

MARCHAS Y CONTRAMARCHAS. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y LAS DINÁMICAS DE EXCLUSIÓN INCLUYENTE EN AMÉRICA LATINA (A SESENTA AÑOS DE LA DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS)

Pablo Gentili *

El desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad.

(Del Preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948).

SÍNTESIS: El presente artículo analiza los complejos procesos de consolidación de la educación como un derecho humano fundamental en América Latina y el Caribe, desde la proclamación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Sostiene, a tal efecto, que los enormes avances alcanzados en la universalización de la escolaridad –aunque sin derecho a la educación–, asociados a una muy significativa expansión de los sistemas nacionales de educación, se han producido en el contexto de un incremento de la desigualdad social, la cual se articula a la cada vez mayor y más compleja desigualdad educativa que, sumada a la falta de equidad, se producen en el interior de los sistemas escolares. Se analiza el hecho de que, aunque en la Declaración no hay una argumentación que asigne valor a la educación por su aportación a la generación de riquezas, sea precisamente esa la concepción que se ha impuesto, dando lugar a un binomio de objetivos opuestos entre la concepción socializante y la privatizadora: una interpretación mercantilizada de los bienes educativos que reduce la función del Estado, garante del derecho a la educación, a la subsidiariedad y al asistencialismo. El texto aborda críticamente los procesos de «exclusión incluyente» –la lucha por el conocimiento es siempre la lucha por el poder– como dinámica que ha caracterizado el desarrollo educativo latinoamericano contemporáneo. Así, en el marco de las marchas y contramarchas que

* Profesor de la Universidad del Estado de Río de Janeiro y coordinador del Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas del Laboratorio de Políticas Públicas (LPP/UERJ).

definen la expansión de la escolaridad y la persistente negación del derecho a la educación a grandes sectores de la población, se apuntan diversas líneas de análisis para pensar algunos de los desafíos que se delinean en el horizonte de las políticas educativas de la región.

Palabras clave: derecho a la educación; exclusión educativa; Declaración Universal de los Derechos Humanos; desigualdades educativas; neoliberalismo y educación.

SÍNTESE: O presente artigo analisa os complexos processos de consolidação da educação como um direito humano fundamental na América latina e no Caribe, desde a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Defende, portanto, que os enormes avanços alcançados na universalização da escolaridade, associados à significativa expansão dos sistemas nacionais da educação, produziram-se no contexto do conseqüentemente incremento das desigualdades e das iniquidades produzidas no interior dos sistemas escolares.

O texto aborda criticamente os processos de «exclusão incluyente» como dinâmica que tem caracterizado o desenvolvimento educativo latino-americano contemporâneo.

Assim, no marco das marchas e contra-marchas que definem a expansão da escolaridade e a persistente negação do direito à educação de grandes setores da população, apontam-se diversas linhas de análise para pensar alguns dos desafios que se vislumbram no horizonte das políticas educativas da região.

Palavras-chave: direito à educação; exclusão educativa; Declaração Universal dos Direitos Humanos; desigualdades educativas; neoliberalismo e educação.

ABSTRACT: This article analyzes the complex process of consolidation that education as a basic human right has undergone since the Universal Declaration of Human Rights (UDHR) in 1948.

It claims that the huge progress achieved in the universalization of schooling (still not including the right to education) associated to a significant expansion of national education systems, has taken place in a context of increasing social inequality, which is articulated to an ever increasing and complex educative inequality that, together with lack of equity, is produced in school systems.

We analyze the fact that (despite the fact that there is not in the UDHR a line of reasoning that allocates value to education given its capacity to generate wealth) is exactly this mindset the one that has prevailed. This creates a binomial of opposite goals, one related to a socializing and another to a privatizing conception of education: a market-wise oriented interpretation of educative assets that reduces the role of the Commonwealth, guarantor of the Right to Education, to subsidy allocation and ill-conceived assistance.

The text critically approaches the processes of «including exclusion» (the struggle for knowledge is always a struggle for power) as a dynamics that has characterized contemporary development in Latin American education. Therefore, with a background of improvements and disimprovements that define the expansion of schooling and education rights that have been persistently denied to great portions of the population, different lines of analysis are suggested, in order to reflect on the challenges that can be seen on the horizon of regional educative policies.

Key words: right to education; educative exclusion; Universal Declaration of Human Rights; educative inequality; neoliberalism and education.

1. INTRODUCCIÓN

El 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamaba la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUHD). La ONU se había constituido solo tres años antes y esta sería, quizás, una de sus resoluciones más extraordinarias y ambiciosas. La organización habría de transformarse en una de las más elocuentes muestras de que, a pesar de los avances alcanzados, las aspiraciones igualitarias no se han visto concretadas pues los acuerdos, declaraciones y tratados internacionales sobre los derechos humanos que desde entonces esas aspiraciones han cimentado, están marcados por la asimetría abismal que separa los principios que los fundamentan de las acciones y las prácticas que deberían consagrarlos. En efecto, se cumplen sesenta años de la Declaración que estableció la universalidad de los derechos humanos sobre la base de un contundente arsenal de valores y normas democráticas, mientras que en el Norte así como en el Sur, en las sociedades llamadas «avanzadas» así como en las que aspiran a serlo, estos derechos gozan de una potencia declamatoria bastante más contundente que su eficacia política para contribuir a organizar la vida de los pueblos, encauzar sus relaciones y resolver sus conflictos.

No hay cómo negar que, parafraseando a Paulo Sérgio Pinheiro¹, toda celebración de un tratado o declaración por los derechos humanos suele ser un «ejercicio de frustración». La capacidad de estos arreglos o acuerdos jurídicos para modificar la intolerable cotidianeidad de quienes sufren la violencia del hambre, la exclusión, la segregación, el

¹ Experto independiente nombrado con el rango de Secretario General Adjunto por el Secretario General de las Naciones Unidas en febrero de 2003, para que preparara un estudio exhaustivo sobre la violencia contra la infancia.

racismo, la explotación, el maltrato y el martirio por la prepotencia de gobiernos, empresas o grupos más poderosos, suele ser bastante poco efectiva. La humanidad ha sido capaz de generar un diversificado arsenal de normas democráticas y justas para establecer, proclamar y fundamentar derechos humanos cada vez más amplios y complejos. Pero al mismo tiempo, parece también estar siempre dispuesta a crear, inventar o multiplicar otros arsenales capaces de volver estas normas y principios éticos a la categoría de aspiración minúscula frente a los desafíos y deudas que genera su persistente violación. A sesenta años de su proclamación, la Declaración Universal de los Derechos Humanos sigue siendo tan poderosa en sus fundamentos como tenue en su aplicación.

Sin lugar a dudas, una de las conquistas democráticas más destacadas de esta proclama ha sido incorporar y reconocer la educación como un derecho humano fundamental, debiendo ser ella universal, gratuita y obligatoria. En su artículo 26.º, la DUDH establece que:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Los principios de igualdad y libertad con los que se inicia la Declaración: «todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros», no databan, claro, de 1948, y ya estaban reconocidos tanto en la Declaración de la Independencia de los Estados Unidos de 1776 como en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789. Asimismo, el reconocimiento de la educación como un derecho igualitario para todos había sido incorporado en diversas leyes y constituciones, tanto en Europa como en las Américas,

desde el siglo XIX, aunque el Estado prusiano lo había hecho ya en 1717 (Tomasevski, 2004, p. 68). Entre tanto, la Declaración de 1948 dotará el derecho a la educación de un elemento nuevo y altamente desestabilizador de todo poder totalitario, de importante impulso y potencia democrática: el alcance universal de este principio. Así, junto con los otros derechos humanos, la educación debe ser protegida «no solo en el ámbito del Estado, sino también *contra el propio Estado* [...], a partir del momento en el que el Estado falle en sus obligaciones constitucionales para con sus sujetos» (Bobbio, 2000, p. 485). La educación como derecho de cada ciudadano, garantizada por el Estado, pasará a ser parte del reconocimiento de la educación como un derecho de todos los seres humanos, más allá de sus fronteras nacionales, colocando a los Estados que violan este derecho como responsables de un delito contra sus propios ciudadanos y contra todos los ciudadanos de la humanidad.

La importancia que la DUDH posee para el diseño de una política educativa democrática no siempre ha sido debidamente reconocida y ponderada, particularmente entre aquellos grupos, movimientos y organizaciones que luchan por la defensa del derecho a la educación en los países más pobres del planeta. Sorprendentemente, tampoco lo es por los gobiernos que, en América Latina, durante la última década, han iniciado procesos de reforma y reestructuración que aspiran a revertir la herencia de exclusión y desigualdades dejada por sus antecesores neoliberales y conservadores.

Sin lugar a dudas, y en parte por las razones expresadas al comienzo de este artículo, hay sobrados motivos para desconfiar de la eficacia política de declaraciones y tratados internacionales cuya retórica jurídica grandilocuente contrasta de manera brutal con su mediocre desempeño práctico. Un razonamiento semejante, sin embargo, parece inevitablemente alimentar una profecía autocumplida que poco ayuda a consolidar una perspectiva y una práctica liberadora en el campo educativo. Dicho de otra manera, la evidente fragilidad de la DUDH para instituir de manera efectiva la educación como un derecho fundamental e inviolable, está lejos de ser una característica inevitable de todo artificio jurídico liberal en el siempre frágil e inestable espacio que la democracia burguesa le deja a la justicia social y a la igualdad. Por el contrario, la debilidad de la Declaración es parte constitutiva de un proceso de confrontación y disputa que debe ser enfrentado por todos los que asumen la defensa y la construcción de la educación como un

derecho de la humanidad. El desconocimiento o la desconsideración de la relevancia política que supone la inclusión de la educación como un derecho humano fundamental en dicha Declaración, principio ratificado y ampliado en otros dispositivos no menos importantes, como son el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (adoptado por la Asamblea General de la ONU en 1966), la Convención sobre Derechos del Niño (de 1989) y la Declaración del Milenio (del año 2000), limita más que amplía la lucha por la educación pública y democrática. Claro está que formalizar la inclusión de un derecho en un tratado o declaración internacional no garantiza la eficacia práctica de su implementación, ni protege a sus beneficiarios de las recurrentes violaciones a este derecho. Como quiera que sea, la inclusión de cualquier derecho en un tratado o declaración de esta naturaleza, amplía significativamente las aspiraciones y demandas por la garantía de este derecho y, al mismo tiempo, abre dos campos de disputa fundamental: el de la lucha por su implementación efectiva y el de la lucha por su reconocimiento como principio ético, como valor y sentido fundamental para organizar la vida y las relaciones humanas en una sociedad determinada. Se trata, sin lugar a dudas, de un espacio de disputa quebradizo, agrietado, inestable, aunque necesario si lo que aspiramos es a ampliar las condiciones efectivas de acceso de todos los seres humanos a los bienes educativos, al conocimiento socialmente producido y al derecho inalienable de contar con instituciones públicas que establezcan las condiciones efectivas para el ejercicio de esta experiencia de justicia e igualdad.

