones de que el cumplimiento del ODS 4 previsto para el 2030 no estaba asegurado antes de la pandemia y mucho menos lo está luego de que la COVID-19 exacerbó las desigualdades educativas y limitó el derecho a la educación de los grupos históricamente más excluidos. Asimismo, pone en relieve desafíos históricos – como el financiamiento público, la condición del trabajo docente, la inclusión educativa – que ahora se sobreponen con temas que emergen con fuerza en los últimos años: el uso de las tecnologías digitales para fines educativos, la manera como complejizan las tendencias de privatización de la educación, el cambio climático y el rol de los sistemas educativos, los contextos de emergencia, conflictos y múltiples violencias, así como los ataques a las democracias, la ascensión de gobiernos autoritarios en la región y la expansión de tendencias conservadoras que fragilizan a todo el conjunto de derechos humanos.

Como se ha dicho en la **Introducción**, en la visión de la CLADE, **los fundamentales compromisos de recuperar, reactivar y transformar la educación deben orientarse en una perspectiva de derechos y a favor del fortalecimiento de los sistemas públicos de educación**. Ante el repaso por algunas de las tendencias que dialogan con el sentido y contenido del derecho a la educación, con las condiciones y obligaciones de los Estados, y con los nuevos desafíos, se destacan algunas recomendaciones impostergables.

Sobre el sentido y el contenido del DHE: recuperar el compromiso

1. La educación emancipadora, para la democracia y en derechos humanos

Es vital recuperar e insistir en el **fortalecimiento de los sentidos y contenidos del derecho a la educación**, basados en una narrativa centrada en los derechos humanos – en contraste con la narrativa neoliberal, funcional y utilitarista. Ella debe estar orientada hacia la transformación sistémica en dirección a la promoción de una vida digna, a la construcción de la paz, convivencia democrática y ciudadanías activas, críticas y participativas, reconociendo las distintas cosmovisiones de los pueblos, y hacia un horizonte de justicia social, económica, de género y ambiental. Igualmente, la consolidación de una educación que valore las diversidades, que promueva la igualdad de género y la Educación Sexual Integral (ESI).

Ello supone, **hacer frente a** las tendencias que se mostraron muy presentes y crecientes en los últimos años a lo largo y ancho de la región – **tendencias reduccionistas, economicistas y homogeneizadoras** en los sistemas educativos, así como **las lógicas que reducen el proceso educativo únicamente a conocimientos medibles** a través de evaluaciones estandarizadas y comparables, y que por tanto desvalorizan y deslegitiman todo otro conjunto de saberes, las condiciones y los procesos de enseñanza-aprendizaje, el pensamiento crítico, la capacidad de crear, imaginar, discordar y debatir. En igual sentido, hacer frente a aquellas **corrientes neoconservadoras**, que impulsan y avalan medidas regresivas en relación con el enfoque de género, los derechos de las mujeres y los derechos de las personas LGBTIQ+.

2. Educación no discriminatoria

La constatación respecto a cómo cambian las oportunidades educativas según las condiciones socioeconómicas, étnico-raciales, de género, edad, discapacidad, origen o ubicación geográfica, o sobre el **innúmero de obstáculos** que deben enfrentar las personas con discapacidad, las que se encuentran



en situación de movilidad humana, migrantes y desplazadas, entre otras, ha quedado en evidencia a lo largo de todo el informe. Alcanzar el horizonte de **la igualdad y no discriminación** sigue siendo uno de los mayores desafíos históricos absolutamente presente en nuestra región, no obstante ser un deber inherente al marco de los derechos humanos y por tanto responsabilidad de todos los Estados.

Es fundamental el avance en políticas públicas fundadas en el reconocimiento de los derechos de todas las personas, contemplando las condiciones particulares de sujetos de derechos, colectivos o poblaciones, y caminando hacia la superación de las desigualdades. Eso supone, asumir la responsabilidad y el compromiso con el desarrollo de leyes, políticas, currículos y materiales educativos, procesos de formación docente y prácticas concretas orientadas a este fin, con disponibilidad de financiamiento adecuado para la remoción de los obstáculos para el ejercicio del derecho a la educación y promoción de una educación que tenga la diversidad de los pueblos, la interculturalidad, el enfoque de derechos y de género, como puntos de partida de todo el proyecto político pedagógico. Que tenga presente, asimismo, la necesidad de reconocimiento de las propias raíces históricas de las discriminaciones y del racismo en la región.

