



**Consejo Económico
y Social**

Distr.
GENERAL

E/CN.4/2002/60
7 de enero de 2002

ESPAÑOL
Original: INGLÉS

COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS
58° período de sesiones
Tema 10 del programa provisional

LOS DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES

Informe anual de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación,
Katarina Tomaševski, presentado de conformidad con la
resolución 2001/29 de la Comisión de Derechos Humanos

ÍNDICE

	<u>Párrafos</u>	<u>Página</u>
Resumen		3
INTRODUCCIÓN.....	1 - 4	4
I. INCLUSIÓN DE LAS ESTRATEGIAS MACROECONÓMICAS Y EN MATERIA DE EDUCACIÓN BAJO EL IMPERIO DE LA LEY	5 - 21	5
A. Renovados compromisos para con la enseñanza primaria gratuita	11 - 13	7
B. Continuación del diálogo con el Banco Mundial.....	14 - 16	8
C. Alivio de la deuda y ayuda a la educación.....	17 - 18	9
D. Delimitación de las fronteras entre las disposiciones en materia de derechos humanos y el derecho mercantil	19 - 21	12

ÍNDICE (continuación)

	<u>Párrafos</u>	<u>Página</u>
II. SUPERVISIÓN DE LA REALIZACIÓN PROGRESIVA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN	22 - 45	13
A. Creación de indicadores basados en los derechos	27 - 29	14
B. Parámetros para la supervisión	30 - 37	16
1. Erradicación de la exclusión	31 - 34	16
2. Promoción de una educación inclusiva	35 - 37	18
C. Hitos para la eliminación de la discriminación.....	38 - 45	19
1. Género	40 - 42	20
2. Eliminación de los obstáculos de las 3 D: discapacidad, dificultad, desventaja.....	43 - 45	21
III. PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS EN LA EDUCACIÓN	46 - 57	24
A. Aplicación de la normativa de derechos humanos en todo el proceso educativo.....	48 - 51	24
B. Contra las violaciones de los derechos humanos en la enseñanza	52 - 57	26
IV. PROMOCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS MEDIANTE LA EDUCACIÓN	58 - 69	28
A. La educación como piedra angular de modos de vida autónomos.....	59 - 63	28
B. El reto de la lucha contra el terrorismo y la prevención de la violencia.....	64 - 69	30
V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	70 - 72	33

Resumen

La Comisión de Derechos Humanos, en su resolución 2001/29, renovó el mandato de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación por un período de tres años y esbozó las líneas generales de su mandato. Debido al énfasis que ha puesto la Comisión en la evolución de la estrategia de educación global, la Relatora Especial ha decidido establecer prioridades para incorporar los derechos humanos a su labor. El requisito fundamental es ampliar el imperio del derecho para que incluya las estrategias macroeconómicas y de educación, y su prioridad para eliminar obstáculos, especialmente los obstáculos financieros. Entre las novedades positivas cabe citar la dedicación cada vez mayor con respecto a la enseñanza primaria gratuita y su fortalecimiento mediante la asignación de fondos liberados gracias al alivio de la deuda. La reafirmación del derecho a la educación sigue siendo necesaria para contrarrestar la continua disminución de las corrientes de asistencia y el riesgo de que la liberalización progresiva del comercio socave la realización progresiva del derecho a la educación.

La Relatora Especial ha seguido traduciendo las necesidades básicas en materia de derechos humanos en orientación para la educación. La creación de indicadores basados en los derechos se ha derivado de su sistema de 4-A para estructurar las obligaciones gubernamentales en materia de derechos humanos, y representa su aportación a la vigilancia y la gestión responsable de las estrategias de educación, en las que se hace hincapié en la actualidad.

La Comisión, en su enumeración de los aspectos fundamentales del derecho a la educación, ha subrayado la importancia crucial de la práctica de elaboración de políticas globales de los Estados. La Relatora Especial ha comenzado a reunir información global de manera de comprobar el carácter y el alcance del derecho a la educación en la práctica de los Estados. Ha elaborado normas analíticas para examinar la realización progresiva del derecho a la educación y ha emprendido investigaciones y análisis conjuntamente con los gobiernos. La determinación de todas las categorías e individuos privados del pleno disfrute del derecho a la educación ha hecho necesario combinar el enfoque jurídico tradicional con un hincapié en la exclusión económica, especialmente importante en un momento de recesión económica.

La Relatora Especial ha otorgado mayor importancia, dentro de sus prioridades, a las normas relativas a los derechos humanos en todo el proceso de educación debido al aumento del número de presuntas denegaciones y violaciones señaladas a la atención de las Naciones Unidas. Ha continuado trabajando con otros relatores especiales y cooperando con los órganos creados en virtud de tratados de manera de facilitar la aclaración del carácter y el alcance del derecho a la educación.

La perspectiva de derechos humanos permite vincular la educación con el trabajo, el empleo y el autoempleo, así como con la supresión del terrorismo y la prevención de la violencia. El carácter indivisible e interrelacionado de los derechos humanos es especialmente útil para superar la fragmentación sectorial, profesional y disciplinaria, así como para poner en práctica el desarrollo basado en los derechos.

INTRODUCCIÓN

1. Los últimos años se han caracterizado por un aumento del interés en los derechos económicos y sociales. Este cambio digno de mención promete corregir su anterior marginación y aumentar su visibilidad, contribuyendo así a un objetivo fundamental de los mecanismos temáticos de la Comisión en materia de derechos económicos y sociales. La ampliación de la jurisprudencia para incluir el derecho a la educación a nivel nacional e internacional ha sido complementada por la labor de las instituciones nacionales de derechos humanos. En la cooperación internacional, al pasar al desarrollo basado en los derechos se han unido enfoques sectoriales fragmentados dentro del marco conceptual integrado que entraña el enfoque de derechos humanos. Ello facilita los vínculos intersectoriales mediante los cuales la educación puede adaptarse a las metas de erradicación de la pobreza, igualdad de género o prevención del terrorismo y la violencia.

2. Esos acontecimientos han generado mayores demandas de que la Relatora Especial contribuya a una multitud de reuniones y proyectos pertinentes al derecho a la educación. Su capacidad de contribuir a ellos ha mejorado recientemente, pese a no contar con suficientes servicios de la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos entre marzo y septiembre de 2001. La Relatora Especial se disculpa ante todos aquellos que no han recibido respuesta a su correspondencia, y ante aquellos cuyas inquietudes no han sido inmediatamente investigadas. La Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos ha podido ahora ofrecer apoyo profesional a tiempo completo para el mandato relativo al derecho a la educación a partir de septiembre de 2001, y probablemente se termine todo el trabajo atrasado antes del 58º período de sesiones de la Comisión.

3. La Comisión de Derechos Humanos, en su resolución 2001/29 renovó el mandato de la Relatora Especial por un período de tres años. Debido al énfasis que ha puesto la Comisión en la evolución de la estrategia de educación global, la Relatora Especial ha decidido establecer prioridades para incorporar los derechos humanos a su labor. Ha continuado estableciendo vínculos entre la educación, la macroeconomía y los derechos humanos, plasmando las necesidades básicas en materia de derechos humanos en indicadores basados en esos derechos.

4. La Comisión, en su enumeración de los aspectos fundamentales del derecho a la educación, ha subrayado la importancia crucial de la práctica de elaboración de políticas globales de los Estados. La Relatora Especial ha comenzado a reunir información global a fin de comprobar el carácter y el alcance del derecho a la educación en la práctica de los Estados, y continuó realizando visitas a los países cuyas experiencias han demostrado ser importantes. Del 24 de septiembre al 10 de octubre de 2001, inmediatamente después del 11 de septiembre, realizó una misión a los Estados Unidos de América. La Comisión dispone de su informe al respecto en el documento E/CN.4/2002/60/Add.1. Asimismo, proyectaba realizar una misión a Turquía en diciembre de 2001 pero el Gobierno le pidió que retrasara su visita hasta 2002, y espera que tenga lugar a principios de febrero de 2002.

I. INCLUSIÓN DE LAS ESTRATEGIAS MACROECONÓMICAS Y EN MATERIA DE EDUCACIÓN BAJO EL IMPERIO DE LA LEY

5. La decisión de incorporar los derechos humanos en la cooperación internacional ha abierto el camino para el examen del desarrollo basado en los derechos. Además, al basar los derechos humanos en el imperio de la ley se facilita el mejoramiento de la buena gestión de la educación. Dado que la buena gestión se define por lo común como el ejercicio del poder, debería estar sujeta al imperio de la ley de manera de impedir que se utilice en forma arbitraria. Las salvaguardias en materia de derechos humanos complementan la estabilidad, la previsibilidad y la eliminación de la arbitrariedad que se han considerado condiciones previas para el desarrollo económico¹. Por consiguiente, hay aquí un problema para la comunidad de derechos humanos en el sentido de traducir clara y ampliamente las normas de derechos humanos en un lenguaje que los economistas y el personal docente y de desarrollo puedan comprender y aplicar fácilmente. Gunnar Myrdal señaló en 1970 la necesidad de complementar el establecimiento de políticas económicas con datos respecto de aquéllos a los que éstos se refieren: "Ponga a un economista en la capital de cualquier país subdesarrollado y otórguele la asistencia necesaria y tardará muy poco en hacer un plan... Ningún sociólogo, psicólogo o antropólogo pensaría en hacer eso"².

6. El compromiso de lograr determinados fines no significa nada si se carece de los medios necesarios para ello. La voluntad de obtener los fines entraña la obligación de obtener también los medios para alcanzarlos. La meta de la educación para todos los niños no se logró para el año 1980 ó 2000. La inquietud de que en el año 2015 tampoco se logre puede aliviarse si se detallan las responsabilidades para emprender medidas concretas y se prevén medidas correctivas. El nuevo modelo para forjar la estrategia en materia de educación mundial elaborado en Jomtien en 1990 y Dakar en 2000 se caracteriza por el liderazgo de los organismos internacionales. Los jefes de los organismos rectores, a saber, la UNESCO, el Banco Mundial, el UNICEF, el PNUD y el FNUAP recientemente han señalado la necesidad de establecer liderazgo y movilizar recursos para la educación³, determinando así las dificultades para aplicar el enfoque habitual centrado en los Estados con respecto a la buena gestión mundial en materia de educación. El Marco de Acción de Dakar ha destacado que los distintos gobiernos son los principales responsables de lograr y mantener la educación primaria gratuita, global y obligatoria, y ha señalado que las medidas al respecto deben adoptarse principalmente a nivel de los países. Ha agregado que la UNESCO, por conducto del Grupo de Alto Nivel, debe

¹ Banco Mundial, *The World Bank and Legal Technical Assistance: Initial Lessons*, documento de trabajo sobre investigaciones relativas a políticas de desarrollo N° 1414, Washington, D.C., enero de 1995.