Me propongo aquí desarrollar algunas dimensiones del proceso de afirmación del derecho a la educación en América Latina y el Caribe desde la proclamación de la DUDH. Al mismo tiempo, pretendo analizar algunos de los factores que han limitado u obturado los avances democráticos que se produjeron en este campo. Entiendo que la discusión acerca de las marchas y contramarchas que ha enfrentado, y que enfrenta, el derecho a la educación en nuestros países constituye un requisito para poder pensar su futuro, ayudando a diseñar estrategias que permitan superar aquellas barreras que han impedido que vivamos en sociedades donde el conocimiento sea un bien público y no una mercancía a ser apropiada o expropiada por aquellos sujetos u organizaciones que detentan el poder económico y político.

2. MARCHAS

Sin lugar a dudas, una de las evidencias más consistentes del avance del derecho a la educación en América Latina, desde la promulgación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, ha sido la progresiva y sostenida expansión de los sistemas escolares en todos los países de la región. El crecimiento de los sistemas nacionales de educación fue extraordinario y, aunque aún persisten mecanismos de negación de las oportunidades de acceso y permanencia en las instituciones educativas para los sectores más pobres, la universalización de la escolaridad ha sido progresiva y sistemática durante toda la segunda mitad del siglo XX. De tal forma, este período ha estado marcado por un intenso crecimiento de los sistemas escolares en su capacidad para atender a aquellos sectores tradicionalmente excluidos de los mismos.

No puede dejar de observarse, sin embargo, que las diferencias regionales han sido y continúan siendo, en rigor, muy grandes, hecho que explica por qué las tasas de crecimiento y el impacto de la expansión de la matrícula en los diversos países de América Latina y el Caribe no siempre han aumentado al mismo ritmo ni con la misma intensidad. Entre tanto, desde 1948, especialmente en el caso de las naciones menos desarrolladas de la región, la expansión del derecho a la educación ha estado indisolublemente unida a la promoción de mejores condiciones de ingreso y permanencia de los más pobres en las instituciones escolares, así como en la fuga hacia adelante de las oportunidades educativas de aquellos sectores medios y altos cuya escolaridad no estaba amenazada en el pasado. La medición del desempeño del derecho a la educación a partir del incremento en la esperanza de vida educativa, asociado a una mayor y mejor distribución de las oportunidades de progreso dentro del mismo sistema escolar, superando relativamente las barreras que separan o inhiben el pasaje de los más pobres a los niveles de escolarización más elevados, constituye, en cierta forma, la evidencia más contundente de que la Declaración Universal de los Derechos Humanos no supuso, en Latinoamérica, solo la formulación de una bella proclama.

El cuadro 1 muestra el avance en los niveles de alfabetización de la población adulta, así como su progresiva disminución en casi todos los países de la región hasta el año 2015.

CUADRO 1
Tasas de analfabetismo en América Latina y el Caribe (1950-2015)
(expresadas en %)

País	1950	1960	1970	1980	1990	1995	2000	2005	2010	2015
Antillas Neerlandesas	-	-	7,0	5,6	4,4	3,9	3,5	3,1	2,8	2,5
Argentina	14	8,6	7,0	5,6	4,3	3,7	3,2	2,8	2,4	2,1
Bahamas	-	-	9,0	6,9	5,6	5,0	4,6	4,2	3,8	3,4
Barbados	-	-	2,1	1,2	0,6	0,5	0,3	0,3	0,2	0,2
Belize	-	-	25,0	17,5	10,9	8,4	6,8	5,3	4,0	3,2
Bolivia	-	-	42,5	31,3	21,9	17,9	14,6	11,7	9,4	7,3
Brasil	51	39,4	31,6	24,0	18	15,3	13,1	11,1	9,6	8,2
Chile	20	16,4	12,4	8,6	6,0	5,1	4,2	3,5	2,9	2,3
Colombia	38	27,1	22,2	16,0	11,6	9,9	8,4	7,1	5,9	4,9
Costa Rica	21	15,6	11,8	8,3	6,1	5,2	4,4	3,8	3,2	2,6
Cuba	-	-	10,7	7,5	4,9	4,1	3,3	2,7	2,1	1,6
Ecuador	44	32,5	25,7	18,1	12,4	10,2	8,4	7,0	5,8	4,8
El Salvador	61	51,0	42,1	34,2	27,6	24,1	21,3	18,9	16,6	14,6
Guatemala	71	62,0	54,9	47,0	39,0	35,1	31,5	28,2	25,2	22,5
Guyana	-	-	9,3	5,4	2,8	2,1	1,5	1,0	0,7	0,6
Haití	-	-	78,0	69,5	60,3	55,3	50,2	45,2	41,1	37,2
Honduras	65	55,0	49,4	40,1	31,9	28,3	25,0	22,0	19,4	17,1
Jamaica	-	-	31,9	23,7	17,8	15,2	13,1	11,3	9,8	8,4
México	43	34,6	26,5	18,7	12,7	10,5	8,8	7,4	6,2	5,2
Nicaragua	-	-	45,5	41,2	37,3	35,4	33,5	31,9	30,3	28,8
Panamá	30	23,3	20,7	15,1	11,0	9,4	8,1	7,0	6,0	5,1
Paraguay	34	25,4	20,2	14,1	9,7	8,1	6,7	5,6	4,7	4,0
Perú	-	38,9	28,5	20,6	14,5	12,2	10,1	8,4	7,0	5,7
Puerto Rico	-	-	14,7	11,1	8,5	7,2	6,2	5,4	4,6	4,0
R. Dominicana	57	35,5	32,8	26,0	20,6	18,3	16,3	14,5	12,9	11,6
Trinidad y Tobago	-	-	9,0	5,3	3,2	2,3	1,7	1,2	0,9	0,7
Uruguay	-	9,5	6,7	5,0	3,5	2,9	2,4	2,0	1,7	1,4
Venezuela	-	-	23,7	16,1	11,1	9,1	7,5	6,0	4,8	3,9
A. Latina y el Caribe	-	-	26,3	20,0	14,9	12,8	11,1	9,5	8,3	7,1

FUENTE: Elaboración propia sobre la base de, Nassif, Rama y Tedesco, 1984; y de CEPAL / CEPALSTAT, Bases de Datos y Publicaciones Estadísticas de América Latina y el Caribe: <<http://websie.eclac.cl>>.

Las tasas brutas y netas de escolaridad, en todos los niveles, han crecido de forma sostenida en los últimos sesenta años, superando, en algunas naciones, el intenso ritmo de su crecimiento demográfico. Países como Bolivia, Brasil, Colombia, Cuba, Ecuador, México, Perú, República Dominicana y Venezuela experimentaron, desde los años cincuenta, una expansión significativa de sus tasas de escolarización en todos los niveles, multiplicándose, en cada uno de ellos, década tras década, la esperanza de vida educacional de manera exponencial. Particularmente, en los países más pobres de la región la esperanza de

CUADRO 2
Esperanza de vida escolar (1970-2005)
(expresada en años)

País	1970	2005
Argentina	10,3	15,2
Bolivia	7,6	13,8
Brasil	7,1	14,2
Chile	10,1	16,1
Colombia	8,6	12,1
Costa Rica	8,3	11,7
Cuba	8,8	14,8
Rep. Dominicana	8,0	12,3
El Salvador	6,5	12,0
Guatemala	4,3	10,3
Guyana	8,8	13,8
Honduras	6,6	11,3
México	7,9	13,2
Nicaragua	5,3	10,7
Panamá	9,1	13,4
Paraguay	7,2	12,0
Perú	8,9	13,9
Venezuela	8,0	12,7

FUENTE: UNESCO, 2008.

vida escolar se duplicó en un cuarto de siglo (entre 1970 y 2005). Tal el caso de países como Bolivia, El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua. Situación semejante a la vivida por los dos países más desarrollados e injustos del continente: Brasil y México, cuyo tiempo promedio de permanencia de los alumnos en el sistema escolar se duplicó en los últimos veinticinco años.

Los planteles docentes también aumentaron de forma significativa, consolidando el crecimiento cuantitativo de los sistemas escolares, proceso que, en algunos países, fue particularmente intenso. Cuba es, sin lugar a dudas, el caso más emblemático. En 1970, la isla del Caribe disponía de un docente por cada 27 alumnos mientras que para el año 2005, la ratio es de 1 por cada 10. Menos intenso, aunque no menos significativo, ha sido el crecimiento de los planteles docentes en países como República Dominicana, Ecuador, Granada, México, Surinam, Trinidad y Tobago y Venezuela.

CUADRO 3
Cantidad de alumnos
por cada docente (1970-2005)

País	1970	2005
Cuba	27	10
R. Dominicana	55	24
Ecuador	37	23
Granada	38	18
México	46	28
Surinam	37	19
Trinidad y Tobago	35	17
Venezuela	35	19

FUENTE: UNESCO, 2008.

El proceso de ampliación y expansión del sistema escolar se produjo en un contexto de disminución, también progresiva, de las brechas de género dentro del sistema. En efecto, durante el último siglo, la desigualdad educativa entre hombres y mujeres, que marcó buena parte del siglo XX, tendió a hacerse más difusa en términos cuantitativos.

CUADRO 4
Tasa de escolarización por sexo (2006)
(expresada en %)

Argentina	H	77,1	Guatemala	H	62,5
	M	77,8		M	56,4
Bolivia (*)	H	79,4	Honduras	H	61,7
	M	75,6		M	64,0
Brasil	H	70,7	México	H	71,4
	M	71,2		M	68,1
Colombia	H	70,7	Nicaragua (*)	H	59,7
	M	69,0		M	64,8
Costa Rica (*)	H	71,6	Panamá	H	72,3
	M	73,1		M	73,8
Chile	H	76,8	Paraguay	H	68,9
	M	76,1		M	68,2
Ecuador	H	70,9	Uruguay	H	73,5
	M	71,9		M	77,7
El Salvador	H	66,9			
	M	65,4			

FUENTE: SITEAL, 2007: <<http://www.siteal.iipe-oei.org>>.

(*) Cifras correspondientes al año 2005.