3. Educación a lo largo de toda la vida

El derecho a la educación a lo largo de toda la vida, desde la atención y educación en la primera infancia, educación primaria, secundaria, superior, y hasta la EPJA, determina que los Estados hagan frente a los múltiples compromisos internacionales y regionales. Como ha quedado en evidencia a lo largo del informe, las cifras muestran que aún existen muchos desafíos pendientes y particularidades para cada etapa educativa. Así, por ejemplo, y para todas ellas, **es clave avanzar en políticas de reconocimiento y atención a la diversidad, así como la consolidación de políticas interculturales, desde una perspectiva de género y de la diversidad sexual, y desde el enfoque de la educación inclusiva**, que remueva las desiguales oportunidades de acceso a la educación que afectan desmedidamente a la población rural, a la población indígena y a la afrodescendiente.

También impone, reforzar algunos compromisos y abordar retos específicos respecto a:

- **Atención y Educación en la Primera Infancia (AEPI):** avanzar, en consonancia con los principios y compromisos asumidos en el marco de la Conferencia Mundial de Taschkent sobre AEPI, en una **oferta equitativa, inclusiva y pertinente**, con currículos y pedagogía de calidad, así como **asignar al menos el 10% del gasto en educación a la educación preescolar y garantizar por lo menos un año de educación preescolar de calidad gratuita y obligatoria**. La atención a esa modalidad es crucial, considerando que ha sido la más impactada por la pandemia y que el acceso sigue aún reducido. La tasa bruta de matrícula para un año de educación preprimaria pasó de 93,18% en 2019 a 89,73% en 2022, y la tasa bruta de matrícula en la educación de la primera infancia también bajó del promedio, de 46,37% a 44,98%. Es decir, en vez de aumentar hacia la universalidad, se redujo. Asimismo, es urgente la **promoción de la integralidad de las políticas en educación, cuidado y salud**, superando implementaciones focalizadas y sectorializadas.
- **Educación primaria y secundaria:** abordar las **brechas en el acceso, permanencia y culminación**, con la urgente implementación de acciones que tengan en el horizonte las poblaciones en situación más vulnerable y atendiendo especialmente a las desigualdades por quintiles o nivel de ingreso de las familias. Como lo muestran las cifras más recientes, **las desigualdades siguen siendo muy amplias**: en el quintil de ingresos más alto el 84,6% de la población logra culminar la educación secundaria; esta proporción cae al 44,1% en el quintil de ingresos más bajos.
- **Educación superior:** garantizar la educación superior como un derecho humano supone promover sistemas públicos más abiertos, inclusivos, equitativos y colaborativos, sistemas de educación superior progresivamente gratuitos, guiados por los principios de descolonización, inclusión, calidad, eficiencia, autonomía, participación y rendición de cuentas. En ALC, si bien los datos muestran un crecimiento en las oportunidades, el mismo viene marcado por la profundización de las desigualdades. Así, la brecha de acceso entre la población indígena respecto de la población que no es indígena ni afrodescendiente es más de 30 puntos porcentuales; en igual sentido, la existente entre las poblaciones rurales y urbanas. Ampliar las oportunidades en la educación superior a los **sectores históricamente excluidos y con perspectiva intercultural e interseccional** es crucial. Y, para ello, la relevancia de políticas de acción afirmativa que garanticen el acceso y de políticas intersectoriales que aseguren la permanencia de estos grupos en la educación es fundamental. Pero también son urgentes la preservación de la autonomía universitaria, el abordaje de la precarización y el constante deterioro de las condiciones laborales de las y los trabajadores de las Instituciones de Educación Superior públicas, y la necesidad de revertir el proceso de mercantilización de esa etapa educativa.
- **Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA):** La cifra de **27,5 millones de personas jóvenes y adultas en condición de analfabetismo absoluto** en ALC, da cuenta del inmenso desafío que enfrenta el campo de la EPJA, aunado a la pérdida de visibilidad en la propia agenda educativa, y por ende de institucionalidad y financiamiento público. De tal forma, es urgente seguir incidiendo por el pleno **reconocimiento de esta modalidad como un derecho humano fundamental en pie de igualdad con los demás niveles y modalidades educativas, al igual que de sus estudiantes y docentes como sujetos de derechos**, superando así el enfoque residual, remedial y compensatorio. La plena implementación del Marco de Acción de Marrakech como nueva manifestación del compromiso global por el EPJA es fundamental.