² Myrdal, G., *The Challenge of World Poverty: A World Anti-Poverty Programme in Outline*, Nueva York, The Penguin Press and Pantheon Books, 1970, pág. 17.

³ Declaración conjunta de Koichiro Matsuura (Director General de la UNESCO), James Wolfensohn (Presidente del Banco Mundial), Thoraya Obaid (Directora Ejecutiva del FNUAP), Carol Bellamy (Directora Ejecutiva del UNICEF), y Mark Malloch Brown (Administrador del PNUD) titulada "For 113 million children, school would be a good start", publicada en el *International Herald Tribune* los días 5 y 6 de mayo de 2001.

galvanizar la coordinación mundial que representa "una oportunidad para que la comunidad mundial rinda cuentas de los compromisos contraídos en Dakar"⁴.

7. El rendimiento de cuentas se ha convertido en una exigencia fundamental en la cooperación internacional. El enfoque de derechos humanos da prioridad a la normativa para hacer a los gobiernos responsables de sus compromisos, a título individual y colectivo. Una vez que una promesa se convierte en obligación en materia de derechos humanos, si no se logran los fines convenidos con los medios determinados se pasa a una denegación y violación de los derechos humanos que los gobiernos, a título individual y colectivo, deben corregir indemnizando a las víctimas y procurando que ello no vuelva a ocurrir.

8. Las recientes iniciativas mundiales destinadas a otorgar mayor prioridad a la educación, tales como el Marco de Acción de Dakar y la Declaración del Milenio, o el próximo período extraordinario de sesiones de la Asamblea General sobre la infancia destacan la importancia de los insumos de derechos humanos (E/CN.4/1999/49, párrs. 12 a 19). Por cierto, el *2001 Monitoring Report on Education for All* ha determinado algunas dimensiones fundamentales en materia de derechos humanos: "Pese a que la matrícula primaria universal sigue siendo el medio principal de garantizar la educación básica para todos, se limita a aquellos que se encuentran en el grupo de edades apropiado, a aquellos que tienen acceso a la escuela y, en muchos casos, a aquellos que pueden permitirse el costo de la escolarización"⁵.

9. La edad proporciona un excelente ejemplo de la necesidad de examinar las estrategias educacionales y las estadísticas conexas a través del lente de los derechos humanos. Las disposiciones internacionales en materia de derechos humanos afirman que todos tienen derecho a la educación. Si la educación se define como un derecho específico de la edad para los niños de entre 6 y 11 años, sería posible sostener que los niños mayores de esa edad no tendrían acceso a la escuela⁶. El Tribunal Constitucional de Sudáfrica recientemente se ocupó de alegaciones de discriminación injusta contra niños de 6 años de edad a los que recientemente se les había negado el acceso a la escuela primaria porque no tenían los 7 años reglamentarios: se afirmaba que la discriminación era injusta y contra el interés superior del niño porque el requisito permitía excluir a los niños que no cumplieran 7 años durante el año, aunque estuvieran evidentemente listos para asistir a la escuela. El hincapié inicial en las exclusiones tuvo como resultado la presentación de affidavits que se ocupaban extensamente de la validez de las pruebas

⁴ Marco de Acción de Dakar, *Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*, aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26 a 28 de abril de 2000, UNESCO, 2000, párr. 19.

⁵ *2001 Monitoring Report on Education for All*, UNESCO/EFA, París, octubre de 2001 (www.unesco.org/education/efa).

⁶ *The 2001 Monitoring Report on Education for All* ha observado que la existencia de gran número de alumnos mayores no debe impedir el acceso a la escuela para los niños que tienen la edad oficial de acceso, retrasando así el logro de las metas de la enseñanza primaria universal. Cerrar las puertas de la escuela a los niños mayores o impedir su matriculación es una medida especialmente inapropiada, ya que eliminaría el problema del sector de la educación sin resolverlo y aumentaría el número de adultos analfabetos.

de madurez en una sociedad multicultural, y el principal desacuerdo entre los distintos expertos se refería a si en el momento actual era posible aplicar pruebas fidedignas y objetivas en Sudáfrica⁷.

10. El interés superior del niño, singularizado en la Convención sobre los Derechos del Niño, se opone a las categorizaciones administrativas basadas en promedios estadísticos. Si el derecho a la educación se limita a la enseñanza primaria o a la primera etapa de la educación básica únicamente para los niños que se encuentran en un grupo de edad determinado, a los adolescentes y los adultos, o a los niños más jóvenes, puede impedirseles reclamar su derecho a la educación. La ambición de reconocer la educación permanente como un derecho se contrapondría entonces al derecho a la educación efectivamente reconocido.

A. Renovados compromisos para con la enseñanza primaria gratuita

11. Cuando se aprobaron las normas básicas de derechos humanos mundiales que establecían que la enseñanza primaria era gratuita y obligatoria, fueron objeto de un consenso mundial. Las matrículas se ampliaron rápidamente en los decenios de 1960 y 1970, y luego se detuvieron debido a la crisis económica y a la disminución de la financiación pública⁸. La disminución de las asignaciones fiscales para la educación en el Norte, antes de que se difundiera al Sur, tuvo como resultado una disminución de las matrículas en la escuela primaria⁹. El consenso inicial se rompió en el decenio de 1980 a medida que las crisis económicas consecutivas impulsaron una redefinición del papel del Estado en la educación. El decenio de 1980 marcó continuas disminuciones de los fondos públicos para la educación comenzadas en el decenio de 1970, acompañadas por la introducción de derechos de matrícula en la enseñanza primaria (E/CN.4/2000/6, párr. 48). Al utilizar la discrecionabilidad para tratar las asignaciones destinadas a la educación se facilitaron las reducciones del gasto público, y se justificaron los llamamientos a la privatización de la enseñanza con las economías presupuestarias previstas. Vito Tanzi, del Fondo Monetario Internacional, y Ludger Schuknecht, del Banco Central Europeo, han advertido sin embargo "que las economías presupuestarias derivadas de una mayor participación del sector privado en la educación probablemente sean reducidas"¹⁰.

⁷ Tribunal Constitucional de Sudáfrica, *Ministro de Educación c. Doreen Harris*, caso CCT 13/01, 5 de octubre de 2001.

⁸ UNESCO, "Resumen estadístico de la educación en el mundo, 1960-1982", ED/BIE/CONFINTED 39/Rev.1, julio de 1984.

⁹ Los datos de la UNESCO indican que el porcentaje de niños de entre 6 y 11 años matriculados en la escuela primaria disminuyó entre 1970 y 1985 del 95,1 al 90 en Bélgica, del 90,6 al 85,8% en Francia, del 97,3 al 89,9% en Grecia, del 93,2 al 88,7% en Irlanda, del 87,9 al 78,2% en Italia, del 90,8 al 79,1% en el Reino Unido y del 100 al 95% en los Estados Unidos.

¹⁰ Tanzi, V. y Schuknecht, L., *Public Spending in the 20th Century: A Global Perspective*, Cambridge University Press, 2000, pág. 184.

12. Una consecuencia de las crisis económicas y de la disminución de los fondos públicos dedicados a la educación fue la exclusión de los estudiantes más pobres de la educación y el retorno parcial a modalidades educacionales que perpetúan las desigualdades sociales existentes¹¹. Otra consecuencia fue un conflicto entre el deber de los padres de educar a sus hijos y su imposibilidad de costear los estudios. En muchos países, las leyes sobre enseñanza obligatoria exigen que los padres garanticen la asistencia de sus hijos a la escuela. Esas leyes fueron redactadas con la impresión de que la enseñanza obligatoria sería gratuita, y no pueden aplicarse cuando los padres no se pueden permitir el costo de la educación (derechos de matrícula, uniformes, libros, transporte o comidas escolares). El problema resultante no se soluciona demandando a los padres por no cumplir el requisito de la enseñanza obligatoria o imponiéndoles multas. Los padres no pueden pagar las multas como no pueden pagar los derechos de matrícula en primer lugar. Para resolver el problema básico es necesario ocuparse de la asignación de recursos a nivel local, nacional y mundial, así como integrar los derechos humanos en las políticas fiscales y económicas.

13. Los compromisos para con la enseñanza primaria gratuita pasaron a ser parte de las estrategias mundiales a fines del milenio, creando la esperanza de que los retrocesos anteriores pudieran ahora eliminarse. A nivel nacional, Malawi encabezó el movimiento en 1994 (E/CN.4/2000/6, párr. 48) y Uganda siguió su ejemplo en 1997 (E/CN.4/2000/6/Add.1). Los compromisos contraídos por el Camerún, Gambia, Kenya, Lesotho, Nigeria, Tanzania y Zambia a fines del milenio han reforzado esta tendencia. El 28 de noviembre de 2001, el Parlamento de la India (Lok Sabha) aprobó la 93ª enmienda constitucional por la que se consideraba que la educación era un derecho fundamental. Esos compromisos requieren que los acreedores y los donantes internacionales traduzcan sus palabras en acción. Además, requieren salvaguardias internas para asegurar que los fondos asignados a la educación lleguen a su destino previsto y que los derechos de matrícula no continúen bajo otro nombre. Alienta especialmente a la Relatora Especial la próxima Semana Mundial de Acción, del 21 al 27 de abril de 2002, organizada por la Campaña Mundial por la Educación y dedicada al derecho a la educación gratuita. Ha de ser un elemento catalítico para la abolición de todos los derechos de matrícula y cargos en la enseñanza básica.