La disminución de la brecha de género en el campo educativo se ha hecho muy significativa, particularmente en el nivel superior del sistema. Mientras la participación de las mujeres en la educación superior apenas estaba por encima del 35% en 1980, a comienzos del año 2000 superaba el 50%, y, actualmente, en buena parte de los países de América Latina y el Caribe, la matrícula femenina ha superado a la masculina en ese nivel educativo. Según Aponte-Hernández (2008) (véase cuadro 5).

Por otra parte, el proceso de expansión y universalización en el acceso a la educación se ha visto reflejado, en casi todos los países de la región, en cambios sustantivos operados en sus correspondientes legis-

CUADRO 5
Matrícula femenina en el nivel superior

País	Porcentaje (%)	País	Porcentaje (%)
Argentina	59,3	Nicaragua	54,3
Barbados	71,8	Panamá	60,6
Brasil	56,4	Paraguay	51,1
Colombia	57,6	Puerto Rico	64,4
Cuba	61,8	República Dominicana	55,0
El Salvador	54,8	Trinidad y Tobago	61,1
Guatemala	55,9	Uruguay	61,0
Honduras	55,0	Venezuela	60,2
Jamaica	69,9		

laciones educativas. En efecto, solo cinco naciones latinoamericanas poseían, a comienzos del nuevo siglo, leyes de educación promulgadas antes de la década de 1990 (Costa Rica, Cuba, Ecuador, Honduras y Uruguay), mientras que veinte de ellas habían modificado o reformulado sus marcos jurídicos nacionales en el campo educativo entre 1990 y 2006. Tal como afirma Néstor López:

30

Una tendencia clara de las nuevas leyes [de educación] es la de ampliar la obligatoriedad, abarcando la educación secundaria (excepto Nicaragua), y parte o la totalidad del nivel inicial (excepto Chile). Es así como en estos países se llega a ciclos obligatorios de 12, 13 o 14 años. [...] En el tránsito desde metas educativas que apuntaban al acceso y permanencia en el nivel primario, y que eran las que prevalecían antes de los años noventa, hasta estas nuevas metas, se describe una clara redefinición de las expectativas que las sociedades tienen con respecto a la educación de las nuevas generaciones (López, 2008, pp. 30-31).

Así, por ejemplo, la obligatoriedad escolar se ha expandido en Argentina a 13 años, en Bolivia y en Perú a 14, mientras que en Guatemala lo ha hecho a 10. El nuevo Proyecto de Ley General de Educación del Uruguay, remitido al Parlamento en junio de 2008, además de introducir el reconocimiento del derecho a la educación como un bien público y social, determina, en su artículo 10.º, la obligatoriedad de la educación para los niños de cuatro y cinco años, la educación primaria

y la educación media básica y superior (14 años), con un mínimo de actividad curricular de novecientas horas anuales.

El proceso de expansión de la escolaridad, de hecho y de derecho, ha sido una constante en toda América Latina y el Caribe desde la promulgación de la DUDH. Sin embargo, la realidad regional pone en evidencia ciertas tendencias que en algunos casos debilitan y en otros obstaculizan los avances democráticos aquí presentados.

Antes de enunciar algunas de estas tendencias, resulta importante destacar dos aspectos que pueden prevenirnos de interpretaciones maniqueas o simplistas. Por un lado, no parece ser una contribución analítica relevante reducir la expansión de los procesos de escolarización, tanto en términos cuantitativos como jurídicos, a simples procedimientos de cosmética social sin efectos inmediatos en la transformación de las condiciones de vida de las personas. No hay dudas de que la expansión cuantitativa de los sistemas escolares, así como la ampliación del reconocimiento jurídico del derecho a la educación en las constituciones y leyes nacionales vigentes, son factores insuficientes para festejar la plena realización de los principios que guiaron la inclusión de la educación como un derecho humano fundamental en la Declaración de 1948. Sin embargo, aun siendo insuficientes, estos dos factores han sido fundamentales para dotar a toda demanda y a toda lucha por la ampliación del derecho a la educación de una proyección y una relevancia sin precedentes en cada uno de nuestros países. Las evidencias acerca de la importancia atribuida a la educación por parte de toda la sociedad y, particularmente, por los más pobres, ha movilizado demandas y conflictos de diverso grado de intensidad en las últimas décadas, inclusive durante los períodos en que algunos países latinoamericanos atravesaron brutales dictaduras. Más allá de las infundadas señales de alarma acerca de la existencia de un supuesto desinterés en la educación por parte de las familias y de las comunidades con menos acceso a recursos económicos, lo que, desde el punto de vista de algunos organismos financieros internacionales, explicaría la actual crisis educativa, parece simplista y ligero atribuir el mérito del limitado, aunque significativo, proceso de democratización de la educación latinoamericana a la generosa actitud de algunos gobiernos con el bienestar de sus ciudadanos o a la necesidad de distribución de un bien cuya socialización permite aumentar la tasa de explotación de los poderosos sobre las mayorías. Por otro lado, la evidencia de que el sistema educativo atraviesa una profunda crisis y de que la legislación social posee un impacto limitado para garantizar de forma efectiva la democratización

de naciones marcadas por el clientelismo político y la corrupción pueden quizás obscurecer más que aclarar el análisis sobre las mediaciones que atraviesan los procesos de disputa hegemónica existentes en nuestras sociedades. El desempeño democrático de los sistemas educativos latinoamericanos y caribeños, si se lo observa correctamente desde las aspiraciones fundacionales de la citada Declaración, parece bastante modesto y, en algunos casos, francamente mediocre. Las evidencias cuantitativas o el formalismo jurídico de este proceso de expansión no parecen siquiera rozar las aspiraciones emancipadoras y libertarias que plantea una doctrina democrática basada en el reconocimiento inalienable de la educación como un bien universal. Aun con sus límites y con sus exiguos resultados, esta democratización ha sido producto de intensas luchas, demandas y movilizaciones, muchas veces silenciosas y anónimas, de los sectores populares y sus organizaciones. Lejos de ser un generoso beneficio de los gobiernos, concedido a las masas ignorantes, la universalización y la expansión de los sistemas escolares que aceleradamente se produjeron en Latinoamérica desde la segunda mitad del siglo XX, han sido, en buena medida, resultado de estas luchas y movilizaciones, las que tuvieron a los sectores populares rurales y urbanos, a sus organizaciones, sindicatos y movimientos como agentes activos, no como platea indolente.

Destacar, por lo tanto, los límites de este avance no supone la pretensión de desenmascarar un supuesto engaño incrustado en la falsa democratización de una expansión meramente cuantitativa o formalmente jurídica del sistema escolar, sino llamar la atención, justamente, sobre las marchas y contramarchas que siempre encierra la lucha por hacer de los derechos humanos una realidad activa.

Así las cosas, sesenta años después de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la educación enfrenta fuertes limitaciones para constituir un derecho efectivo en las sociedades latinoamericanas. Sin pretender desarrollar exhaustivamente el conjunto de contramarchas que inhiben o bloquean el derecho a la educación en América Latina, me detendré en tres de ellas que considero fundamentales, ya que la persistencia de las mismas condicionan seriamente la posibilidad de que los avances alcanzados en materia de expansión y universalización escolar consoliden y amplíen una concepción democrática de la educación como bien público y como derecho humano fundamental.

3. CONTRAMARCHAS

Diversas tendencias han caracterizado la historia contemporánea de la educación latinoamericana, poniendo en evidencia los serios límites que enfrenta y enfrentará la posibilidad de consolidar y ampliar las fronteras del derecho a la educación en el sentido que ya lo proclamaba la DUDH en 1948. La combinación de algunos factores define lo que en otros trabajos hemos identificado como un proceso de escolarización marcado por una dinámica de *exclusión incluyente*; esto es, un proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas (Gentili, 1998 y 2007; Gentili y Alencar, 2001). El concepto de exclusión incluyente pretende llamar la atención sobre la necesidad de pensar el conjunto de dimensiones que están constituidas en todo proceso de discriminación, alertando que, a partir de esta multidimensionalidad, la necesaria construcción de procesos sociales de inclusión (asociados a la realización efectiva de los derechos humanos y ciudadanos y al afianzamiento de relaciones igualitarias sobre las que se construyen las bases institucionales y culturales de una democracia sustantiva), siempre dependen de un conjunto de decisiones políticas orientadas a revertir las múltiples causas de la exclusión y no solo algunas de ellas, particularmente, las más visibles.

33

Este último aspecto es fundamental, en especial cuando analizamos los procesos de exclusión e inclusión en el campo educativo. En efecto, una de las dimensiones mediante las cuales se ha producido históricamente la negación del derecho a la educación de los más pobres ha sido no reconocer este derecho en la legislación nacional, o reconocerlo de forma débil, indirecta o restricta, así como impedir el acceso de grandes sectores de la población a los niveles más básicos de la escolaridad, aun cuando la legislación nacional así lo exigiera. Excluidos de hecho y de derecho, los pobres han visto diluirse sus oportunidades educativas en un arsenal de dispositivos y argumentaciones mediante las cuales se justifica su baja o nula presencia en los ámbitos educativos. A comienzos del siglo XXI esta situación ha cambiado de manera notable. Como hemos visto en el apartado anterior, hoy:

La probabilidad de que los niños y niñas que tienen menos de cinco años terminen sus estudios primarios en el 2015 es igual o superior a un 95% en Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Perú y Uruguay, y se sitúa entre un 90% y un 95% en el Brasil, Costa Rica y Venezuela (UNICEF, 2006, p. 44).

No puede sino resultar curioso que países que enfrentaron, o aún enfrentan, el rigor de políticas neoliberales de ajuste y privatización, especialmente durante los años noventa, alcanzaron niveles de universalización en las oportunidades de acceso a la educación básica iguales o muy semejantes a los de Cuba, cuya reforma educativa ha sido producto de un proceso revolucionario que ya lleva cinco décadas. Un análisis más detallado, sin embargo, revela que el problema es bastante más complejo; conclusión a la que es posible llegar cuando se estudia el conjunto de factores que produce socialmente la exclusión educativa en las sociedades latinoamericanas².