4. Educación desde la intersectorialidad

El desarrollo de **políticas públicas intersectoriales** que apunten a perspectivas transversales e integrales, son esenciales para el logro de los derechos humanos, tal como quedó evidenciado en el contexto de la crisis sanitaria. En este sentido, el escenario de la intersectorialidad para la promoción del derecho a la educación es central. **El impulso y adopción de políticas educativas articuladas e integradas** con otras áreas – salud, protección social, empleo, protección de la infancia, juventud, género, alimentación, medio ambiente –, involucrando a los **diversos y múltiples actores** gubernamentales, sociales y comunitarios, necesariamente conlleva impactos concretos en la realización del derecho a la educación.

Sobre condiciones de realización del derecho

5. Sistemas públicos fortalecidos

Es irrefutable la centralidad de los sistemas públicos educativos para que el derecho a la educación se realice. Desde una perspectiva de derechos humanos, **los Estados están obligados a reforzarlos, con oferta gratuita e inclusiva, y a no segmentarlos** generando desigualdades. Eso requiere, además de todas las normas, políticas y financiamiento público para mantener su pleno funcionamiento, contrarrestar proactivamente a las amenazas que terminan por debilitar a la educación pública. Entre ellas, están la expansión de políticas que introducen lógicas mercantiles en el campo educativo, incluyendo las dimensiones que emergen de la reciente expansión del uso de tecnologías digitales, los procesos de control de la educación por parte de actores privados o no-estatales; la subordinación de la educación a intereses corporativos; los múltiples agentes y actores que interactúan en los procesos de privatización; y la existencia de importantes brechas en las leyes que efectivamente permiten la realización de actividades lucrativas, creando una contradicción con la perspectiva de la educación como un derecho humano fundamental y la obligación de los Estados de proporcionar una educación pública de calidad.

6. Financiamiento justo

El financiamiento público para la educación pública, suficiente y protegido por los marcos legales, es **condición sine qua non para la realización del DHE**. La financiación de la educación sin retrocesos es un imperativo en virtud de los marcos normativos y políticos que los Estados han ido asumiendo, y su plena implementación no admite demora. Como se ha visto, en ALC, para 2022, de 14 países con datos disponibles, solo dos habían superado el acuerdo regional de destinar el 6% de su PIB a la educación (CLADE, 2022) mientras que, respecto a la inversión en educación como porcentaje del gasto público, el dato más reciente disponible apuntaba a un promedio regional de 14,20% (UIS).

Para avanzar en un financiamiento público adecuado, la superación de la narrativa de la falta de recursos, así como la que coloca el énfasis en la eficiencia y no en la cantidad de los recursos asignados a la educación, es clave. La protección de los derechos humanos, y en este caso en particular del DHE, **requiere un profundo análisis de las políticas fiscales, la visibilidad de mecanismos para ampliar la base impositiva nacional, el impulso de políticas fiscales progresivas, la promoción de la justicia fiscal y la transformación de los sistemas tributarios**, que habiliten la recuperación de importantes recursos para el financiamiento de las políticas públicas. En tal sentido, es prioritario **sostener el acuerdo global** alcanzado hacia la elaboración de la convención internacional que determine un **marco internacional inclusivo, eficaz, justo y coherente y vinculante**, y a nivel regional los alcanzados en la Cumbre Latinoamericana por una Tributación Global Justa, Equitativa y Sostenible. Al igual que los compromisos asumidos en la Cumbre sobre la Transformación de la Educación.



Foto: @sithuma

Finalmente es fundamental asegurar el **enfoque de derechos humanos y la perspectiva de género**, y la **participación** en materia presupuestaria, fiscal y tributaria, al igual que la **transparencia** y el **acceso a la información** como vía para facilitar y garantizar el **control ciudadano y la rendición de cuentas**.