B. Continuación del diálogo con el Banco Mundial

14. La Relatora Especial ha subrayado permanentemente la necesidad de superar las discrepancias en las políticas mundiales, mediante las cuales la prioridad en materia de derechos humanos para la educación en las asignaciones fiscales se ve limitada al traspasar el costo de la enseñanza a los particulares, las familias y las comunidades. Los resultados de su diálogo con el Banco Mundial fueron resumidos para el 57º período de sesiones de la Comisión (E/CN.4/2001/52, párrs. 31 a 41) y el diálogo ha continuado.

15. Los costos de la enseñanza primaria, que representan la inquietud más urgente de la Relatora Especial (E/CN.4/1999/49, párrs. 32 a 41, E/CN.4/2000/6, párr. 45 a 55, E/CN.4/2001/52, párr. 39) según parece han sido objeto de reconsideración dentro del Banco Mundial con resultados, por ahora, imprevisibles. Inmediatamente después

¹¹ Naciones Unidas, *Informe sobre la situación social en el mundo, 1985*, Nueva York, 1985, N° de venta: S.85.IV.2, pág. 63.

del 57º período de sesiones de la Comisión, celebrado los días 23 y 24 de abril de 2001, cuando participó con representantes del Banco Mundial en un seminario sobre la eliminación de las tasas de usuario¹², la Relatora Especial recibió una declaración del Banco Mundial sin fecha y sin firma sobre su compromiso de no promover el pago de derechos en la enseñanza primaria. En septiembre de 2001, otra declaración no vinculante, esta vez pública, anunció que el Banco Mundial se oponía al pago de derechos de usuario para la enseñanza primaria. La explicación adjunta agregaba que se oponían al pago de derechos de usuario para la gente pobre, lo que puede significar que los derechos deben continuar para la gente que se clasifique como no pobre (o no lo suficientemente pobre) según los criterios del Banco, en desafío de las obligaciones jurídicas internacionales que exigen que la enseñanza primaria sea gratuita. El texto continuaba: "Cuando los gobiernos recaudan derechos de usuario, el Banco ayuda a los gobiernos a reducir la carga que pesa sobre los pobres recomendando subvenciones destinadas con ese fin y proporcionando la financiación conexas". En esa forma pueden continuarse dos administraciones paralelas, una que recoja el pago de derechos para la enseñanza primaria y otra que maneje las subvenciones. Ello tiende a ser mucho más oneroso que los derechos de usuario y las subvenciones. Otra inquietud es un apoyo aparente del Banco al cobro de derechos escolares por las comunidades locales¹³. A menudo ello se hace necesario por la falta de capacidad del gobierno central para financiar las escuelas, lo que tiene como resultado el cobro de cargos informales a los padres y otras iniciativas de recaudación de fondos a nivel escolar para complementar la financiación pública¹⁴.

16. La principal recomendación de la Relatora Especial al Banco Mundial es "que se realice una revisión interna para determinar los casos en los que se exige el pago de tasas escolares en la educación primaria" (E/CN.4/2001/52 párr. 81). Se le ha prometido que tendrá los resultados de esa revisión en diciembre de 2001 e informará a la Comisión en su 58º período de sesiones. Una iniciativa reciente de los Estados Unidos, que hace un llamamiento para que se aumenten los fondos dedicados a la educación, incluido el reemplazo de préstamos por subvenciones, también demuestra un cambio, que la Relatora Especial está siguiendo de cerca. Proyecta visitar otra vez el Banco Mundial a principios de marzo de 2002 de manera de poder proporcionar a la Comisión un informe oral completo y actualizado.

C. Alivio de la deuda y ayuda a la educación

17. El alivio de las cargas insostenibles de la deuda y el aumento de la financiación internacional para la educación (E/CN.4/2001/52, párr. 51) son fundamentales para eliminar los retrocesos relativos al derecho a la educación, especialmente en África y Asia Central.

¹² Este seminario fue parte de una serie titulada "Structural Adjustment: 20 Years is Enough?" organizado por la Globalization Challenge Initiative, Integrated Social Development Centre, Centre for Private and Public Cooperation, ActionAid y la Initiative for Policy Dialogue, en Washington D.C., del 23 al 26 de abril de 2001.

¹³ "The World Bank and user fees in health, education and water", *World Bank Issue Brief*, septiembre de 2001, www.worldbank.org.

¹⁴ Perkins, G. y Yemtsov, R., *Armenia: Restructuring to Sustain Universal General Education*, Documento técnico del Banco Mundial N° 498, Washington D.C., marzo de 2001, pág. 11.

La Relatora Especial considera que es necesario integrar las obligaciones internacionales en materia de derechos humanos en el proceso intergubernamental de negociación del alivio de la deuda. Hay tres procesos globales paralelos, a saber, el alivio de la deuda, la educación para todos y la presentación de informes en materia de derechos humanos, que podrían vincularse y con el tiempo fusionarse:

- i) La creación y aprobación de los documentos sobre la estrategia de reducción de la pobreza no incluyen, por ahora, referencias a las obligaciones jurídicas internacionales de los Estados que tienen derecho al alivio de la deuda. Dichos documentos proporcionan un modelo para la asignación de fondos transferidos del servicio de la deuda al desarrollo, en los cuales la educación figura en forma prominente. Hasta ahora, se han terminado documentos sobre la estrategia de reducción de la pobreza correspondientes a 8 países¹⁵ y se espera que otros 13 completen pronto el proceso¹⁶. La Relatora Especial considera que este proceso requiere un análisis en materia de derechos humanos junto con sus evaluaciones actuales¹⁷. Las consecuencias de las reformas educacionales pasadas en lo que se refiere a la distribución, requieren una evaluación de las consecuencias en materia de derechos humanos y la compatibilidad de las opciones fiscales elegidas con las obligaciones jurídicas internacionales exige un examen cuidadoso;
- ii) Los planes nacionales que han de elaborarse dentro de la Educación para Todos son menos numerosos que los documentos sobre la estrategia de reducción de la pobreza¹⁸ y este proceso también carece de aportaciones en materia de derechos humanos. Debido a que los planes nacionales por lo general se generan paralelamente al proceso de alivio de la deuda o de negociaciones de asistencia, parece útil y necesario salvar las diferencias entre ambas estructuras paralelas. La traducción de referencias explícitas a los derechos humanos que figuran en el

¹⁵ Esos países son Uganda (24 de marzo de 2000), Burkina Faso (25 de mayo de 2000), Tanzania (1° de octubre de 2000), Mauritania (13 de diciembre de 2000), Bolivia (1° de marzo de 2001), Nicaragua (13 de septiembre de 2001), Honduras (27 de septiembre de 2001) y Mozambique (1° de octubre de 2001).

¹⁶ Esos países cuyos documentos sobre la estrategia de reducción de la pobreza deben ser examinados por la Junta de Gobernadores del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional son: Benin, el Chad, Georgia, Ghana, Guinea, Guyana, Kenya, la ex República Yugoslava de Macedonia, Malí, la República Centroafricana, Rwanda, Tayikistán y Zambia.

¹⁷ FMI/Banco Mundial, *Guidelines for Joint Staff Assessment of a Poverty Reduction Strategy Paper*, 18 de abril de 2001, www.worldbank.org/prsp.

¹⁸ En la primera evaluación de los progresos realizados posterior a Dakar se observó que 66 países habían respondido al cuestionario de la UNESCO sobre los planes nacionales, y 41 de ellos habían declarado que tenían tales planes, de los cuales 39 habían sido preparados antes del foro de Dakar. *2001 Monitoring Report on Education for All*, UNESCO/EFA, París, octubre de 2001 (www.unesco.org/education/efa).

Marco de Acción de Dakar (E/CN.4/2001/52, párrs. 42 a 44) a los planes de aplicación nacionales así como a los de los acreedores y los donantes, parece especialmente oportuna ya que zanjaría otra diferencia;

- iii) Mediante la normativa, se definen los derechos y las correspondientes obligaciones gracias a lo cual es posible sostener las estrategias de educación o el alivio de la deuda. El proceso de presentación de informes con arreglo a los tratados internacionales de derechos humanos incluye referencias a la negociación del alivio de la deuda y la elaboración de estrategias de educación. Por ejemplo, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales ha recomendado que Honduras tenga en cuenta explícitamente el Pacto en relación con su documento de Estrategia de Reducción de la Pobreza¹⁹. El Comité sobre los Derechos del Niño ha observado que sólo un 60% aproximadamente de los niños de Mauritania asisten a la escuela y ha sugerido que las prioridades elegidas garanticen la aplicación de los derechos reconocidos en la Convención²⁰ que pueden facilitarse mediante el proceso de los documentos de estrategias de reducción de la pobreza.

18. El eje que conecta a estos tres procesos paralelos radica en la cooperación internacional, planteada como la clave de la realización de los derechos económicos, sociales y culturales y de los derechos del niño. Sin embargo, la ayuda a la educación no ha experimentado ningún incremento a raíz del Foro Mundial sobre la Educación para Todos de 2000, a pesar de la promesa de los donantes de que ningún país que se hubiera comprometido seriamente con la Educación para Todos se vería frustrado por la falta de recursos. En su primera reunión celebrada en la sede de la UNESCO los días 29 y 30 de octubre de 2001, el Grupo de Alto Nivel sobre la Educación para Todos declaró que seguía constituyendo "un serio motivo de preocupación el hecho de que se asigne a la educación básica una proporción mínima total de la ayuda bilateral y multilateral"²¹. Es más, el Banco Mundial ha reducido sus subvenciones a la educación, que han pasado de 1.800 millones de dólares en el decenio de 1990 a un poco menos de 1.000 millones de dólares en los años 2000 y 2001²². Se ha mantenido por tanto la tendencia descendente en las corrientes de ayuda, y la asistencia oficial para el desarrollo (AOD) bajó a 53.000 millones de dólares en el año 2000 en comparación con los 56.000 millones de dólares del año 1999, aunque los donantes europeos como Bélgica, Dinamarca, Luxemburgo,

¹⁹ Observaciones finales del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales: Honduras, E/C.12/1/Add.57, de 21 de mayo de 2001, párr. 34.

²⁰ Observaciones finales del Comité de los Derechos del Niño: Mauritania, CRC/C/15/Add.159, de 12 de octubre de 2001, párrs. 45 y 14.

²¹ Comunicado del Grupo de Alto Nivel sobre la Educación para Todos, primera reunión, sede de la UNESCO, París, 29 y 30 de octubre de 2001, www.unesco.org/education/efa. párr. 10.