El análisis de la multidimensionalidad de los procesos de exclusión en el campo educativo permite observar las marchas y contramarchas recorridas para superar los límites que enfrentan las posibilidades de hacer del derecho a la educación una oportunidad efectiva para las grandes mayorías. Por este motivo, es fundamental reconocer que:

34

- *La exclusión es una relación social y no un estado o posición ocupada en la estructura institucional de una determinada sociedad*³. De tal forma, los que están excluidos del derecho a la educación, no lo están solo por permanecer fuera de la escuela, sino también por ser parte de un conjunto de relaciones y circunstancias que los alejan de este derecho, negándoselo o atribuyéndoselo de forma restricta, condicionada o subalternizada. Históricamente, a los pobres se les ha negado el derecho a la educación impidiéndoles el acceso a la escuela. Hoy se les niega este derecho al no ofrecerles otra alternativa sino la de permanecer en un sistema educativo que no garantiza ni crea condiciones para el acceso efectivo a una educación de calidad, al limitar las condiciones

² Ver al respecto los diversos estudios sobre el derecho a la educación en América Latina promovidos por el Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE): <www.foro-latino.org>.

³ Dos importantes compilaciones que contribuyen a una comprensión dialéctica de los procesos de exclusión pueden encontrarse en Karsz, 2004; Pagan, 1996).

efectivas de ejercicio de este derecho por la persistencia de las condiciones de exclusión y desigualdad que se han transferido hacia el interior del mismo sistema escolar. Estas condiciones bloquean, obstaculizan y limitan la eficacia democrática del proceso de expansión educativa que condujo a los pobres hacia el interior de una institución que, en el pasado cercano, disponía de un conjunto de barreras que limitaban sus oportunidades de acceso y permanencia.

- *La inclusión es un proceso democrático integral que involucra la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión.* Por tal motivo, indicadores de mejoramiento en las condiciones de acceso a un derecho, así como todo avance en la lucha contra la alienación, segregación o negación de oportunidades –aunque, como hemos afirmado, siempre suponen grandes conquistas populares–, pueden no ser suficientes para consagrar el fin de los procesos de exclusión históricamente producidos y que condicionan o niegan este derecho. Es apresurado, por lo tanto, considerar que un derecho se consagra por la superación parcial de las condiciones que lo negaban en el pasado. En otras palabras, la inclusión educativa es un proceso que se construye en oposición a las fuerzas y tendencias que han producido y producen históricamente la negación del derecho a la educación de los más pobres y excluidos. Afirmar que en América Latina ha habido un proceso de inclusión educativa efectiva, sin analizar las particularidades que caracterizaron su desarrollo, puede resultar engañoso. En rigor, lo que se observa durante la segunda mitad del siglo XX es un importante proceso de universalización del acceso a la escuela, asociado a una ampliación progresiva del reconocimiento legal respecto a la obligatoriedad escolar, cuyo potencial democrático aún depende de dotar a estas experiencias y oportunidades de ciertas condiciones políticas, revirtiendo tendencias que, como las que indicaremos a continuación, limitan o niegan las posibilidades efectivas de afirmación de este derecho. Cuando se trata de un derecho, no hay, digámoslo así, «inclusión por la mitad». La suma de las «porciones» de un derecho no garantizan la realización de las condiciones que le dan sentido y le atribuyen necesidad histórica, aunque el haber avanzado en

la conquista de las posiciones y ámbitos que definen un derecho sean siempre una necesidad y un imperativo democráticos. No podemos dejar de reconocer que hemos avanzado notablemente en la conquista del derecho a la educación en América Latina y el Caribe, aunque esta marcha democrática depende de las posibilidades que en el futuro tengamos de revertir el sentido de las contramarchas que cuestionan o nos alejan de las condiciones y oportunidades efectivas para hacer de este derecho algo más que una estadística que adorna la propaganda gubernamental a la hora de mostrar el cumplimiento de metas y objetivos definidos para las próximas décadas, siglos o milenios.

Es este apartado, pretendo mostrar que existen al menos tres tendencias que se orientan a revertir y contrarrestar los avances alcanzados, haciendo de la universalización de las oportunidades de acceso a la escuela, una «universalización sin derechos», y de la expansión educativa de la segunda mitad del siglo pasado, una «expansión condicionada».

Entiendo por «universalización sin derechos» al proceso de acceso a la escuela producido en un contexto de empeoramiento de las condiciones necesarias para que la permanencia en dicha institución permita hacer efectivas las dimensiones atribuidas y reconocidas al derecho a la educación desde 1948. Afirmar que el proceso de universalización de la escuela en América Latina no cumple con los requisitos de la DUDH es algo bastante más grave que anunciar una inconsistencia jurídica bastante evidente en el ejercicio de frustración que supone las efemérides de cualquier pacto o tratado internacional de derechos humanos. Ha habido expansión de la escolaridad, lo que es una noticia extraordinaria por sus implicaciones democráticas, pero el derecho a la educación de los latinoamericanos continúa siendo negado, ante la persistencia de factores que impiden el desarrollo de sus condiciones plenas de realización.

Por «expansión condicionada» entiendo al proceso mediante el cual los sistemas nacionales de educación han tendido a crecer en el marco de una intensa dinámica de segmentación y diferenciación institucional, que otorga a los sujetos que transitan por los circuitos que constituyen estos sistemas un estatus y un conjunto de oportunidades altamente desiguales.

Tres de los factores que contribuyen a producir la universalización sin derechos y la expansión condicionada de los sistemas educativos latinoamericanos son:

- La combinación y articulación de condiciones de pobreza y desigualdad vividas por un significativo número de personas en nuestras sociedades.
- El desarrollo fragmentado de los sistemas escolares y las enormes diferencias de oportunidad que ofrecen las escuelas.
- La promoción de una cultura política acerca de los derechos humanos, y particularmente del derecho a la educación, marcada por una concepción privatista y economicista que, lejos de ampliar, restringe las fronteras de este derecho a las oportunidades de acceso y permanencia en el mercado de trabajo. La exclusión incluyente en el campo educativo se produce no solo, pero en parte, gracias a la combinación de estos tres factores.

3.1 POBREZA Y DESIGUALDAD

37

3.1.1 La pobreza

La expansión de la cobertura educativa en América Latina ha permitido que sectores tradicionalmente excluidos del sistema escolar tuvieran acceso a él. Entre tanto, los altos niveles de pobreza y exclusión, por un lado, y la persistente desigualdad e injusticia social que caracterizan el desarrollo latinoamericano contemporáneo, han limitado de forma combinada el potencial democratizador de dicha expansión. Los altos niveles de miseria, asociados al hambre y a la desnutrición, a las pésimas condiciones de vida y de salud de la población más pobre, conspiran contra la posibilidad de que el tránsito por las instituciones escolares sea la oportunidad efectiva de democratización de un derecho humano⁴. Actualmente hay en América Latina algo más de 180 millones de pobres. Y, aunque ha habido una tendencia a la disminución de los

⁴ Sobre los efectos del hambre en el aprendizaje, véase el relevante estudio del Programa Mundial de Alimentos de las Naciones Unidas (2006). También, sobre el impacto que las pésimas condiciones de salud y las débiles políticas públicas del sector generan en la población infantil y juvenil más pobre, véase el último *Informe sobre la Salud en el Mundo* (OMS, 2008), dedicado a la atención primaria de salud.

índices de pobreza, todo indica que la crisis y la recesión económica mundial, que impacta en la región de manera muy intensa, producirán un aumento de estos indicadores como consecuencia de la precarización de las condiciones de vida de buena parte de la población⁵. Esta precarización, sin lugar a dudas, estará asociada a la crisis del mercado de trabajo, ya visible en casi todos los países, al intenso aumento del desempleo y, consecuentemente, a la reducción de los ingresos de la población más pobre, ya que, como es bien sabido, estos sectores obtienen sus ingresos tanto del mercado de trabajo formal como del informal, por lo que cualquier deterioro produce, subsecuentemente, crisis en las condiciones de vida de la población. Los años ochenta y noventa constituyeron un período de intensificación de los índices de pobreza y de indigencia, situación que comenzó a revertirse de manera tenue, aunque progresiva, en los últimos años⁶. Todo parece indicar que la recesión y la inestabilidad que ha detonado en los mercados hacia fines del 2008 preanuncia una regresión en los índices de pobreza e indigencia para los próximos años⁷.

La situación heredada y las perspectivas futuras son particularmente graves, dado que en nuestros países la pobreza tiene un impacto bastante más contundente en la población infantil y juvenil que en la adulta. O sea, la intensificación o la persistencia de altos índices de pobreza y de indigencia tienden a condicionar seriamente las oportunidades de vida y los derechos de la población con menos de 18 años. En

⁵ El número de pobres, aunque ha disminuido en términos relativos, ha aumentado en términos cuantitativos con relación a 1980, cuando los mismos no llegaban a 140 millones de personas en toda la región.

⁶ En algunos países, la reducción de los niveles de pobreza e indigencia ha sido muy significativa. Entre 2002 y 2006, por ejemplo, Argentina redujo sus índices de pobreza en 18% y de indigencia en 22%. Venezuela, entre 2002 y 2007, lo hizo en 12% y 17% respectivamente. En casi todos los países, con excepción de Uruguay, donde entre 2002 y 2007 la pobreza creció un 3% y la indigencia un 4%, la disminución de estos índices ha sido inferior a 5% (CEPAL, 2008).

⁷ Los datos sobre las oscilaciones que ha generado la actual recesión mundial en los mercados de trabajo de América Latina son aún inciertas, aunque, por ejemplo, en Brasil, la economía más poderosa de la región, los datos son devastadores. En diciembre de 2008, el país había perdido más de 600 mil empleos, casi el doble del año anterior más que en cualquier otro año de la década. Se estima que en el primer trimestre del 2009 las pérdidas serán aún mayores. Mientras tanto, el empleo informal ha crecido significativamente durante el año 2008, aumentando las condiciones de precarización del mercado de trabajo. Una pésima noticia en una economía donde la participación del empleo formal en la población ocupada no supera el 45%. (Datos del Ministerio de Trabajo de Brasil, en *OGlobo*, ediciones del 11 y 12 de enero de 2009).

todos los países de América Latina la incidencia de la pobreza es mayor, o significativamente mayor, entre los niños y jóvenes que en el resto de la población (CEPAL, 2008)⁸. De tal manera, toda situación de pobreza estructural o de intensificación de la misma, inevitablemente impacta en el sistema escolar, cuestionando, interfiriendo y fragilizando las condiciones para el ejercicio del derecho a la educación. Desde la primera infancia hasta la adolescencia, las condiciones de pobreza e indigencia interfieren de manera intensa en las oportunidades educativas de los más pobres. El ciclo que va del nacimiento al prematuro ingreso en el mercado de trabajo, acompañado, en el caso de las niñas, por el ejercicio también prematuro de una maternidad signada por los riesgos y la precaria asistencia médica, condiciona seriamente las oportunidades educativas de la infancia latinoamericana y caribeña, cuestionando su propio derecho a la vida. El último informe de UNICEF (2008b), *Progreso para la infancia. Balance de la mortalidad materna*, pone en evidencia cómo las tasas de mortalidad infantil y el riesgo de morir por causas relacionadas con la maternidad son, en América Latina, inmensamente más altas entre los sectores más pobres de la población, particularmente en algunos países como Haití, Bolivia, Honduras y Perú. En tal sentido, «las desigualdades económicas han reducido el avance de los progresos hacia la educación universal, pues el riesgo de abandonar la escuela es mayor en los estratos sociales más bajos» (UNICEF, 2006, p. 46).