7. Condición docente: derechos, situación y desafíos

Garantizar mejores condiciones para el ejercicio de la profesión docente particularmente en los sistemas de educación pública, es determinante. Cualquier esfuerzo destinado a consolidar una educación de calidad que no contemple la cuestión docente, resultará insuficiente. Para ello, es prioritario seguir insistiendo en demandas históricas, como el desarrollo de acciones centradas en la situación de todas las trabajadoras y trabajadores de la educación, sus condiciones laborales, salariales, de contratación y carrera, estabilidad, previsión social, entorno laboral, oportunidades de formación inicial y continuada y desarrollo profesional.

Las y los docentes son asimismo **sujetos y actores legítimos en la definición de las políticas educativas**, con lugar y voz en las estructuras de gobernanza. **Avanzar en su pleno reconocimiento** es esencial. Por otro lado, el panorama complejo de los últimos años exige que se tengan en cuenta otras dimensiones fundamentales, como una legislación laboral que regule la modalidad de clases no presenciales, de manera que se respete el derecho de las y los docentes a gozar de tiempo libre para el ocio y la recreación, para la convivencia familiar, así como mecanismos de protección necesarios para que las y los docentes ejerzan su profesión sin restricciones indebidas o limitaciones a su autonomía.

La **exposición a cualquier tipo de coerción a las y los docentes y demás trabajadoras de la educación y sus organizaciones** y de iniciativas y acciones que buscan su disciplinamiento o amedrentamiento, es incompatible con el derecho a la educación. Considerando a su vez, la **sobrerrepresentación de las mujeres** en el ámbito docente, se **impone el abordaje de las dimensiones de género y las desigualdades** tanto en términos salariales, como de su acceso a cargos y niveles educativos, en los que los salarios tienden a ser mayores, como en la educación terciaria.

8. Participación de la comunidad y gestión democrática

El derecho a la educación requiere **mecanismos de gestión democrática y participación** que redunden en una contribución activa de la ciudadanía, y particularmente de las comunidades educativas en los procesos de definición, gestión, implementación y rendición de cuentas de las políticas. Ello supone **garantizar espacios y mecanismos de participación seguros**, con respaldo y financiamiento público para que **todas las voces se encuentren representadas**, incorporando las reivindicaciones sociales desde la **diversidad de colectivos**.

Es **prioritario reconocer la participación y contribución también de las y los estudiantes – niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas**. Supone también, **hacer frente a las restricciones indebidas**, al cierre de espacios de participación, y el deterioro de las condiciones del espacio cívico, e incluso a los **procesos de criminalización**, que se han venido experimentando en la región, recordando que el derecho a la participación en la toma de decisiones y en los asuntos públicos, es un derecho plenamente consagrado y una obligación estatal.

Sobre temas emergentes: expandiendo en un horizonte de derechos

9. Los contextos de emergencias

La **vigencia y defensa de los derechos humanos adquiere particular énfasis en los contextos de emergencia**, incluido el derecho a la educación. La educación debe ser reconocida como una de las primeras medidas de protección integral en situaciones de crisis humanitarias, y en virtud de ello, es clave el fortalecimiento de los sistemas educativos, de forma que se garantice la continuidad educativa en situaciones de conflictos, desastres y crisis ocasionadas por las violencias estructurales y sistémicas.

Es primordial garantizar una **inversión pública suficiente y sostenida en los sistemas educativos públicos** para así garantizar espacios temporales adecuados y equipados con infraestructura básica, materiales impresos, tecnologías nuevas y tradicionales que faciliten el proceso educativo y que se adapten a las características de la emergencia y necesidades educativas. Inversión que también es indispensable para promover una formación docente que abarque nociones de cuidado y supervivencia para crear espacios seguros donde las y los estudiantes puedan comunicar sus sentimientos e inquietudes, así como apoyo psicosocial para las y los docentes.

Resulta claro, que más allá de salvaguardar el derecho a la educación, **el ámbito educativo se presenta como es un ámbito de protección de otros derechos**, así como de contención, de apoyo físico y psicosocial, reducción de riesgos, de la violencia y de la explotación sexual, entre otros.