²² Comité Ministerial Conjunto de las Juntas de Gobernadores del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional para la Transferencia de Recursos Reales a los países en desarrollo (Comité para el Desarrollo) "Education for dynamic economies: Accelerating progress towards Education for All (EFA)", documento preparado por el personal del Banco Mundial, DC2001-0025, de 18 de septiembre de 2001.

los Países Bajos, el Reino Unido y Suecia han aumentado su ayuda²³. Además, el Consejo de la Unión Europea (desarrollo) acordó el 8 de noviembre de 2001 elevar el volumen de ayuda para alcanzar el objetivo del 0,7%²⁴. Cabe, por tanto, la posibilidad de prever una inversión de la tendencia descendente de la ayuda, que será tanto mejor acogida cuanto más tiempo se haya hecho esperar. La Relatora Especial presentará un informe a la Comisión durante su 58º período de sesiones sobre los nuevos acontecimientos que se vayan produciendo.

D. Delimitación de las fronteras entre las disposiciones en materia de derechos humanos y el derecho mercantil

19. La Comisión ha solicitado a la Relatora Especial que siga estudiando la mundialización y sus consecuencias sobre el derecho a la educación (véase la resolución 2001/32). Se ha centrado en el comercio de servicios de educación (E/CN.4/2000/6, párrs. 70 y 71, E/CN.4/2000/6/Add.2, párr. 18; E/CN.4/2001/52, párrs. 55 a 59, E/CN.4/2001/60/Add.1, párrs. 36 a 39) y ha establecido contactos oficiosos con la Organización Mundial del Comercio a fin de hacer un seguimiento de la evolución pertinente. Sólo tiene palabras para agradecer la sinceridad con que se ha respondido a todas sus preguntas.

20. La necesidad de forjar una política mundial de derechos humanos se ha visto acrecentada por la reanudación de las negociaciones sobre la liberalización del comercio de los servicios de educación. Los exportadores de servicios de educación han marcado la pauta, planteándola como un servicio susceptible de comercio internacional, lo que no ha hecho sino realzar la importancia de definir la naturaleza y alcance de una educación que debe mantenerse al margen del comercio y seguir configurándose como un servicio público gratuito. El dilema está en saber si estamos avanzando hacia una liberalización progresiva del comercio de los servicios de educación o hacia una realización progresiva del derecho a la educación. Como ha declarado el Gobierno de Nueva Zelandia, lo que está en juego es la divisoria entre servicio público y actividad comercial²⁵.

21. La educación concebida como una responsabilidad estatal y un servicio público sigue disfrutando del apoyo de la inmensa mayoría de los gobiernos del mundo. El número de compromisos contraídos en materia de educación dentro del ámbito del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) es el más reducido de todos los sectores. Además, las propuestas de una nueva liberalización tienden a concentrarse en la etapa de educación postobligatoria, así como en la insistencia de que el comercio debe complementar los sistemas de enseñanza pública, sin eliminarlos²⁶. La Comisión de Derechos Humanos ha estado enfocando

²³ FMI-Banco Mundial, Comité para el Desarrollo, "Recent trends in the transfer of resources to developing countries", DC/2001-0022, de 21 de agosto de 2001.

²⁴ "EU agrees on joint aid target of 0,7%", *Development Today*, Nº 17-18/01, 9 de noviembre de 2001.

²⁵ Organización Mundial del Comercio, propuesta de negociación sobre servicios de enseñanza: Comunicación de Nueva Zelandia, S/CSS/W/93, de 26 de junio de 2001.

²⁶ Organización Mundial del Comercio, enseñanza superior (terciaria), enseñanza para adultos y capacitación: Comunicación de los Estados Unidos, S/CSS/W/23, de 18 de diciembre de 2000.

la educación como parte de los derechos del niño y subrayando la necesidad de introducir progresivamente la gratuidad en la enseñanza secundaria (véase la resolución 2001/75). No existe, sin embargo, ninguna política mundial de derechos humanos en materia de educación postsecundaria y la Relatora Especial opina que la rapidez de la evolución en la esfera del derecho mercantil internacional requiere una rotunda reafirmación de la educación como derecho humano.

II. SUPERVISIÓN DE LA REALIZACIÓN PROGRESIVA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

22. Los derechos humanos constituyen un ámbito interdisciplinario que permite la integración de estrategias sectoriales fragmentarias. Además, la perspectiva de los derechos humanos se basa en una coherencia reglamentaria e institucional, por la interrelación e interdependencia que existe entre ellos. Esto a menudo requiere una reforma jurídica e institucional con miras a crear un marco legal amplio que abarque todas las facetas de la educación y los derechos humanos.

23. Durante los tres últimos años, la Relatora Especial ha desarrollado su marco analítico (E/CN.4/1999/49, párrs. 51 a 74; E/CN.4/2000/6, párrs. 32 a 65; E/CN.4/2001/52, párrs. 64 a 77) a fin de identificar los parámetros clave de la práctica de los Estados en la realización progresiva del derecho a la educación. El 1º de agosto de 2001 envió una petición general de información a fin de proceder a una evaluación exhaustiva de la situación mundial del derecho a la educación. Agradece enormemente las respuestas del Senegal y de Laos a su evaluación preliminar de la situación constitucional del derecho a la educación (E/CN.4/2001/52, párrs. 67 y 68) y las respuestas recibidas a su petición de información cuando dio cima a ese informe el 10 de diciembre de 2001, de Azerbaiyán, Belarús, Colombia, Egipto, Eslovenia, España, Georgia, Kuwait, Líbano, Luxemburgo, Qatar, la República Popular de China, San Marino, Suriname, Tailandia, Túnez y Uruguay. La Relatora Especial ha emprendido la tarea de recopilación de datos y elaboración analítica que permitirá facilitar ese proceso imprescindible, aunque laborioso, así como la de planificar sus misiones para poder estudiar *in situ* la realización progresiva del derecho a la educación. Ha solicitado una invitación con objeto de visitar Etiopía y espera poder hacerlo en 2002.

24. La falta de reconocimiento de los derechos básicos, empezando por el derecho a ser inscrito en un registro de nacimiento y el derecho a adquirir la ciudadanía, a menudo impiden a los niños ejercer su derecho a la educación. Las poblaciones nómadas suelen enfrentarse a unos obstáculos insuperables para lograr que se reconozcan y acepten sus derechos en un mundo como el actual, centrado en los Estados, lo mismo que las minorías a escala regional y no nacional. El término de "*apátrida*" se utiliza para las personas, pero no para las minorías. Las minorías como los bidum o los curdos en el Oriente Medio o los romaníes en Europa, constituyen un ejemplo de la necesidad de estudiar la exclusión de la educación que afecta a un gran número de niños que no están registrados en las estadísticas ni protegidos por las leyes nacionales. La Relatora Especial ha empezado a examinar ese tema en las cartas que ha intercambiado con los gobiernos y en su proyecto de visitar próximamente Turquía.

25. En muchos países, los no ciudadanos carecen de un derecho legalmente reconocido a la educación, a pesar de las disposiciones de los tratados internacionales de derechos humanos. La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño reconoce, en especial, el derecho del

niño a la educación. El estudio inicial de la Relatora Especial sobre las garantías constitucionales del derecho a la educación (E/CN.4/2001/52, párr. 67) ha revelado que la falta de la condición de ciudadano puede constituir el obstáculo jurídico más generalizado al disfrute del derecho a la educación, por lo que llevará a cabo un estudio a fondo de ese problema, en colaboración con el Comité de los Derechos del Niño, la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y pondrá los resultados en conocimiento de los respectivos gobiernos a fin de permitirles que los verifiquen, completen o corrijan.

26. La Relatora Especial ha seguido ampliando su marco analítico a fin de plasmar la división horizontal y vertical de las competencias relativas al derecho a la educación. A nivel horizontal, la educación guarda relación con un gran número de instituciones gubernamentales e intergubernamentales, que van de la enseñanza a las finanzas pasando por las diferencias de género. A nivel vertical la buena gestión de la educación afecta a todos los niveles, desde el nivel local al nivel mundial. La ventaja singular de la perspectiva de los derechos humanos estriba en su amplio marco jurídico, que cabe aplicar con independencia de las divisiones horizontal y vertical de competencias. El planteamiento de la Relatora Especial, centrado en las obligaciones gubernamentales individuales y colectivas, le ha permitido aplicar la perspectiva basada en los derechos, como contribución a la incorporación de dichos derechos a la cooperación internacional.

A. Creación de indicadores basados en los derechos

27. Las medias estadísticas enmascaran las líneas de fractura provocadas por el género, la raza, la etnia, la lengua o la religión, que tanta importancia tienen desde el punto de vista de los derechos humanos. Se tiende cada vez más a desglosar los datos por sexo, pero no por otros motivos de discriminación que a menudo constituyen un obstáculo para el disfrute del derecho a la educación. Es raro que se inscriba en un registro la raza, la etnia o la religión, incluso en países con servicios de estadística muy desarrollados.

28. Las estadísticas basadas en los derechos requieren la transposición de la normativa de los derechos humanos a un lenguaje que pueda ser comprendido y aplicado en las estadísticas de educación. La Relatora Especial ha perfilado su sistema de las "4-A"²⁷ a fin de adecuarlo a la producción de datos basados en parámetros de una enseñanza inspirada en los derechos, que se incluye en el cuadro Traducción del sistema de las 4- A a indicadores basados en los derechos.

²⁷ El plan de las 4-A encauza las obligaciones estatales en materia de derechos humanos derivadas del derecho a la educación hacia una educación asequible, accesible, aceptable y adaptable (E/CN.4/1999/49, párrs. 51 a 74; E/CN.4/2000/6, párrs. 32 a 65; E/CN.4/2001/52, párrs. 64 y 65).