Las consecuencias de la pobreza no solo son particularmente graves en la población infantil y juvenil, sino que también ejercen especial impacto en la población indígena y afrolatina. Ambas dimensiones, claro, se combinan de forma inevitable. Gran parte de la población indígena y negra, un poco más de 200 millones de latinoamericanos, son pobres e indigentes, y, entre los pobres e indigentes, los que sufren de forma más intensa esta condición, son los negros y los indígenas. Al mismo tiempo, la mayoría de los pobres e indigentes, considerando el total de ellos, son niños y jóvenes, así como la mitad de los afrolatinos y de los indígenas son también niños y jóvenes. Las condiciones de pobreza e indigencia aumentan significativamente para la población entre 0 y 18 años y para la población indígena o negra. En los países con altos índices de esta población, como Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, México,

⁸ En países como Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Panamá, Uruguay y Venezuela, los índices de pobreza entre la población de 0 a 18 años llega a ser casi el doble que el de la población con 19 a 64 años (CEPAL, 2008).

Paraguay y Perú, los niveles de pobreza e indigencia de la población indígena o afrolatina, en algunos casos, se duplican con relación a los niveles de pobreza e indigencia entre la población no indígena o negra, mientras estos niveles llegan a aumentar notoriamente cuando se trata de niños, tal como hemos señalado anteriormente.

- **Brasil:** la tasa de alfabetización para la población blanca urbana con más de 25 años es de 93,7% y la de la población negra de 85,7%. En el medio rural, los blancos con más de 25 años poseen una tasa de alfabetización del 79,5% y los negros, del 62,2%. El promedio de años de estudio en el medio urbano para la población blanca es de 8,1 y de 6,2 para la población negra; en el ámbito rural las cifras son de 4,3 y 2,9 respectivamente.
- **Ecuador:** la tasa de analfabetismo de la población blanca es del 4,7%, de los afro-ecuatorianos, del 10,3%, y de los indígenas del 28,1% (Paixão y Carvano, 2008).
- **Colombia:** según datos del Censo General de 2005, el índice de analfabetismo entre la población negra es del 10,92% y entre la población no negra, de 6,91%. En los Departamentos de Nariño y Choco la diferencia es todavía mayor: 22,23% - 9,24% y 18,24% - 12,74%, respectivamente⁹.
- **Bolivia:** la población indígena tiene casi 4 años menos de escolaridad (5,9 años) que la no indígena (9,6 años). Un tercio de los niños indígenas bolivianos entre 9 y 11 años trabajan, proporción cuatro veces superior a la de los niños no indígenas.
- **Guatemala:** los guatemaltecos indígenas de entre 15 y 31 años presentan un promedio de 3,5 años de escolaridad mientras que el de los no indígenas es de 6,3 años. Solo la mitad de los primeros sabe leer y escribir, en tanto que respecto de los segundos un poco más del 82% lo hace. Casi

⁹ Observatorio de la Discriminación Racial: <<http://odr.uniandes.edu.co/pdfs/Cifras/Analfabetismo.pdf>>.

el 45% de la población indígena guatemalteca abandona durante el primer año de su proceso de escolarización.

- **México:** la población indígena adulta posee menos de 4,6 años de escolaridad, mientras que la no indígena posee 7,9 años. El 25% de dicha población es analfabeta, mientras que un 6,4% de los no indígenas lo son.
- **Perú:** los indígenas peruanos poseen 6,4 años de escolaridad, mientras que los no indígenas poseen 8,7. En el caso de las mujeres indígenas esta diferencia es aún mayor: ellas poseen casi 5 años menos de escolaridad que las mujeres no indígenas (Hall y Patrinos, 2006).

No resulta, por lo tanto, un ejercicio de cartomancia sociológica reconocer que las oportunidades educativas de los niños y jóvenes indígenas y afrolatinos son bastante más limitadas que las de los niños y jóvenes en general y del resto de los pobres en particular. La mayor probabilidad de estar excluido de la escuela o de tener acceso a una escolaridad profundamente degradada en sus condiciones de desarrollo pedagógico, es haber nacido negro o indígena en cualquier país de América Latina o el Caribe.

3.1.2 La desigualdad

Lo anterior se articula a un aspecto relacionado con la pobreza, aunque de especificidad propia: la desigualdad. La distribución del ingreso es, en América Latina, la más injusta del planeta. En la región, aun cuando la pobreza disminuye, los niveles de desigualdad se mantienen inalterados o bajan más lento que los niveles de miseria e indigencia. En otras palabras, aunque algunas sociedades consiguen reducir la pobreza, la injusticia social continúa, por décadas, de forma constante, especialmente, cuando comparamos la apropiación de los beneficios económicos por el 10% más rico de la sociedad y el que le corresponde al 40% más pobre.

Este panorama de inequidades tiene diversos impactos en el campo educativo, y permite comprender las dimensiones del idiosincrático proceso de universalización del acceso a la escuela sin derecho a la educación que se ha producido en América Latina durante las últimas décadas. De manera general, en la región ha habido una enorme correspondencia entre la pobreza en términos sociales y la pobreza en

términos educativos, situación que tendió a profundizarse a medida que los pobres conseguían superar más y más barreras de acceso y permanencia dentro del sistema educativo. Resulta significativo asociar esta observación con un fenómeno no menos antidemocrático en nuestros países: la persistente desigualdad social se articula a una también persistente, y cada vez más compleja, desigualdad educativa. De tal forma, la escuela se universaliza, pero lo hace en condiciones de extrema pobreza para aquellos sectores que ahora sí han conseguido ingresar a ella, multiplicando las inequidades y polarizando aún más las oportunidades educativas del 10% más rico con relación al 40% más pobre. Un sistema educativo pobre y desigual es el correlato inevitable de sociedades que avanzan sustentadas en un modelo de desarrollo generador de un enorme número de pobres y de una brutal y desigualdad estructural. Es esta combinación de pobreza y desigualdad la que hipoteca el derecho a la educación de las grandes mayorías, tornando las cada vez más amplias oportunidades educativas de las minorías, un verdadero privilegio. La desigualdad en el campo educativo hace que, si bien aumentan las oportunidades de los más pobres, y, aunque lo hagan, en condiciones también de extrema pobreza, tiendan igualmente a aumentar las condiciones y las oportunidades de educación de los más ricos. Los pobres pasan hoy más años en el sistema escolar. Los ricos también y, al hacerlo en mejores condiciones y con un también progresivo aumento de sus oportunidades y alternativas educativas, la desigualdad educativa, lejos de disminuir, se incrementa o se mantiene constante¹⁰.

El trato desigual en las oportunidades educativas, asociado al trato desigual en todas las oportunidades sociales, resulta mucho más severo en aquellos grupos de la población que, como los indígenas y los afrolatinos, sufren de manera más intensa la discriminación y la exclusión. Una de las evidencias más elocuentes y perversas de la desigualdad educativa en América Latina es la persistencia del racismo dentro del

¹⁰ En nuestros países se suele estudiar mucho más la producción social de la pobreza que de la riqueza. De tal forma, suelen también ser mucho más frecuentes los estudios sobre las condiciones de educación de los excluidos que los que abordan las formas y oportunidades educativas de los más ricos. La ausencia de estudios sobre la producción social de la riqueza y la educación es un serio límite para un análisis riguroso de la exclusión educativa, a la cual, está asociada. No es posible comprender la producción social de la miseria si no se entienden los mecanismos de producción social de la riqueza, aspectos que, en el campo educativo adquieren particular relevancia. Una excepción a esta observación puede hallarse en las investigaciones de Tiramonti y Ziegler (2008) y en las de Almeida y Nogueira (2002).

sistema escolar, contracara de sociedades que se galardonan herederas de un providencial mestizaje y devotas de una supuesta democracia racial que la realidad se esfuerza día a día por desmentir. El racismo educativo persiste en América Latina mediante procesos de discriminación pedagógica y curricular, como han puesto en evidencia diversos estudios e investigaciones, así como en una constante y tenaz segregación que sufren estos grupos en la calidad y la cantidad de sus oportunidades educativas¹¹. Las oportunidades de acceso y permanencia de la población indígena y negra han aumentado sustantivamente en América Latina. Entre tanto, la distancia que separa las condiciones educativas entre estos grupos y los más favorecidos no ha disminuido y la producción institucional del *apartheid educativo* se ha vuelto más compleja, aunque no menos contundente.

3.2 SEGMENTACIÓN Y DIFERENCIACIÓN DE LOS SISTEMAS ESCOLARES

Los procesos de universalización de las oportunidades de acceso a la educación han sido interferidos por intensos procesos de diferenciación y segmentación de los sistemas escolares, señalados con gran regularidad en los estudios regionales sobre esta materia. Los sistemas nacionales de educación se encuentran, en América Latina, altamente diferenciados en circuitos institucionales que concentran condiciones y oportunidades educativas altamente heterogéneas y profundamente desiguales. Un proceso que, ya en las investigaciones del célebre Proyecto «Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe» promovido por la UNESCO, la CEPAL y el PNUD hacia fines de los años setenta y comienzos de la década siguiente, había sido identificado con pertinente profundidad analítica. En rigor, la propia definición de «sistema educativo» choca con la realidad de aparatos institucionales altamente heterogéneos en sus dinámicas de funcionamiento, en sus condiciones de acceso a recursos, en el perfil de los docentes que en ellos actúan, en el tipo de alumnado que convocan así como en el tipo y la calidad de los conocimientos que imparten. El ideal de una escolaridad común se ha conquistado en el espacio formal de una legislación que amplía, y seguramente ampliará, el reconocimiento jurídico del derecho

¹¹ Diversos estudios acerca de los procesos de discriminación racial en el campo educativo pueden encontrarse en el centro de documentación del Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas del Laboratorio de Políticas Públicas OLPED/LPP: <www.olped.net>.

a la educación de todos, sin ningún tipo de discriminación o exclusión. Sin embargo, esta aspiración tropieza con un aparato institucional que, aunque abierto a todos, acoge de forma desigual a los sujetos en función de ciertos atributos que los principios democráticos, al menos éticamente, condenan: el color de la piel, el grupo étnico de origen, el género, la región o el barrio donde viven, la profesión del padre y de la madre, sus salarios –o la falta de ellos–, etc. Así las cosas, la escuela se ha universalizado sin ampliarse o democratizarse su condición «pública»; esto es, sin que se amplíe su estatus de bien común, de derecho social desmercantilizado y atravesado por una radical aspiración a mejorar de forma permanente la socialización de sus beneficios. Hoy existen más oportunidades de acceso a la escuela que hace sesenta años, cuando se proclamó la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Pero, también, se han hecho más complejas y difusas las formas de exclusión educativa y la negación de las oportunidades escolares de aquellos que, estando dentro del sistema, continúan con su derecho a la educación negado.