10. Educación ambiental y cambio climático

Las crecientes evidencias respecto a la magnitud de los impactos de la degradación ambiental y el cambio climático han llevado al reconocimiento reciente en el marco internacional de los derechos humanos de forma específica, del derecho a un medio ambiente sin riesgos, limpio, saludable y sostenible. Por ende, es **ineludible la toma de acciones que tengan como punto de partida el entendimiento crítico de un enfoque de justicia ambiental y climática, y por otro la diversidad de cosmovisiones y narrativas sobre el desarrollo deseado para las sociedades contemporáneas**.

La interrelación con el derecho a la educación queda en evidencia, no sólo en cuanto a los efectos de los daños ambientales en los sistemas educativos, y el deber de los Estados de reconocer, subsanar y proteger contra estos efectos, sino particularmente en cuanto al rol de la educación en el abordaje de este fenómeno. Por tanto, es **imperativo avanzar políticas y programas integrales de educación ambiental comprehensiva**,

universal y amplia, y en una educación ambiental basada en los derechos, transformadora e inclusiva, que contemple las dimensiones ambientales en la educación y formación de docentes. Que, a su vez, trascienda el ámbito educativo, contribuya a adquirir una conciencia ambiental, modificar prácticas y conductas de toda la sociedad en su conjunto, con un énfasis muy particular en las autoridades y empresas por su especial responsabilidad en los temas ambientales.

11. Las tecnologías digitales con fines educativos

La incorporación de las tecnologías digitales en el ámbito educativo requiere promover el enfoque de derechos y una perspectiva crítica, acompañada de una reflexión ético-pedagógica que contribuya a comprender y situar adecuadamente sus repercusiones en la educación y los derechos humanos.

Resulta necesario, poner la atención en las desigualdades y las brechas, en la recopilación y uso de datos de estudiantes y docentes, en la apropiación de conocimientos, de contenidos, en los riesgos derivados del uso indebido o no regulado de las tecnologías, y más recientemente de la inteligencia artificial y los desafíos que representa.

Por otro lado, resulta fundamental que los actores involucrados en las políticas educativas incluyendo a las comunidades, participen de un profundo análisis de las cuestiones que están en juego, como los diferentes actores, intereses y poderes involucrados y su participación en la educación, el rol de las grandes corporaciones digitales. Asimismo, reflexionar sobre cómo preservar el derecho a la educación, los derechos digitales y ejercicio de otros derechos en todo el ecosistema de las tecnologías en la educación frente a los intereses privados, la validación de políticas educativas a través de la alianza de los gobiernos con grandes empresas tecnológicas, desdibujando aún más los límites ya poco claros entre lo público y lo privado.

Asimismo, en temas clave como la soberanía digital, urge avanzar en alternativas como el desarrollo de plataformas de acceso libre y gratuitas, construcción de infraestructuras soberanas, tecnología común compartida, y gobernanza democrática de la internet (incluyendo la regulación de las redes sociales, el acceso a la información). También progresar en las discusiones sobre la libertad de expresión en espacios virtuales, el derecho a la privacidad y a la protección de datos, así como asegurar la igualdad y la no discriminación. Finalmente, requiere considerar los impactos ambientales y laborales de las tecnologías de manera más amplia. En síntesis, urge crear soluciones tecnológicas que fortalezcan la educación y la escuela pública, a sus educadores, y a toda la comunidad educativa.