Traducción del sistema de las 4-A a indicadores basados en los derechos

<p>ASEQUIBILIDAD</p>	<p>Correspondencia entre el PERFIL DE LA ADMISIÓN y los INSUMOS</p> <p>Correspondencia entre las ASIGNACIONES PRESUPUESTARIAS y las obligaciones en materia de derechos humanos</p> <p>Supervisión gubernamental de las INSTITUCIONES EDUCATIVAS para garantizar unas normas mínimas y fomentar la INCLUSIÓN</p> <p>EDUCADORES profesionales</p> <p>ELECCIÓN POR PARTE DE LOS PADRES DE LA EDUCACIÓN para sus hijos</p>	<p>El PERFIL incluirá el desglose de los datos por todas las causas de discriminación prohibidas a nivel internacional;</p> <p>Las ASIGNACIONES PRESUPUESTARIAS a nivel central y local deberán supeditarse a la garantía de una educación libre y obligatoria para todos los niños hasta la edad mínima para acceder a un empleo y a la realización progresiva del derecho a la educación;</p> <p>La concesión de permisos, supervisión y financiación de las INSTITUCIONES EDUCATIVAS debe ajustarse a la normativa en materia de derechos humanos, incluyendo el objetivo de promover una EDUCACIÓN INTEGRAL;</p> <p>La situación de los EDUCADORES PROFESIONALES deberá estar en función de sus derechos reconocidos a nivel internacional y de las libertades sindicales;</p> <p>El reconocimiento y la aplicación de la ELECCIÓN POR PARTE DE LOS PADRES debe ajustarse a la normativa internacional de los derechos humanos.</p>
<p>ACCESIBILIDAD</p>	<p>EDUCACIÓN OBLIGATORIA: eliminación de todos los obstáculos que dificultan el acceso a la enseñanza para todos los niños en edad escolar</p> <p>EDUCACIÓN POSTOBLIGATORIA: acceso sin trabas discriminatorias y asequible económicamente</p>	<p>Eliminación de los OBSTÁCULOS: de carácter jurídico y administrativo; costo de oportunidad directo e indirecto de la educación; transporte;</p> <p>Identificación de los obstáculos en relación con la EDUCACIÓN POSTOBLIGATORIA imputables a causas de discriminación prohibidas a nivel internacional;</p> <p>Análisis del acceso a la educación postobligatoria aplicando el criterio de la ASEQUIBILIDAD ECONÓMICA, de conformidad con la normativa internacional de los derechos humanos.</p>
<p>ACEPTABILIDAD</p>	<p>NORMAS MÍNIMAS</p> <p>PROCESO DE ENSEÑANZA</p> <p>PROCESO DE APRENDIZAJE</p>	<p>Debe velarse por el cumplimiento de las NORMAS MÍNIMAS en materia de calidad, seguridad o salud ambiental.;</p> <p>La normativa en materia de derechos humanos debe orientar el PROCESO DE ENSEÑANZA, especialmente el objetivo, los contenidos y los métodos pedagógicos, la libertad de cátedra o la disciplina;</p> <p>El PROCESO DE APRENDIZAJE exige la eliminación de los obstáculos, como los inducidos por la pobreza, la lengua en que se imparte la enseñanza, la capacidad/discapacidad.</p>
<p>ADAPTABILIDAD</p>	<p>CONCORDANCIA DE LOS DERECHOS EN FUNCIÓN DE LA EDAD</p> <p>EDUCACIÓN EXTRAESCOLAR para los grupos que no pueden acceder a instituciones educativas</p> <p>Salvaguardia de los DERECHOS HUMANOS A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN, adaptando sus objetivos al disfrute de todos los derechos humanos</p>	<p>CONCORDANCIA entre la edad de fin de la escolarización y la edad mínima para acceder a un trabajo, al matrimonio, al reclutamiento militar y a la responsabilidad penal;</p> <p>EDUCACIÓN EXTRAESCOLAR para los niños y jóvenes privados de libertad, refugiados, personas internamente desplazadas, niños que trabajan, comunidades nómadas;</p> <p>Deberá evaluarse el IMPACTO DE LA EDUCACIÓN SOBRE TODOS LOS DERECHOS HUMANOS por criterios como el desempleo de los graduados o el aumento del racismo entre los que abandonan la escuela.</p>

29. Las innovaciones clave introducidas por la perspectiva de derechos humanos están en relación con las características de la admisión que revistan una importancia especial para los procesos de enseñanza y aprendizaje, la correspondencia entre la admisión y los insumos, la salvaguardia de los derechos humanos en lo tocante al proceso de educación, y el impacto de la educación en el disfrute de todos los derechos humanos.

B. Parámetros para la supervisión

30. Cabe plasmar gráficamente la historia de los derechos humanos por medio de dos círculos concéntricos que se van ampliando, en los que el primero reflejaría la extensión gradual de los derechos reconocidos y el segundo la inclusión progresiva de todos los previamente excluidos. Los derechos que sólo se otorgaban antes a los hombres blancos, adultos y con una posición acomodada se han ido extendiendo gradualmente a las mujeres, luego a los adultos no blancos y posteriormente también a los niños. El derecho a la educación no tiene una historia muy larga ni goza, por ahora, de un reconocimiento universal como derecho humano. Su realización progresiva a lo largo del proceso de superación de las exclusiones puede condensarse en tres etapas fundamentales:

- La primera etapa entraña la concesión del derecho a la educación a aquellos a los que se les ha denegado históricamente (los pueblos indígenas o los no ciudadanos) o que siguen estando excluidos (como los servidores domésticos o los miembros de las comunidades nómadas); entraña habitualmente una segregación, es decir, que se otorga a las niñas, a los pueblos indígenas, a los niños discapacitados o a los miembros de minorías el acceso a la educación, pero se les confina en escuelas especiales;
- La segunda etapa requiere abordar la segregación educativa y avanzar hacia la integración, en la que los grupos que acaban de ser admitidos tienen que adaptarse a la escolarización disponible, independientemente de su lengua materna, religión, capacidad o discapacidad; las niñas tal vez sean admitidas en centros escolares cuyos planes de estudios fueron diseñados para niños; los indígenas y los niños pertenecientes a minorías se integrarán en escuelas que imparten enseñanza en lenguas desconocidas para ellos y versiones de la historia que les niegan su propia identidad;
- La tercera etapa exige una adaptación de la enseñanza a la diversidad de aspectos del derecho a la educación, sustituyendo el requisito previo de que los recién llegados se adapten a la escolarización disponible por la adaptación de la enseñanza al derecho igualitario de todos a la educación y a los derechos paritarios en ese ámbito.

1. Erradicación de la exclusión

31. Las estadísticas educativas muestran inevitablemente que no todos los niños tienen acceso a la enseñanza primaria. Una vez detectado este dato, el paso siguiente suele consistir en tratar de determinar cuántos niños se encuentran en esa situación, pero esos esfuerzos nunca arrojan cifras concretas porque los datos exhaustivos sobre los niños brillan por su ausencia cuando más se necesitan. La Relatora Especial ha hecho hincapié en su primer informe en la necesidad de distinguir entre niños que no han tenido acceso a la educación y niños que han sido excluidos (E/CN.4/1999/49, párr. 58). Las causas de exclusión pueden coincidir con los motivos de discriminación prohibidos a nivel individual o combinar varios de ellos. La primera medida para

eliminar la discriminación en la esfera de la educación consiste, por tanto, en desglosar en sus elementos básicos el panorama contemporáneo de exclusión por motivos de discriminación en el mundo.

32. En su resolución 2001/29, la Comisión de Derechos Humanos reiteró la necesidad de que los Estados velen por que, progresivamente la enseñanza primaria sea obligatoria, accesible y gratuita para todos e identificó a todos aquellos a los que a menudo se les niega la educación: las niñas (incluidas las menores embarazadas y las madres adolescentes); los niños que viven en zonas rurales; los niños pertenecientes a grupos minoritarios, los niños indígenas, los niños migrantes, los niños refugiados y desplazados internamente, los niños afectados por conflictos armados, los niños discapacitados, los niños afectados por el virus de la inmunodeficiencia humana y el síndrome de inmunodeficiencia adquirida (VIH/SIDA) y los niños privados de libertad. La Comisión ha dado prioridad a los niños que viven en la pobreza, a los que tienen necesidades especiales en materia de educación y a los que necesitan protección especial (resolución 2000/85 sobre los derechos del niño), haciendo particular hincapié en los desplazados internamente (resolución 2001/54) y, una vez más, en las minorías (resolución 2001/55). La lista elaborada por la Comisión de los grupos a los que a menudo se les niega la oportunidad de acceder a la enseñanza muestra a las claras cómo las clasificaciones jurídicas, que en un principio eran sencillas y claras, de las causas prohibidas y los tipos de discriminación, han ido haciéndose gradualmente más complejas con el tiempo. Ahora incluyen un número creciente de características colectivas e individuales entre las causas de discriminación prohibidas. Sin embargo, las prácticas discriminatorias a menudo mezclan un sinnúmero de causas de discriminación prohibidas con criterios de exclusión adicionales que no han sido todavía prohibidos en la legislación nacional.

33. La enumeración hecha por la Comisión de aquellos que tienen más probabilidades de ser excluidos o de que la enseñanza no llegue hasta ellos nos obliga a volver la vista atrás para recordar el camino que hemos recorrido e identificar los hitos que nos permitan seguir avanzando. Ha habido que reconocer primeramente las características que suscitan por lo general la denegación del derecho a la educación e incluirlas en una lista como causas prohibidas de discriminación. La Organización Internacional del Trabajo destacó en 1988 los inconvenientes de ese planteamiento: "Las tentativas para definir la raza y el color son, en cierto modo, poco útiles para aplicar una legislación destinada a luchar contra la discriminación, pues no es la raza, el color o el origen étnico de la persona discriminada lo que interesa, sino más bien los valores negativos que el autor de la discriminación cree percibir en la persona discriminada"²⁸. Es más, las escuelas reflejan el entorno en que se hallan inmersas y pueden reforzar el retrato cargado de prejuicios de las víctimas de discriminación. La educación impregna los valores vigentes, pero también contribuye a crear nuevos valores y actitudes. De ahí que la normativa de los derechos humanos esté concebida deliberadamente para ser utilizada con miras a eliminar la discriminación, lo que exige un proceso permanente para poder ajustar la educación a los cambios de la sociedad.

²⁸ Organización Internacional del Trabajo, *Igualdad en el empleo y la ocupación. Informe de la Comisión de Expertos en Aplicación de Convenios y Recomendaciones*, 75ª reunión, 1988, Informe III (parte 4 B), párr. 33.