Las oportunidades educativas se vuelven más desiguales en un sistema escolar institucionalmente más complejo y heterogéneo, menos igualitario y más polarizado, segmentado y diferenciado. Constituido en una telaraña de circuitos donde los bienes educativos, lejos de constituirse en su condición de derechos iguales e inalienables, se cristalizan en su condición de mercancías vendidas o compradas, concedidas por la gracia gubernamental o negadas por la petulancia y la prepotencia de una elite que aumenta su poder sobre la base de una ficción doctrinaria: la aparente consistencia entre el reconocimiento formal de los derechos y el trato desigual que el mercado le propina a los diferentes seres humanos en virtud de sus también desiguales oportunidades de acceso a ciertos bienes y recursos. Dicho de otra manera, la supuesta coherencia entre la afirmación de la igualdad ante la ley y la brutal desigualdad de condiciones de vida que cada uno de nosotros enfrenta para el usufructo de las oportunidades que el mercado ofrece.

El derecho a la educación se vuelve así la quimera de un sistema que consagra la distribución desigual de los beneficios educativos como el resultado natural de un mercado que premia y castiga a los individuos en virtud de sus supuestos méritos cognitivos y de sus ventajas económicas heredadas o adquiridas. Una quimera que gana el rostro de bella sirena o de petulante monstruo, según sea el lugar desde el cual nos toque la suerte o la desgracia de observarla. Todos, en América Latina, tienen formalmente el mismo derecho a la educación y a todos, sin distinción, ese derecho les ha extendido sus brazos y generosamente ha alargado sus

fronteras. El problema parece radicar en que, para hacer de ese derecho una oportunidad efectiva, hay que introducirse en un aparato institucional que hubiera dejado pasmado al mismo José K., protagonista de la célebre novela de Franz Kafka, *El proceso*: un laberinto de interminables vericuetos, donde solo los elegidos conocen el camino de salida, mientras los pecadores –negros, indígenas, pobres, inmigrantes, campesinos, jóvenes, trabajadores, desempleados, mujeres, niñas, hambrientos y famélicos de comida y justicia social– se embarcan en el recorrido de una trayectoria pedagógica marcada por un fracaso anunciado al que solo aspira contradecir la suerte.

Sistemas educativos divididos en sociedades divididas, esa parece ser la fisonomía de una estructura escolar que se expande condicionando las oportunidades y distribuyendo bienes simbólicos de una forma tan desigual como se distribuyen los bienes económicos. No hay dudas de que en las sociedades contemporáneas hay más riqueza y bienes acumulados. Tampoco hay dudas de que en las sociedades contemporáneas hay más conocimientos socialmente disponibles. Nuestro derecho a la educación debería volver esos conocimientos un bien de todos. Sin embargo, el sistema escolar, partido y dividido, lejos de democratizar su acceso, conduce a los sujetos por los circuitos que mejor se adaptan a las marcas o estigmas que definen el tamaño de sus derechos y oportunidades. Todos tienen el mismo derecho a la educación, pero no todos tienen el mismo derecho a la escuela, por lo que los resultados del proceso de escolarización son tan desiguales como son desiguales las condiciones de vida de los grupos, clases, estamentos o castas que componen la sociedad o, en términos más precisos, el mercado.

45

Las condiciones observacionales de este proceso son bien conocidas y estudiadas en América Latina¹². Algunas ya las hemos mencionado. Otras, no menos importantes, han sido motivo de diversas investigaciones:

- Diferenciación en el acceso y progresión educativos.
- Discriminación pedagógica y logros escolares desiguales en virtud de criterios de género, desigualdades regionales, raciales y étnicas.

¹² Importante aportes en esta dirección pueden encontrarse en Tedesco (2005); Azevedo (2008) y Tenti (2008).

- Heredad de las oportunidades educativas.
- Desigualdad en la calidad educativa.
- Injusticia curricular.
- Desigualdad en la distribución de las oportunidades educativas: docentes diferentes, escuelas diferentes, recursos pedagógicos diferentes, competencias diferentes, aprendizajes diferentes, expectativas educativas diferentes; éxitos y fracasos diferentes.

En América Latina, la expansión condicionada de los sistemas nacionales de educación, expresa, quizás, el resultado de un trueque perverso, cuyas raíces están ancladas en sociedades profundamente antidemocráticas: los poderosos parecen haber aceptado que las masas deberían tener derecho a la educación, siempre y cuando el sistema educativo se debilitara como la institución en cuya permanencia este derecho se garantiza. Además de permanecer, para tener derecho a la educación hay que «pertenecer», ya que, como dice la propaganda de una exclusiva tarjeta de crédito, «pertenecer tiene sus privilegios».

3.3 SENTIDOS DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Tal como hemos afirmado al comienzo de este artículo, la Declaración Universal de los Derechos Humanos fue probablemente una de las proclamas más poderosas y ambiciosas en la lucha por la igualdad y la justicia social. Hace ya sesenta años, la inclusión de la educación como un derecho humano fundamental presupuso el reconocimiento de una serie de cuestiones asociadas e indisolublemente unidas a este derecho, todas ellas con un enorme potencial democratizador e inspiradas en una concepción libertaria y emancipadora de la justicia social. En tal sentido, más allá de los componentes que definen el derecho a la educación en el artículo 26.º de dicha Declaración, resulta significativo observar que, transversalmente, el conjunto de derechos que conforman la proclama de 1948 están fundamentados y ganan relevancia en la medida en que el derecho a la educación se vuelve una realidad efectiva. Hay en ella, sin lugar a dudas, un inevitable iluminismo prometeico y esperanzador, una confianza en la razón y en el entendimiento humanos que hoy, con fundamentados motivos, podríamos poner entre signos de interrogación. Lo que resulta incontestable es que la afirmación del derecho a la educación como un derecho humano fundamental estaba

asociada al reconocimiento de las condiciones indispensables para la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

No dispongo del espacio suficiente para presentar cada artículo analizando sus claras implicaciones y formas de articulación con la promoción del derecho a la educación, aunque, una rápida lectura de los mismos permitiría apreciar que la relevancia democrática de la educación reside, desde el punto de vista de los derechos humanos, en que la misma constituye un bien que abre, construye, potencia y afirma otros derechos. La DUDH reconoce que la educación es un derecho humano, un bien público y social, porque ella nos ayuda a comportarnos y a reconocernos como seres humanos libres e iguales en derechos, a tratarnos fraternalmente, a luchar contra toda forma de esclavitud y de servidumbre, contra toda forma de discriminación, de tortura y tormento, de aspiración colonial o imperial; la educación nos protege –y es salvaguarda– de nuestra identidad, de nuestra privacidad y de nuestro honor, de nuestra libertad y de la libertad de todos, de la dignidad, de la felicidad –ella misma, un bien común–, de toda libertad de pensamiento, del bienestar, del acceso a la riqueza acumulada, a la salud, a la vivencia plena de nuestra sexualidad, nuestra cultura y nuestra moralidad. La educación es un derecho humano fundamental porque es la base, el inicio, y, al mismo tiempo, la aspiración, el punto de llegada, de toda lucha por la justicia social y la igualdad. De toda lucha contra la humillación y el desprecio al que son sometidos millones de seres humanos por haber nacido pobres (Gentili, 2007). Así, al menos, parecía prefigurarse en los principios que guiaron la célebre Declaración.

47

No debe ser motivo de alegría que sesenta años después esto suene tan estrafalario como utópico, atributo que se le asigna a toda aspiración inalcanzable y supuestamente engañosa en la vida de las personas y los pueblos.

Una de las causas que quizás explica este proceso no reside tanto en la desmedida ambición de quienes formularon la antigua y aún poco estrenada Declaración, sino en el hecho de que, durante la última mitad del siglo XX hasta nuestros días, la educación fue sometida a una dura disputa acerca de los motivos que la fundamentan y de las razones que la dotan de sentido. En efecto, fue justamente a mediados de los años cuarenta que los estudios sobre los efectos económicos de la educación comenzaron a desarrollarse, particularmente bajo la dirección de Theodore Schultz como director de la Escuela de Economía de la Universidad de Chicago, cargo que ejerció desde 1946. El enfoque

que tendió a atribuir a la educación un valor económico fundamental en el desarrollo estuvo amparado en un arsenal de investigaciones empíricas que rindieron, al menos, tres premios Nobel en economía: Milton Friedman (1976), el propio Theodore Schultz (1979) y Gary Becker (1992). Este último, el más célebre formulador de la teoría del capital humano cuyo poder normativo y preformativo de los discursos políticos acerca de la educación ha sido aplastante antes, durante y, trágicamente, después de las administraciones neoliberales. Desde esta perspectiva, la educación es un factor de producción que permite ampliar las oportunidades de ingreso y la competitividad de los agentes económicos en el mercado. Así, los portadores de los bienes educativos aumentan sus ganancias en la medida en que, haciendo un uso racional de los mismos, desarrollan estrategias competitivas que les permiten maximizar sus beneficios en un mercado cada vez más selectivo. La educación aumenta la productividad y las oportunidades educativas aumentan las posibilidades de competir por el dominio de los conocimientos técnicos y disciplinarios necesarios para competir en el mercado, ocupando los mejores puestos y apropiándose de los más disputados beneficios.