Foto: @Racool_studio

Referencias bibliográficas

- Adrião, T., & Domiciano, C. A. (2018). A educação pública e as corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil. *FINEDUCA - Revista De Financiamento Da Educação*, 8. <https://doi.org/10.17648/fineduca-2236-5907-v8-79084>.
- ALAI. (2020). Horizontes para superar desigualdades en la educación. *Revista América Latina en Movimiento* No. 551: Derecho Humano a la Educación: horizontes y sentidos en la post pandemia, 10/12/2020. https://www.alainet.org/sites/default/files/alem_551.pdf
- Avelar, M., & Ball, S. (2019). Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. *International Journal of Educational Development*, 64, 65-73. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.007>.
- Ayuda en Acción et al. (2023). La educación en situaciones de emergencia. Garantizar el derecho básico a la educación especialmente en momentos de crisis y conflictos. Octubre 2023. <https://inee.org/resources/education-emergency-situations-guarantee-basic-right-education-especially-times-crisis>
- BID y WFP. (2023). Estado de la Alimentación Escolar en 2022. Washington, D.C.: BID. <https://publications.iadb.org/es/el-estado-de-la-alimentacion-escolar-en-america-latina-y-el-caribe-2022monograph>
- Bryan, A., & Mochizuki, Y. (2023). Crisis transformationism and the de-radicalisation of development education in a new global governance landscape. *Policy and Practice: A Development Education Review*, 36(1), 51-76. <https://doras.dcu.ie/28994/>
- CEPAL. (2001). Discriminación étnico-racial y xenofobia en América Latina y el Caribe. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/7a1aa0eb-6ee5-4da8-ba06-903846b37744/content>
- CEPAL. (2020). Panorama Fiscal de América Latina y el Caribe, 2020 (LC/PUB.2020/6-P), Santiago, 2020. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/86757797-3f2d-465d-8aa1-251ff66f421f/content>
- CEPAL. (2024). Huepe, M. El desafío de la sostenibilidad financiera de la educación en América Latina y el Caribe. Documentos de Proyectos (LC/TS.2024/1), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) / Banco Mundial / Fundación Ford / Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2024. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/0906e409-ccfe-49c1-b4cf-f5eb78fbf36e/content>
- CIVICUS. (2023). Informe sobre el Estado de la Sociedad Civil 2023. <https://www.civicus.org/index.php/state-of-civil-society-report-2023>
- CLADE / IIFE UNESCO. (2015). López, N. Las leyes generales de educación en América Latina. El derecho como proyecto político. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Las-Leyes-Generales-de-Educaci%C3%B3n-en-Am%C3%A9rica-Latina-y-el-Caribe-El-derecho-como-proyecto-pol%C3%ADtico.pdf>
- CLADE. (2017). Por una educación garante de derechos - Demandas de estudiantes secundaristas para América Latina y el Caribe. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Por-una-educaci%C3%B3n-garante-de-derechos-Demandas-de-estudiantes-secundaristas-para-Am%C3%A9rica-Latina-y-el-Caribe.pdf>
- CLADE. (2020). El derecho a la educación en América Latina y el Caribe. De la garantía del derecho al cumplimiento del ODS 4 en el siglo XXI: políticas, sentidos y disputas. https://redclade.org/wp-content/uploads/Informe_ODS_v9.pdf
- CLADE. (2022). Plan Estratégico Cuatrienal 2023-2026. <https://redclade.org/wp-content/uploads/CLADE-PLAN-ESTRATEGICO-2023-2026-compressed.pdf>
- CLADE. (2023). Informe Regional - Alcances y limitaciones del uso de las TIC para garantizar el derecho a la educación en América Latina y el Caribe: una reflexión desde escuelas públicas primarias en Argentina, Bolivia y Guatemala. CLADE, São Paulo. https://redclade.org/wp-content/uploads/INFORME_REGIONAL_TIC_AMERICA_LATINA_Y_CARIBE_ONLINE_PAG1_compressed-1.pdf

CLADE, Latindadd, & Red de Justicia Fiscal de América Latina y el Caribe. (2023). Justicia Fiscal para el Derecho Humano a la Educación: Una mirada regional desde América Latina. https://redclade.org/wp-content/uploads/Justicia-Fiscal-para-el-Derecho-Humano-a-la-Educacion_vf.pdf

Clement, V., Rigaud, K. K., de Sherbinin, A., Jones, B., Adamo, S., Schewe, J., Sadiq, N., & Shabahat, E. (2021). Groundswell Parte 2: Actuar frente a la migración interna provocada por impactos climáticos. Washington, DC: Banco Mundial.

Croso, C., & Magalhães, G. M. (2016). Privatização da educação na América Latina e no Caribe: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. *Educação & Sociedade*, 37(134), 17-33. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016157622>

Croso, C., et al. (2023). Multistakeholderism in global education governance: Losses for democracy, profits for business. Transnational Institute, Amsterdam. <https://www.tni.org/files/2023-09/Multistakeholderism%20in%20global%20education%20governance%20TNI.pdf>

FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação. (2021). Privatización de la Educación en el Contexto de la Pandemia y Post-Pandemia: viejos y nuevos rostros que desafían la realización del Derecho Humano a la Educación, 11(33). <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/114046/64906>