34. Resulta relativamente fácil hacerse una idea de los casos de denegación de la educación, tabulándolos y cuantificando las exclusiones jurídicas y administrativas del acceso a la educación, pero ese método no sirve para reflejar el miedo que aún pueden sentir los niños porque sean de sexo femenino, estén mal vestidos o hayan sido víctimas de hostigamiento y se sientan atemorizados ante la perspectiva de ir a la escuela; el miedo no puede ser tabulado y convertido en estadísticas. Las víctimas son con más frecuencia niñas que niños, y la causa de ese hostigamiento puede ser su vestimenta habitual con la consecuencia de la deserción escolar²⁹. El temor puede obedecer a retratos cargados de prejuicios, especialmente frecuentes en situaciones posbélicas. El Representante del Secretario General sobre los desplazados internos ha destacado el temor a que los niños sean identificados por lo que son y a la represión o represalias que puedan tomarse contra la familia si los niños son enviados a la escuela³⁰.

2. Promoción de una educación inclusiva

35. En la historia de la educación, a lo largo de su lucha para superar las exclusiones, se observan casos de segregación por todas las causas de discriminación que hoy en día están prohibidas. La segregación racial, en su forma extrema de apartheid, suscitó los primeros llamamientos internacionales para su eliminación, así como la firma de los tratados internacionales que prohibían la discriminación en la educación y que hicieron posible su erradicación. Las niñas solían estar, y aún lo están en algunos países, separadas de los niños, y las escuelas exclusivamente femeninas o masculinas siguen siendo un tema muy debatido (E/CN.4/2000/6/Add.2, párr. 83). A varias comunidades religiosas se les permite frecuentemente educar a "sus" niños por separado, como en Irlanda del Norte. Otras veces se utiliza la lengua como justificación de la segregación escolar, lo que ha generado un aluvión de denuncias judiciales en el Canadá. Los niños con discapacidades suelen aún estar segregados en "escuelas especiales", a pesar de las abrumadoras pruebas empíricas a favor de la integración escolar.

36. En 1947, el primer informe de las Naciones Unidas sobre prevención de la discriminación subrayó que toda la esfera de acción para prevenir la discriminación exige un amplio programa de educación. Ese protagonismo de la educación deriva del conocimiento de que ninguna ley podrá ser eficaz y podría ser incluso contraproducente, a no ser que cuente al menos con cierto grado de apoyo por parte de aquellos a los que va dirigida y con el respaldo general de la población. Las palabras de advertencia acerca de los programas educativos merecen ser reproducidas: "Forzar a una persona con prejuicios a leer o escuchar exhortaciones sobre la tolerancia quizá sólo sirva para aumentar esos prejuicios. Los elogios exagerados de las

²⁹ Ohsako, T. (ed.), *Violence at School: Global Issues and Interventions*, Oficina Internacional de Educación, UNESCO, París, 1997, págs. 40 y 48.

³⁰ Comisión de Derechos Humanos, Informe analítico del Secretario General sobre los desplazados internos, E/CN.4/1992/23, 14 de febrero de 1992, párrs. 70 y 71.

contribuciones de una minoría pueden crear una reacción de aversión por los miembros de esa minoría, y los programas mal presentados, incluso con las mejores intenciones, pueden dar lugar a la conciencia de una diferencia de grupo que no existía previamente"³¹.

37. En las publicaciones sobre discriminación se encuentran abundantes afirmaciones en el sentido de que el prejuicio genera discriminación, y sin embargo también es verdad la afirmación inversa. La discriminación como medio de adoctrinamiento suscita prejuicios. Los niños aprenden observando e imitando. Es probable que empiecen a perpetuar prácticas discriminatorias mucho antes de que puedan entender la palabra "discriminación" y a hacer suyos los prejuicios subyacentes, de la misma manera que aceptan cualquier otro aspecto de la forma de vida de su familia y de su comunidad. El prejuicio se transmite de una generación a la siguiente a través de los usos sociales. Cuando va en beneficio de los intereses individuales y de grupo, es fácil de racionalizar. Disponer de servidores domésticos facilita la vida de la familia. Como trabajan en domicilios particulares, nadie sabe cuántos puede haber o dónde están, pero hay datos fragmentarios que ponen de relieve su difícil situación. Los servidores domésticos pueden empezar a trabajar a la edad de 4 años, al menos un 80% son niñas y el 70% procede de categorías de víctimas de discriminación, como son las minorías mal vistas o los migrantes³². La explicación de esos fenómenos incluye argumentos racionales: la falta de igualdad de oportunidades para las víctimas de discriminación puede convertirse fácilmente en la prueba fáctica de su inferioridad, contribuyendo así a perpetuar su discriminación y los prejuicios subyacentes. En 1957, el primer estudio de las Naciones Unidas sobre la discriminación en materia de educación declaró lo siguiente acerca de la lógica de la discriminación: "Una política basada en el temor de perder una posición privilegiada lleva aparejada como consecuencia la imperiosa necesidad de cerrar el acceso a la educación a todo un grupo de población o de mantenerlo en un nivel inferior de enseñanza"³³.

C. Hitos para la eliminación de la discriminación

38. La educación puede utilizarse como un instrumento tanto para perpetuar como para eliminar las desigualdades. Como puede ponerse al servicio de estos dos objetivos mutuamente contradictorios, las disposiciones internacionales en materia de derechos humanos otorgan prioridad a la eliminación de las desigualdades como meta clave de la educación. Muchos factores y procesos llevan en la dirección contraria. La transmisión intergeneracional de las desigualdades educativas se ve exacerbada por el aumento del costo de la educación. La denegación de la educación a niños considerados "ineducables" resulta reforzada por el uso

³¹ Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías, Informe sobre prevención de la discriminación (preparado por el Secretario General), E/CN.4/Sub.2/40, 7 de junio de 1949, apartado c) del párrafo 17 y párrafo 177.

³² Subcomisión de Promoción y Protección de los Derechos Humanos, Trabajadores domésticos infantiles en Benin, Costa Rica y la India. Comunicación de la Liga contra la Esclavitud al 25º período de sesiones del Grupo de Trabajo sobre las Formas Contemporáneas de la Esclavitud, Ginebra, 14 a 23 de junio de 2000.

³³ Ammon, C. D. *Estudio sobre la discriminación en materia de educación*, Naciones Unidas, Nueva York, Nº de venta 1957.XIV.3, agosto de 1957, pág. 11.

de lenguas inadecuadas para la enseñanza, lo que incrementa el número de esos niños considerados "ineducables". La no adaptación de la educación a la forma de vida de los educandos desemboca en una falta de motivación para asistir a la escuela. Dotar a la educación de la capacidad de lograr los resultados deseados y no los resultados indeseables exige un examen a fondo aplicando criterios de derechos humanos.

39. Es bien sabido que los antecedentes familiares de un niño determinan en gran medida los resultados de su educación, y que el desarrollo educativo de los niños menores de 2 años pertenecientes a la clase social más elevada es superior al de los pertenecientes a la clase más baja (E/CN.4/2000/6/Add.2, párr. 48). Esta brecha se ensancha con la transmisión entre las generaciones de las ventajas o desventajas desde el punto de vista educativo. Como ya describió el Relator Especial sobre la realización de los derechos económicos, sociales y culturales en 1975, "la desigualdad en la enseñanza constituye el medio más importante por el que tiene lugar la selección profesional y, por lo tanto, el medio más importante por el que se transmiten las ventajas y desventajas de generación a generación"³⁴. El modelo de ventajas y desventajas afecta a las generaciones de distinta manera, según el sexo y el cambiante papel de los géneros, o de sus capacidades y discapacidades percibidas. La vigilancia de la realización progresiva del derecho a la educación está ampliando y profundizando nuestro conocimiento de las desigualdades que han de ser expuestas para que pueda lucharse contra ellas de manera eficaz y remediarlas.

1. Género

40. El fortalecimiento y la ampliación de los compromisos de lograr la igualdad de los géneros en el acceso a la educación aún no han hecho que evolucionen hacia unos compromisos similares de lograr la igualdad de géneros mediante la educación. Existe una diferencia colosal entre ambas ideas. La escolarización de las niñas a menudo fracasa porque la educación como sector individual no genera, por sí solo, unos incentivos suficientemente atractivos para los padres de las niñas y para ellas mismas si las niñas que completan la educación no pueden aplicarla para mantenerse a sí mismas y/o ayudar a sus padres. Los años de asistencia a la escuela parecen una pérdida de tiempo cuando las mujeres no tienen acceso al empleo y/o se les impide trabajar por cuenta propia, no tienen elección en lo que respecta al matrimonio y a tener hijos, o no se les permite tener oportunidades de representación política.

41. Uno de los compromisos fundamentales de Dakar fue eliminar las diferencias entre los géneros en la educación primaria y secundaria para 2005³⁵. Como sólo quedan tres años

³⁴ Naciones Unidas, *La realización de los derechos económicos, sociales y culturales: problemas, políticas, logros*, por Manouchehr Ganji, Relator Especial de la Comisión de Derechos Humanos, publicación S.75.XIV.2, Nueva York, 1975, párr. 68.

³⁵ Marco de Acción de Dakar, *Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26 a 28 de abril de 2000, UNESCO, 2000, párr. 7 v).

para 2005, este será el primer punto de referencia de los resultados. Faltan las estadísticas necesarias para evaluar los progresos logrados, especialmente en la educación secundaria. Cada vez hay más datos disponibles para vigilar las diferencias entre los géneros en las tasas de escolarización en las escuelas primarias. Estos datos se reproducen en el cuadro *La cuenta atrás hacia 2005: cerrar la brecha entre los sexos en las tasas de escolarización en la escuela primaria*.

42. En comparación con el análisis realizado anteriormente por la Relatora Especial de los datos acerca del desequilibrio entre los sexos en las tasas de escolarización en la escuela primaria (E/CN.4/1999/49, párr. 55), en la recolección de datos se están realizando unos progresos evidentes, que son necesarios para adoptar medidas de vigilancia y correctivas. Algunos países ni siquiera disponen de estimaciones del desequilibrio entre los sexos, aunque todos los indicios señalan a la necesidad de dar una mayor prioridad a la educación de las niñas. El alcance que podrían tener estas medidas correctivas se refleja en el cálculo del UNICEF de que la tasa de escolarización de las niñas en el Afganistán puede ser hasta del 5%³⁶, en comparación con un 26% en el Chad y un 33% en el Yemen, o en proporción inversa un 11% en Lesotho.