Más allá, y en contraposición a la perspectiva humanista de la DUDH, desde la segunda mitad del siglo XX, este ha sido el argumento utilizado con espantosa regularidad por griegos y troyanos para dar cuenta de por qué la educación está en crisis, así como para explicar por qué, una vez superada dicha crisis, la educación podría conducirnos por la senda de la felicidad y del bienestar general. La relación lineal e inequívoca establecida entre educación y desarrollo económico, asociada a la también supuestamente inequívoca relación entre educación y empleo o educación y aumento del ingreso individual y social no solo entraban en contradicción con los principios éticos que dotaban de sentido a la educación como derecho humano, sino también, fundamentalmente, fueron utilizados como los argumentos que condenaban al desván de la historia toda asociación entre educación y ciudadanía, educación y política, educación e igualdad. El razonamiento ha sido siempre, desde este punto de vista, bastante simple y contundente: a más educación más desarrollo; a mejor educación mejores empleos; a un aumento de los bienes educativos, un consecuente aumento de los ingresos personales. Y todo lo contrario. Así las cosas, si la educación «funciona» bien, la sociedad también lo hace, presuponiendo que las sociedades funcionan mejor cuando aumenta la riqueza acumulada. Si la educación «funciona» mal, también lo hace la sociedad y, en un marco de pobreza, el desarrollo se vuelve una aspiración lejana y tenue. Bonito, si no fuera parcialmente falso y peligrosamente engañoso.

Mientras que la Declaración que nos ocupa reafirmaba la dimensión pública de la educación y su poder instituyente de una nueva sociedad basada en los principios del reconocimiento, la igualdad y la justicia social, el economicismo educativo iba impregnando y contaminando los discursos de sociedades y gobiernos, para los cuales el sentido de la educación se afirma en las ventajas económicas que la misma puede producir. Es notable que en la proclama de la ONU no hubiera ninguna referencia directa hacia argumentos que justificaran el valor de la educación a partir de su aporte a la producción de riquezas. Sin embargo, ha sido esta la concepción que ha tendido a imponerse, contra la interpretación política, tendencialmente igualitaria y radicalmente democrática que ha encerrado, desde hace sesenta años, el reconocimiento de la educación como derecho humano fundamental. Una concepción democratizadora, pública e inherentemente igualitaria, política y sustentada en la doctrina de los derechos humanos, al tiempo en que, ella misma, sustenta toda comprensión crítica sobre la vocación siempre desestabilizadora de la educación como derecho que construye y amplía otros derechos. Una concepción socializante versus una concepción privatizadora, plataforma desde la cual es posible construir los principios y las prácticas de una educación liberadora. Una concepción socializante versus una interpretación mercantilizada de los bienes educativos. Una concepción trágicamente derrotada versus una concepción trágicamente vencedora.

Atribuir como principal mérito de la educación sus virtudes para ampliar los retornos económicos de la inversión educativa ha supuesto en estos últimos sesenta años enfatizar los beneficios privados que ella genera y, en consecuencia, reducir el papel del Estado a una función subsidiaria periférica o meramente asistencial. La Declaración de 1948 abre, sin embargo, una dimensión diferente al papel de la educación y al rol del Estado en toda sociedad democrática. Por un lado, atribuye a ella la condición de derecho colectivo que, aun dejando márgenes a la libertad de elección individual, tiene al Estado como su principal responsable y garante. Por otro, como se sostuvo al comienzo, afirma el derecho inalienable de los individuos de defenderse del Estado cuando este no cumple sus funciones, exigiendo por la fuerza del derecho violado, la restitución de esta garantía y estos beneficios. La educación es así un derecho de todos y la violación del mismo a un único individuo supondrá el cuestionamiento de este derecho a todos los individuos. Antes afirmábamos que no hay inclusión social que pueda ser parcial, siendo esta más que la suma de los fragmentos de espacios inconclusos

donde se conquista un pedazo de la promesa integradora. Un principio semejante se aplica a los derechos humanos. No hay derechos por la mitad y no resulta consistente la idea de que los derechos colectivos se garantizan una vez que buena parte de los individuos se benefician de los mismos. En otras palabras, no hay principio de mayoría que se aplique a los derechos humanos: no porque un gran número de personas tenga derecho a la educación, el derecho a la educación es un derecho colectivo. El derecho a la educación, como derecho humano fundamental, o pertenece a todos, o no pertenece a nadie. Y si no pertenece a nadie, el principio democrático sobre el cual se debe sustentar todo proyecto de sociedad igualitaria y emancipada de poderes arbitrarios y totalitarios, se debilita o desvanece. Esto es lo que diferencia el valor público y político de la educación como derecho de todos, contra el principio mercantilizado y privatizador de la educación como un derecho individual que solo adquiere relevancia en la medida en que es capaz de crear valores en el mercado.

La lucha por los sentidos de la educación e, indisolublemente, la controversia por los sentidos del derecho que debe garantizarla es parte de una lucha más amplia por el modelo de sociedad que queremos, imaginamos y aspiramos a construir.

4. FUTURO

El recorrido hasta aquí realizado aspira a poder contribuir a analizar no solo un pasado de conquistas modestas y de frustraciones recurrentes, sino, fundamentalmente, a pensar espacios de intervención y de disputa que permitan consolidar y ampliar las fronteras de la educación como un bien público y social, como un derecho humano fundamental.

Naturalmente, la disminución de los índices de pobreza y desigualdad, la reversión de las tendencias a la segmentación y a la diferenciación de los sistemas escolares y la afirmación de la naturaleza pública de los bienes educativos constituyen condiciones necesarias para que la universalización y la expansión de los sistemas escolares tienda en América Latina a consolidar las bases de sociedades democráticas e incluyentes. Proclamar a la educación como un derecho y dar continuidad o, inclusive, ampliar estas tendencias parece una combinación

desastrosa. Los desafíos parecen, pues, enormes, considerando que, aunque las condiciones políticas han cambiado sustantivamente en la región, los niveles de pobreza pueden tender a crecer en el marco de la crisis recesiva que enfrenta la economía mundial. En efecto, la desigualdad no ha disminuido significativamente en las últimas décadas, los sistemas continúan fragmentándose y los sentidos de una cultura política que desprecia el valor de los derechos y se refugia en las profecías autocumplidas del mercado como agencia redentora, parecen no estar mostrando signos convincentes de agotamiento o debilidad.

Siendo así, no parecen buenas las perspectivas del derecho a la educación en América Latina.

La cuestión, sin embargo, lejos de estimular cualquier forma de desencanto, debe ser el motor de una renovada esperanza en el valor que el derecho humano a la educación posee y deberá poseer en el futuro, abriendo espacios de realización y de legitimidad a otros derechos. La negación de nuestros derechos no debe llevarnos a disminuir nuestras aspiraciones de emancipación, relegadas bajo un manto de excusas aparentemente realistas que acaban siendo el eufemismo de la derrota. La mejor forma de contrarrestar la negación de los derechos humanos es exigir más derechos, no menos.

51

Debemos, entonces, redoblar la apuesta, ampliar y radicalizar la herencia que nos deja la Declaración de 1948, ahora que ya han pasado sesenta años de proclamas y que ella está más roída y envejecida por su retórica enunciación que por su persistente aplicación en las instituciones democráticas.

Sin ánimo alguno de formular recetas providenciales, presentaré aquí dos cuestiones que, junto con las anteriores, considero de fundamental importancia para tornar efectivo el derecho humano a la educación en nuestras sociedades latinoamericanas. Dos cuestiones que ganan relevancia en el marco de las grandes perspectivas democráticas que hoy se abren en América Latina. En efecto, los gobiernos neoliberales han sido derrotados electoralmente en muchos países de la región y, aunque este tipo de políticas aún goza de buena salud en el continente, resulta innegable que el ciclo que enaltecía las virtudes de la privatización generalizada y del ajuste estructural, parece haberse agotado. Actualmente, tienden a ampliarse los gobiernos democráticos que en la región aspiran a superar la funesta herencia neoliberal, haciéndose eco de una voluntad popular que exige cambios sustantivos en las políticas públicas

(Sader, 2009). Es en el marco de esta nueva coyuntura regional e internacional que ambas cuestiones ganan sentido y legitimidad.

4.1 DEFENSA Y PROTECCIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LOS TRIBUNALES NACIONALES E INTERNACIONALES

Durante los últimos años se ha producido un negativo proceso de judicialización de las protestas y de las movilizaciones sociales, llevando a los tribunales a organizaciones y movimientos democráticos que luchan por la defensa de los derechos fundamentales. Judicializar la protesta ha significado así el uso y el abuso de la ley para condenar a aquellos que se movilizan para que las leyes se cumplan y los derechos se respeten. Sé, por lo tanto, que el concepto de judicialización no goza de prestigio entre los defensores de las causas democráticas. Sin embargo, a contramano de cierto rechazo a llevar a los tribunales causas sociales, me permito darle a este procedimiento un sentido radicalmente diferente del que le han consignado, en la práctica, gobiernos y administraciones conservadoras tanto en el Norte como en el Sur. En efecto, el reconocimiento de la educación como derecho humano fundamental, desde la Declaración de 1948, constituye el punto de partida para la construcción de toda política educativa que aspire a sustentar los fundamentos de una democracia efectiva y duradera. Así, el cumplimiento de los principios que fundamentan el carácter de la educación como derecho humano en dicha proclama y en la Convención sobre Derechos del Niño, resulta una obligación jurídica y ética por parte de los 192 estados miembros de las Naciones Unidas. Violar este derecho significa violar un derecho humano fundamental y, de esta forma, poner en cuestionamiento el orden jurídico sobre el cual se sustentan los principios de una sociedad libre e igualitaria, solidaria y democrática. Si todo esto es correcto, deberíamos asumir sin medias palabras que negar el derecho a la educación a un pueblo constituye un delito de contra la humanidad. También deberíamos reconocer que todo niño, sea del origen que sea y posea la nacionalidad que posea, se encuentre donde se encuentre y profese la religión que profese, no puede tener negado su acceso y su permanencia en las instituciones educativas, las que deben ofrecerle una educación de calidad, pertinente y gratuita. No menos importante resulta reconocer, en estos tiempos de guerra y brutalidad imperial, que el ataque militar a una escuela o institución educativa, sea del país que fuera, constituye un delito de lesa humanidad que debe ser llevado a las cortes internacionales como cualquier delito contra los

derechos humanos¹³. Los estados, en todas sus jurisdicciones, deberían ser juzgados y condenados por violar este derecho, tanto en ámbitos nacionales como internacionales. Tendemos a enfatizar con vehemencia que los gobiernos deben ser responsables por la educación de sus ciudadanos, pero no solemos ir más allá de una queja mansa y frustrada, al observar que algo tan elemental suele ser cotidianamente violado y menoscabado por los estados de un significativo número de naciones. El extraordinario trabajo que han realizado Katarina Tomasevski y Vernor Muñoz, en su condición de relatores especiales por el Derecho a la Educación de la ONU, ha puesto de manifiesto no solo las complejas formas de atropello a este derecho, sino también las limitadas oportunidades y condiciones de defensa y protección que poseen los individuos, inclusive en algunas naciones democráticas, para garantizar que el mismo se cumpla y se traduzca en un conjunto de acciones efectivas que las constituciones y las leyes garantizan formalmente¹⁴. La necesidad de ampliar y consolidar espacios institucionales de reconocimiento del derecho a la educación, por un lado, y de defensa jurídica de los ciudadanos ante la persistente violación del mismo, por otro, son caras de una misma moneda: la afirmación de este derecho y la generación de mejores condiciones para su cumplimiento efectivo.