FAO, ABC/MRE, & FNDE/MEC. (2023). Marcos normativos para una alimentación escolar sostenible. Un diálogo a partir del escenario de América Latina y el Caribe. Brasília. <https://doi.org/10.4060/cc6140es>

Global Coalition to Protect Education under Attack. (2022). Education under Attack 2022. https://reliefweb.int/report/world/education-under-attack-2022-enar?gad_source=1&gclid=Cj0KCQiAh8OtBhCQARIsAikWb69Re-kN8bp7QeS-iiE3pe1Q7Xn7YtXD8o9LxwLG2Ei4N7gJ9RMO3kt4aAqf8EALw_wcB

IEAL. (2022). Experiencias didáctico-pedagógicas y laborales de la práctica docente en tiempos de la COVID-19 en América Latina. <https://ei-ie-al.org/recursos/experiencias-didactico-pedagogicas-y-laborales-de-la-practica-docente-en-tiempos-de-la>

Ireland, T. Popular education and well-living: a new pedagogical narrative for a learning Planet? *Convergence*, 44(1), 42-53. <https://www.convergencejournal.org/vol-44-no-1-3.pdf>

Klees, S. (2023). The Privatisation of Education: The Big Picture. <https://www.norrag.org/the-privatization-of-education-the-big-picture/>

Krenak, A. (2020). Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras.

Lizarazo, N. Derecho Humano a la Educación Horizontes y sentidos. <https://www.integracion-lac.info/es/node/45123>

Modé, G., & Giannecchini, L. (2020). Rupturas, voces plurales y lucha por derechos: Horizontes para superar desigualdades en la educación. *Revista América Latina en Movimiento*, 551, Derecho Humano a la Educación: horizontes y sentidos en la post pandemia. <https://www.alainet.org/es/revistas/551>

OEA. (2016). CIDH: Violencia, niñez y crimen organizado. OEA/Ser.L/V/II. Doc. 40/15. <https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/violencianinez2016.pdf>

OEA. (2020). Caso Guzmán Albarracín y otras Vs. Ecuador. Sentencia de 24 de junio de 2020. https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/serie_405_esp.pdf

OEA/CIDH. (2021). Principios Interamericanos sobre Libertad Académica y Autonomía Universitaria. https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/Principios_Libertad_Academica.pdf

OEA/CIDH. (2022). Comunicado de Prensa 131/22 - Día de la Niñez y Adolescencia de las Américas: CIDH urge a los Estados a garantizar educación libre de violencia sexual. <https://www.oas.org/es/CIDH/jsForm/?File=/es/cidh/prensa/comunicados/2022/131.asp>

OEA/CIDH. (2022). Situación de Derechos Humanos en Chile. OEA/Ser.L/V/II. https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/2022_chile.pdf