2. Eliminación de los obstáculos de las 3 D: discapacidad, dificultad, desventaja

43. Para superar la exclusión y la discriminación se necesita inevitablemente una financiación pública adecuada y continua. Para proporcionar educación a los niños con discapacidades es posible que sea necesario aumentar la relación profesores-alumnos de 1:30 a 1:5, o incluso a 1:2, con lo que se incrementará de manera significativa el coste de la educación. Un ejemplo de ello lo constituyen dos argumentos referentes a los niños con discapacidades. El primero de ellos afirma y especifica los derechos que deberían tener estos niños, con lo que se crea un marco conceptual atractivo basado en la igualdad de derechos y en el interés superior de todos y cada uno de los niños, y añade que las escuelas deberían adaptarse a todos los niños en vez de rechazar a los que se etiquetan como "difíciles de educar". El segundo reconoce abierta y honestamente que "la razón por la que tantos alumnos con discapacidades no asisten a las escuelas ordinarias es que las escuelas ordinarias no son capaces de satisfacer sus necesidades"³⁷. El motivo es la insuficiencia de los recursos -espacio, tiempo, personal docente, material didáctico y de aprendizaje- que la estrechez presupuestaria y la competitividad cada vez mayor están empeorando. Sin embargo, la denegación de la educación rara vez se basa únicamente en el coste.

44. La introducción del concepto de "alumnos con necesidades especiales" o "alumnos excepcionales" en el vocabulario de los pedagogos ha sido provocada por la culpa asociada a la referencia peyorativa a "los discapacitados". En la ex Unión Soviética se creó una disciplina

³⁶ Los datos del UNICEF para el Afganistán, acompañados de la advertencia de que únicamente se refieren a una parte del país, sitúan la tasa bruta de escolarización de las niñas en la educación primaria en 1995-1999 en el 5%. (UNICEF, *Estado Mundial de la Infancia 2001*, pág. 90.)

³⁷ Hegarty, S., *Educating Children and Young People with Disabilities. Principles and the Review of Practice*, UNESCO, París, [sin fecha], pág. 49.

científica -llamada defectología- que influyó profundamente en el destino de las personas con discapacidades. Los niños a quienes se clasificaba como "defectuosos" al principio de sus vidas eran confinadas en instituciones distintas, para nunca volver a incorporarse a la corriente principal, condenados de por vida a un internamiento en instituciones dotadas cada vez de menos recursos³⁸. A este legado viene a sumarse la reducción de las asignaciones de los gobiernos para todas las instituciones públicas que ha disminuido aún más las perspectivas de igual disfrute del derecho a la educación para todos aquellos que dependen de la financiación pública, especialmente cuando se necesita una financiación adicional para igualar las oportunidades educativas.

³⁸ Mental Disability Rights International, *Children in Russia's Institutions: Human Rights and Opportunities for Reform*, Washington D.C., febrero de 1999, pág. 9.

La cuenta atrás hacia el año 2005: cerrar la brecha entre los sexos en las tasas de escolarización en la escuela primaria

Brecha entre los géneros invertida: tasa menor de escolarización de los niños	No existe brecha, o hay menos de un 2% de diferencia		Menos de un 10% de diferencia en las tasas de escolarización a favor de los niños		Más de un 10% de diferencia en las tasas de escolarización a favor de los niños						
	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños					
(En porcentaje)	(En porcentaje)		(En porcentaje)		(En porcentaje)						
Bahrein	98	96	Argentina	100	100	Angola	53	61	Burkina Faso	28	40
Botswana	82	79	Bolivia	100	100	Arabia Saudita	57	61	Chad	42	68
Cuba	97	96	Chile	87	88	Argelia	92	96	Côte d'Ivoire	51	67
Jordania	83	82	China	100	100	Brasil	96	100	Djibouti	27	37
Lesotho	64	56	Costa Rica	92	92	Burundi	34	41	Etiopía	30	41
Madagascar	63	62	Emiratos Árabes Unidos	82	83	Comoras	46	54	Guinea	37	54
Namibia	90	83	Fiji	100	100	Egipto	89	95	Guinea-Bissau	44	62
Paraguay	92	91	Kuwait	67	68	El Salvador	80	82	Iraq	74	85
Rep. Dominicana	88	87	Malasia	98	98	Eritrea	31	36	Liberia	35	46
Rwanda	92	90	Maldivas	100	100	Filipinas	97	99	Malí	34	49
Samoa	98	95	Mauricio	93	93	Gambia	57	65	Marruecos	73	85
Swazilandia	78	76	México	100	100	Guatemala	80	85	Níger	20	32
Tanzanía	49	47	Nicaragua	80	80	Indonesia	82	86	Papua Nueva Guinea	78	91
Uruguay	92	92	Perú	100	100	Irán	78	81	Rep. Centroafricana	43	64
Zimbabwe	91	90	Qatar	85	86	Laos	73	79	Senegal	54	64
			Sri Lanka	100	100	Líbano	77	79	Togo	78	99
			Vanuatu	100	100	Mauritania	58	62	Yemen	44	77
			Venezuela	88	88	Mozambique	37	45			
						Omán	65	67			
						Rep. Dem. del Congo	31	33			
						Sierra Leona	55	60			
						Siria	89	96			
						Sudán	42	50			
						Tailandia	76	78			
						Túnez	96	99			
						Zambia	72	74			

Nota: Los datos han sido recogidos por el Instituto de Educación de la UNESCO dentro de su programa de vigilancia Educación para Todos (2001 *Monitoring Report on Education for All*, UNESCO/EFA, París, octubre de 2001, www.unesco.org/education/efa). La mayor parte de los datos se refiere a 1998, año más reciente para el que hay disponibles estadísticas en materia de educación. Estas cifras no reflejan datos precisos sino que se trata de estimaciones.

45. El porcentaje de estudiantes que cuentan con recursos adicionales varía entre el 1 y el 41%³⁹, con lo que queda claro que el término no tiene un significado internacionalmente definido. Las diferencias son asombrosas incluso dentro de Europa, pues en Finlandia se informa de un 18% y en Grecia, Italia y España de menos del 2% de niños con necesidades especiales de educación⁴⁰. Una razón importante para que las cifras sean tan distintas es el desdibujamiento de la diferencia entre las tres D: la discapacidad, la dificultad y la desventaja. La discapacidad se define normalmente basándose en el modelo médico, y a los alumnos con discapacidades visuales, auditivas, físicas o mentales se los matricula en escuelas especiales o se les proporcionan materiales didácticos y de aprendizaje dentro de la corriente principal de la educación. Las dificultades de aprendizaje son más difíciles de definir y clasificar, mientras que el desdibujamiento de las diferencias entre desventaja y discapacidad hace que se incluya a los niños inmigrantes, refugiados o pertenecientes a minorías en el ámbito de la "discapacidad" porque es posible que no estén familiarizados con el idioma de enseñanza.

III. PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS EN LA EDUCACIÓN

46. En la educación participan más personas que en ninguna otra actividad institucionalizada y puede que esta sea la razón por la que se insiste en su "soporte físico" a expensas del "soporte lógico". En efecto, existe un desequilibrio entre la estructura de las instituciones oficiales y el contenido de los estudios por un lado y la sustancia en lo referente a los valores de la enseñanza y el aprendizaje por el otro. La escuela es la institución que alcanza a un mayor número de niños y jóvenes, a la edad más impresionable. Por tanto son interminables las discusiones enconadas sobre la orientación y el contenido de los estudios.

47. Junto a los derechos de los padres, el núcleo de las salvaguardias en la educación debería estar formado por los derechos humanos de dos categorías principales (profesores y alumnos). Sin embargo, a menudo se cuestionan estos derechos con afirmaciones de que los profesores no son más que un factor en la producción del capital humano o de que los niños son propiedad de sus padres. Por consiguiente la prioridad de la Relatora Especial consiste en fortalecer el derecho a la educación mediante la lucha por mejorar el reconocimiento y disfrute de los principales agentes en su aplicación y realización.

A. Aplicación de la normativa de derechos humanos en todo el proceso educativo

48. Como parte del legado de Europa occidental cabe citar el derecho del gobierno a privar a un niño de libertad con objeto de supervisar su educación. Esto se refleja en el Convenio Europeo de Derechos Humanos como deber del niño, y la manera extrema de hacerlo respetar es el internamiento de los niños recalcitrantes en prisión. El Tribunal Europeo de Derechos Humanos, al interpretar esta disposición del Convenio, ha considerado que existe violación de los derechos humanos cuando se ha privado a un niño de su libertad "prácticamente en

³⁹ *Education at a Glance: 2001 OECD Indicators* (Análisis del panorama educativo: Los indicadores de la OCDE 2001), París, 2001, pág. 174.

⁴⁰ Comisión Europea, *Las cifras clave de la educación en Europa 1999/2000*, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, Luxemburgo, 2000, págs. 141 y 149.

condiciones de aislamiento y sin la asistencia de un personal formado desde el punto de vista educativo", lo cual, según el Tribunal, no puede promover ningún objetivo educativo⁴¹. No obstante, el Tribunal ha aceptado que la educación obligatoria podía suponer la detención⁴². El Convenio Europeo de Derechos Humanos es un documento antiguo, que se adoptó en 1950, y por tanto no refleja ni el derecho a la educación como posteriormente se definió en las normas internacionales de derechos humanos ni el concepto aún más reciente de los derechos del niño. La Relatora Especial recibe cada vez más cartas en las que se cuestiona la idea de educación obligatoria desde el punto de vista de los derechos humanos. La Relatora se refirió a esta cuestión en su primer informe anual centrándose en la educación como deber del niño (E/CN.4/1999/49, párrs. 75 a 79). En efecto, en algunas constituciones la educación se define como deber. Es posible que no se reconozca la libertad de los padres para elegir la educación de sus hijos ni los derechos del niño como sujeto del derecho a la educación. En muchos países se desconoce la idea de los estudios en casa, y su regulación ni se plantea. Parece que hace tiempo que se debería haber llevado a cabo un examen del Convenio desde el punto de vista de los derechos del niño, y la Relatora Especial estudiará sus dimensiones en materia de derechos humanos e informará a la Comisión.