4.2 AMPLIAR LOS SENTIDOS DEMOCRÁTICOS DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Como hemos visto, subyace en la DUDH una perspectiva radicalmente democrática de la educación como derecho que crea condiciones y amplía las oportunidades para el ejercicio de otros derechos. Tal como ha sido indicado, el conjunto de derechos proclamados por esta Declaración parecería ganar sentido y potencialidad en la medida en que la educación se expande y las oportunidades educativas se socializan. Aunque aún poco de esto hemos logrado, de lo que se trata es de redoblar el desafío, no de menguarlo. Katarina Tomasevski (2004) ha realizado un

¹³ Mientras escribo estas líneas, el ejército israelí se retira temporariamente de la Franja de Gaza, dejando más de un millar de muertos, una decena de escuelas, algunas de ellas bajo responsabilidad de la ONU, destruidas y una universidad en ruinas. Bajo los escombros de Gaza se sepulta el derecho a la educación de una humanidad que se ha acostumbrado con sorprendente parsimonia a la barbarie.

¹⁴ Los diversos informes de Katarina Tomasevski y Vernor Muñoz están disponibles en: <<http://www2.ohchr.org/spanish/issues/education/rapporteur/index.htm>>. Véase también: Tomasevski (2004) y Muñoz (2006).

esfuerzo en esta dirección al definir los contenidos centrales del derecho a la educación en su ya célebre esquema de las cuatro «A»: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.

Además de estas dimensiones, creo que es importante destacar un aspecto que dota al derecho a la educación de un poder democrático de fundamental importancia y de extraordinaria potencia emancipadora. Es verdad, como afirmara Bobbio (1991), que lo que dota de poder a un derecho humano no son sus fundamentos, sino su eficacia. Sin embargo, como el propio Bobbio observara, el debate acerca de los fundamentos no es nunca un problema menor o que se justifica solo en el espacio académico de la filosofía política o de la filosofía del derecho. De allí que la necesidad de ampliar las fronteras del derecho a la educación, consolidando un conjunto de prácticas, instituciones y políticas que hacen efectivo este derecho, supone también revisar sus fundamentos y radicalizarlos.

En tal perspectiva, lo que justifica y torna imprescindible el derecho a la educación en toda sociedad democrática es la necesidad de impedir que el conocimiento sea monopolizado y expropiado de forma privada por aquellos individuos, grupos u organizaciones que disponen del poder y de los recursos, de la fuerza y de la superioridad técnica para acumularlo, alienando o enajenado a otros de sus beneficios. El monopolio del conocimiento constituye una de las más brutales formas de monopolización del poder y, por este motivo, debe ser democráticamente evitado en toda sociedad justa. La apropiación privada de un bien común, de imprescindible importancia para el presente y el futuro de nuestras sociedades, constituye un serio riesgo para la humanidad. El conocimiento se produce socialmente, mediante complejos dispositivos de acumulación, reproducción y creación, cuyo resultado es patrimonio de todos. La ruptura de todo monopolio del conocimiento es una de las bases de sustentación de cualquier sociedad donde la libertad y la igualdad no entran en contradicción mutua, sino que se fortalecen y se consolidan entre sí. De tal manera, el derecho a la educación nos concede la oportunidad de vivir en una sociedad donde el conocimiento es un bien público, siendo sus frutos imprescindibles para la construcción del bienestar y de la felicidad de todos.

Al mismo tiempo, el derecho a la educación se fundamenta en el derecho que todos tenemos a vivir en una sociedad donde conviven formas de conocimiento plurales, multi e interculturales. El derecho a la educación supone el derecho que cada sociedad, así como diversos

grupos dentro de la misma, posee de participar activamente en la definición del conocimiento oficial. Lejos de propiciar una perspectiva relativista en relación con el valor de la ciencia y del conocimiento científico, esta posición nos previene de ciertas arbitrariedades políticas y culturales que se suelen ocultar por detrás de un discurso epistemológico supuestamente incontaminado y aséptico. La lucha por el conocimiento es siempre la lucha por el poder y, de tal forma, el propio conocimiento está atravesado por uno de los atributos que define una de las formas dominantes de ejercicio del poder: el colonialismo. De allí que a la colonialidad del poder, le corresponde una colonialidad del saber que el derecho humano a la educación cuestiona (Lander, 1993). Tenemos, pues, derecho no a cualquier educación y menos a la educación que los poderosos interpretan que nos merecemos, sino a una educación liberadora, basada en el reconocimiento y en el respeto a los saberes que nos han constituido como comunidad, como nación, a nuestras lenguas, nuestra historia y nuestras tradiciones, nuestras comprensiones y macrovisiones acerca del mundo y de la sociedad. También tenemos, o deberíamos tener, derecho a compartir estos conocimientos con otras comunidades y naciones, y al reconocimiento de que esta pluralidad de saberes consolida nuestra convivencia y asegura el respeto por nuestras diferencias. Convivencia y respeto que nos acercan a un mundo de iguales, al principio de fraternidad y solidaridad que debe estructurar la «razón y la conciencia» a las que apela la DUDH en su primer artículo. Una razón y una conciencia que se reconocen ahora plurales, interculturales, contrarias a toda forma de colonización o imperialismo epistemológico.

Ampliar las formas de protección y defensa del derecho a la educación, redefiniendo y radicalizando sus sentidos y alcances es una forma posible y necesaria de consolidar y extender nuestra ciudadanía, recorriendo juntos los caminos que siembran la justicia social y la igualdad entre los pueblos. Si conseguimos hacerlo, quienes festejen los próximos sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos recordarán con satisfacción que, alguna vez, este tipo de aniversarios no pasaba de ser un melancólico ejercicio de frustración.

BIBLIOGRAFÍA

ALMEIDA, A. M. y NOGUEIRA, M. A. (orgs.) (2002): *A escolarização das elites. Um panorama internacional de pesquisa*. Petrópolis: Vozes.

- APONTE-HERNÁNDEZ, E. (2008): «Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenarios alternativos en el horizonte 2021», en A. L. GAZZOLA y A. DIDRIKSSON (eds.), *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: UNESCO / IESALC.
- AZEVEDO, M. L. N. (org.) (2008): *Políticas públicas e educação. Debates contemporâneos*. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá (EDUEM).
- BOBBIO, N. (1991): *El tiempo de los derechos*. Madrid: Sistema.
- (2000): *Teoria geral da política. A filosofia política e as lições dos clássicos*. Río de Janeiro: Campus.
- CEPAL (2007): *Panorama social de América Latina 2007*. Santiago de Chile.
- (2008): *Panorama social de América Latina 2008*. Santiago de Chile.
- CONNELL, R. (1997): *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- GENTILI y ALENCAR, C. (2001): *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: Vozes.
- GENTILI, P. (1998): *A falsificação do consenso. Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes.
- (2007): *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Rosario: Homo Sapiens.
- HALL, G. y PATRINOS, H. A. (2006): *Pueblos indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina: 1994-2004*. Bogotá: Banco Mundial / Mayol.
- KARSZ, S. (coord.) (2004): *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Gedisa: Barcelona.
- LANDER, E. (ed.) (1993): *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- LÓPEZ, N. (2007): *Las nuevas leyes de educación en América Latina. Una lectura a la luz del panorama social y educativo de la región*. Buenos Aires: CLADE / IIPE-UNESCO.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURAS DE BOLIVIA (2007): *Políticas de descolonización de las prácticas educativas*. La Paz.
- MUÑOZ, V. (ed.) (2006): *El oro por las cuentas. Miradas a la mercantilización de la educación*. San José: Luna Híbrida.
- NASSIF, R., RAMA, G. y TEDESCO, J. C. (1984): *El sistema educativo en América Latina*. Buenos Aires: Kapeluz, UNESCO / CEPAL / PNUD.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2007): *Informe sobre la salud en el mundo 2007. Un porvenir más seguro. Protección de la salud pública mundial en el siglo XXI*. Ginebra: OMS.
- PAIXÃO, M. y CARVANO, L. M. (2008): *Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil 2007-2008*. Río de Janeiro: Garamont.

- PAUGAN, S. (ed.) (1996): *L'Exclusion. L'État des savoirs*. París: La Découverte.
- PROGRAMA MUNDIAL DE ALIMENTOS, ONU (2006): *Serie de informes sobre el hambre en el mundo 2006. El hambre y el aprendizaje*. Roma. Disponible en: <http://www.wfp.org/policies/introduction/other/documents/pdf/EI_hambre_en_el_mundo_2006_Es_Panorama_general.pdf>.
- SADER, E. (2009): *A nova toupeira, os caminhos da esquerda latino-americana*. San Pablo: Boitempol.
- TEDESCO J. C. (comp.) (2005): *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIPE).
- TENTI, E. (comp.) (2008): *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- THERBORN, G. (ed.) (2006): *Inequalities of the World. New Theoretical Frameworks, Multiple Empirical Approaches*. Londres: Verso.
- TIRAMONTI, G. y ZIEGLER, S. (2008): *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.
- TOMASEVSKI, K. (2004): *El asalto a la educación*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- UNESCO (2008): *Global Education Digest 2008. Comparing Education Across the World*. Montreal: Institute for Statistics (UIS).
- UNICEF (2006): *Logros y perspectivas en materia de género en educación*. Informe GAP (Gender Achievements and Prospects in Education), primera parte. Nueva York. Disponible en: <[http://www.unicef.org/lac/informe_gap_1parte\(7\).pdf](http://www.unicef.org/lac/informe_gap_1parte(7).pdf)>.
- (2008a) *Estado mundial de la infancia 2009. Salud materna y neonatal*. Nueva York. Disponible en: <<http://www.unicef.org/spanish/sowc09/docs/SOWC09-FullReport-ESP.pdf>>.
- (2008b) *Progreso para la infancia. Un balance sobre la mortalidad materna*. Nueva York. Disponible en: <http://es.sitestat.com/unicef/unicef-es/s?unicef.documentacion.ampliado.progreso_para_la_infancia__un_balance_sobre_la_mortalidad_materna&ns_type=pdf&ns_url=http://documentacion.unicef.es/doc_download.php?iddocumento=68&descarga=1>.