- OEA/CIDH/REDESCA. (2023). Observaciones y Recomendaciones de REDESCA tras su visita a Brasil. https://www.oas.org/es/cidh/prensa/comunicados/2023/REDESCA_visitaBrasil_observaciones_SPA.pdf
- OEA/CIDH. (2023). Cierre del espacio cívico en Nicaragua. OEA/ CIDH, Ser.L/V/II. https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/2023/Cierre_espacio_civico_Nicaragua_SPA.pdf
- OIT/ONU. (2024). Grupo de Alto Nivel sobre la Profesión Docente del Secretario General de las Naciones Unidas: Transformar la profesión docente: Recomendaciones y resumen de las deliberaciones. Oficina Internacional del Trabajo. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/publication/wcms_912924.pdf
- OMS. (2021). <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- ONU. (2008). El derecho del niño a la educación en situaciones de emergencia. CRC/C/49/CRP.1.
- ONU. (2021). Observación general núm. 25 relativa a los derechos de los niños en relación con el entorno digital. CRC/C/GC/25. https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC/C/GC/25&Lang=en
- ONU. (2019). Informe de la Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación sobre la forma en que el derecho a la educación contribuye a la prevención de crímenes atroces y violaciones masivas o graves de los derechos humanos. A/74/243. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n19/234/57/pdf/n1923457.pdf?token=rShIOgOIEAEr-JWVfe7&fe=true>
- ONU. (2022). Repercusiones de la digitalización de la educación en el derecho a la educación. Informe de la Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación, Koumbou Boly Barry. A/HRC/50/32. <https://www.ohchr.org/es/documents/thematic-reports/ahrc5032-impact-digitalization-education-right-education>
- ONU. (2020). Recomendación general núm. 38, relativa a la trata de mujeres y niñas en el contexto de la migración mundial. CEDAW/C/GC/38. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n20/324/48/pdf/n2032448.pdf?token=8sct6LLB-JWKhbbS3q&fe=true>
- ONU. (2022). Recomendación general núm. 39 sobre los derechos de las mujeres y las niñas indígenas. CEDAW/C/GC/39. https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CEDAW%2fC%2fG-C%2f39&Lang=sp
- ONU. (2023). Afianzar el derecho a la educación: avances y obstáculos críticos. Informe de la Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación, Farida Shaheed. A/HRC/53/27. <https://daccess-ods.un.org/tmp/3448166.847229.html>
- ONU. (2023). El papel crucial y los derechos del personal docente. A/78/364. <https://www.ohchr.org/es/documents/thematic-reports/a78364-role-and-rights-teachers>
- ONU. (2023). Informe del Relator Especial sobre las ejecuciones extrajudiciales, sumarias o arbitrarias, Morris Tidball-Binz. A/78/254. https://www.oacnudh.org/wp-content/uploads/2023/10/ejecuciones-extrajudiciales-A_78_254-ES.pdf
- ONU. (2023). Resolución 53/7. El derecho a la educación. A/HRC/RES/53/7. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/g23/148/02/pdf/g2314802.pdf?token=oy79lRoX1KnZPyWhnZ&fe=true>
- ONU. (2023). Report on the 2022 Transforming Education Summit Convened by the UN Secretary-General. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/report_on_the_2022_transforming_education_summit.pdf
- ONU. (2023). Resolución A/HRC/RES/53/13. Espacio de la sociedad civil. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/g23/150/38/pdf/g2315038.pdf?token=zPnr49PgmbipqWLJum&fe=true>
- ONU. (2023). Informe de políticas de Nuestra Agenda Común. Participación significativa de los jóvenes en los procesos decisorios y de elaboración de políticas. <https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/our-common-agenda-policy-brief-youth-engagement-es.pdf>
- UNESCO. (2020). Etnicidad y educación en América Latina: los otros étnicos y la dinámica de inclusión-exclusión educativa en América Latina. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374768>

UNESCO. (2020). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. París, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>

UNESCO. (2022). Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia: Declaración de Tashkent y Compromisos de Acción para Transformar la Atención y Educación de la Primera Infancia, 16 de noviembre de 2022. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384045_sp

UNESCO, IPE, & UNICEF. (2022). Análisis Comparativos de Políticas. Reconstruir la educación, no las barreras. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382522>

UNESCO, UNICEF, & CEPAL. (2022). La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/70fe53c4-9b47-44-957b-1adf27c8b1f4/content>

UNESCO. (2023). Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education – A tool on whose terms? Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>

UNESCO. (2023). Proyecto de texto revisado de la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales (1974). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386924_spa

UNESCO. (2023). West, M. An ed-tech tragedy? Educational technologies and school closures in the time of COVID-19. UNESCO, Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386701>

UNESCO. (2023). Informe mundial sobre el personal docente. Afrontar la escasez de docentes. https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2024-01/2370_23_S_GlobalReportTeachersHighlights%20WEB.pdf

UNESCO. (2023). Aprender y prosperar: salud y nutrición escolar alrededor del mundo; puntos clave. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381965_spa

UNESCO. (2023). Informe Regional de América Latina y el Caribe. La educación comienza temprano: avances, retos y oportunidades (2023). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387352>

UNESCO, IESALC. (2023). Avances hacia el ODS 4 en educación superior: desafíos y respuestas políticas en América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384366>

UNESCO. (2024). Declaración de Santiago 2024, Reunión Extraordinaria de Ministras y Ministros de Educación



INFORME REGIONAL

**El derecho a la educación
en América Latina y el Caribe:**
el presente es el pasado del futuro

Realización:



Campaña
Latinoamericana
por el Derecho
a la Educación

Con el apoyo de:

EDUCACIÓNenVOZALTA
promoción y responsabilidad social