49. Las voces de los niños afganos, que se transmitirán al período extraordinario de sesiones de la Asamblea General sobre la infancia, se hacen eco de un mensaje sencillo: los niños quieren ir a la escuela. Una niña dijo: "todo musulmán está obligado a obtener una educación pero nuestros líderes no nos permiten ir a la escuela". Un niño añadió: "vamos a la escuela pero no sirve para nada porque sólo estudiamos temas religiosos"⁴³. Los derechos del niño suponen la obligación por parte de los gobiernos tanto individual como colectivamente de eliminar los obstáculos que impiden el disfrute por parte de los niños del derecho a la educación. La Comisión de Derechos Humanos ha condenado la denegación del acceso a la educación a las niñas como violación de los derechos humanos, y ha insistido en "el derecho de las mujeres y las niñas a la educación sin discriminación, reabrir las escuelas y garantizar el acceso de las mujeres y las niñas a todos los niveles de enseñanza" (resolución 1999/9). En la práctica el respeto del derecho a la educación de todos los niños a menudo requiere la superación de la resistencia de los adultos que se encuentran más cerca del niño. Si todos los padres tuvieran presente el interés superior de sus hijos, los derechos del niño no serían necesarios. La razón para que haya que salvaguardar los derechos humanos es que es fácil abusar del poder, con lo cual siempre es necesario que haya salvaguardias contra estos abusos. Los niños son las víctimas más fáciles del abuso de poder por sus padres, profesores o gobiernos. Por consiguiente, junto a su resolución sobre el derecho a la educación, la Comisión de Derechos Humanos ha reiterado su petición anterior de que la perspectiva de los derechos del niño se incorpore en el mandato de la Relatora Especial (resolución 2001/75).

⁴¹ Tribunal Europeo de Derechos Humanos, *Bouamar c. Bélgica*, dictamen de 29 de febrero de 1988, A-129.

⁴² Tribunal Europeo de Derechos Humanos, *Nielsen c. Dinamarca*, dictamen de 28 de noviembre de 1988, A-144.

⁴³ Save the Children, *Afghanistan's Children Speak to the UN Special Session*, 19 a 21 de septiembre de 2001.

50. La educación consta de dos procesos paralelos, la enseñanza y el aprendizaje. Por tanto, el papel del profesor es fundamental para facilitar el proceso de aprendizaje. Del 24 al 26 de julio de 2001, la Relatora Especial asistió al Congreso Mundial de Educación Internacional. En una época en que la escasez de profesores en muchos países ha puesto de manifiesto el atractivo cada vez menor de la profesión, fue gratificante oír que la educación se definía como "el pegamento que mantiene unida a la sociedad" y oír a profesores defender a los niños, al tiempo que lloraban a sus colegas que se habían suicidado para protestar por las deplorables condiciones de su profesión.

51. Son los profesores los que, junto a los padres, ponen en práctica las metas y objetivos definidos de manera abstracta de la educación y los convierten en mensajes que los niños puedan reconocer y asimilar. Con la llegada de la educación en materia de derechos humanos, es de los profesores de quienes se espera que adapten la orientación, contenidos y métodos de enseñanza a los requisitos de los derechos humanos. Y sin embargo, son a menudo *sus* derechos los que se niegan o violan. Además, los profesores que introducen la educación en materia de derechos humanos se exponen a un proceso.

B. Contra las violaciones de los derechos humanos en la enseñanza

52. En la resolución 2001/47 la Comisión reiteró su preocupación por la privación de libertad y los malos tratos de las personas que ejercen su libertad de expresión y pidió a todos los relatores especiales que prestasen especial atención en el desempeño de sus mandatos a las personas privadas de libertad, objeto de violencias, malos tratos, intimidaciones o discriminaciones por haber ejercido su derecho a la libertad de opinión y de expresión. En la enseñanza esto es moneda corriente entre profesores y estudiantes universitarios. Por otra parte, su victimización suele estar provocada por la participación en la enseñanza de los derechos humanos. Los informes sobre victimización de estudiantes universitarios que protestan contra las violaciones de derechos humanos o el hostigamiento de profesores universitarios dedicados a promover y proteger los derechos humanos son demasiado frecuentes como para que no se les haga caso. La Relatora Especial ha emprendido consultas con los relatores especiales sobre la libertad de expresión y sobre defensores de derechos humanos con objeto de elaborar una respuesta conjunta a esas denuncias.

53. En agosto de 2001, la Relatora Especial pudo concluir una investigación de las denuncias señaladas a la atención del Gobierno de Gambia (E/CN.4/2001/52, párr. 23). Su correspondencia con el Gobierno guardaba relación con la represión de una manifestación estudiantil en abril de 2000 y con los resultados de la labor de la comisión de investigación creada para esclarecer los hechos y recomendar las medidas oportunas. Tuvo el profundo disgusto de que sus cartas no recibieran contestación. Su presencia en Gambia constituyó una excelente oportunidad para superar esa dificultad y la Relatora Especial reconoce con gratitud la cooperación que le brindó el Fiscal General de Gambia, Raymond Sock.

54. La Comisión de Investigación se creó en mayo y concluyó su labor en agosto de 2000. Hizo notar que los acontecimientos del 10 y el 11 de abril de 2000 habían constituido claramente un hito decisivo en la historia de la nación gambiana⁴⁴. Una manifestación de estudiantes,

⁴⁴ *Report of the Commission of Inquiry into Public Disturbances of 10th and 11th April 2000*, agosto de 2000, pág. 44.

prevista para el 10 de abril de 2000 a fin de protestar contra atropellos ejercidos con anterioridad por agentes del orden contra los estudiantes, degeneraron en un disturbio público importante. Los estudiantes obtuvieron el permiso requerido, aunque los agentes del orden estaban aperecidos por lo visto de que la demostración se iba a desarrollar, por lo que estaban desplegados y con el arma al brazo. Las recomendaciones de la Comisión incluían el enjuiciamiento de diversos cabecillas estudiantiles. Pedía a los jefes de las fuerzas del orden que aceptaran la responsabilidad por las muertes y heridas causadas, y recomendaba una indemnización para las familias de los muertos y heridos. No es posible equiparar en un conflicto a los estudiantes inermes y a los agentes de la ley armados; son estos últimos los que actúan como agentes del Estado y para ello se les entrena y se les arma. Por mucho que a la Relatora Especial le complaciera poder aclarar los hechos de este caso, espera que la diferencia entre los actos del Estado y las acciones de los particulares queden perfectamente definidas en los futuros cambios que se introduzcan en "la ley viva" de Gambia.

55. La forma más enérgica de defender algo es una manifestación. Una causa judicial que haya afirmado la educación como derecho humano se convierte en un poderoso instrumento de enseñanza de los derechos humanos, al demostrar que la ley puede utilizarse para introducir cambios y disipar sospechas de que los tratados internacionales de derechos humanos y las garantías constitucionales de derechos humanos son algo más que promesas y papel mojado.

56. En muchos países se han creado comisiones de derechos humanos o defensores del pueblo. Constituyen un puente entre el proceso jurídico y el político. Esas instituciones aportan un caudal de soluciones y experiencias al trasladar el espíritu y la letra de la legislación internacional de derechos humanos a la práctica interna. Han sido especialmente eficaces al articular la definición de los derechos humanos y su realización práctica en la perspectiva del desarrollo.

57. Contrariamente a la frecuente definición de los derechos humanos aplicables únicamente como derechos civiles y políticos, las comisiones de derechos humanos y los defensores del niño tienden a verse abrumados por quejas de violaciones de derechos sociales y económicos. Por ejemplo, el 44,5% de los casos de que se ocupó en el año 2000 la Comisión Nacional de Derechos Humanos de Indonesia estaban clasificados como violaciones del "derecho al bienestar", mientras que las reclamaciones por el derecho a la educación incluyen los altos costes de la enseñanza, así como la inaplicación de leyes o reglamentos que ordenan su realización⁴⁵. Esas prácticas sustentan la universalidad conceptual de los derechos humanos a la vez que facilitan un trampolín para favorecer el derecho a la educación. La Relatora Especial pidió una invitación para visitar Indonesia, esperando contribuir a transformar los compromisos de derechos humanos del nuevo Gobierno en una estrategia de la educación basada en los derechos.

⁴⁵ Comisión Nacional de Derechos Humanos de Indonesia *Annual Report 2000*, Jakarta, 2001, págs. 69 y 226.

IV. PROMOCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS MEDIANTE LA EDUCACIÓN

58. La contribución de los derechos humanos a la unificación de estrategias sectoriales fragmentarias se pone de manifiesto en la clasificación de la enseñanza dentro del desarrollo social más bien que del económico, como se ha hecho con los objetivos internacionales del desarrollo⁴⁶. Esto se contradice con la prioridad concedida a la educación en la eliminación de la pobreza. La educación como derecho económico exige la adaptación de la escolarización para facilitar la consiguiente autonomía económica mediante el empleo o el autoempleo. La incorporación de las facetas económicas, sociales, culturales y políticas de la educación se facilita mediante la indivisibilidad y la interconexión de los derechos humanos. De aquí que ese enfoque integral facilite la adaptación de la enseñanza a los problemas contemporáneos principales, tales como la eliminación del terrorismo y la prevención de la violencia.

A. La educación como piedra angular de modos de vida autónomos

59. En retrospectiva, es fácil destacar los rasgos principales del fracasado modelo escolar, que definía la educación como el trampolín para un empleo seguro en la administración pública. Toda la pirámide educativa podía diseñarse según este modelo siempre y cuando el Estado fuese el principal empleador. La lengua de enseñanza era la lengua oficial del país, la escuela primaria era simplemente una fase preparatoria de la enseñanza superior, el derecho al trabajo estaba definido como el acceso a un empleo del Estado, frecuentemente vitalicio. El fracaso de ese modelo ocasionó fenómenos tales como el desempleo de licenciados o, lo que era peor, el abandono escolar⁴⁷, lo que de modo visible y penoso acredita la necesidad de la adaptabilidad de la educación. Las estadísticas de la educación miden únicamente los objetivos internos de la educación, tales como los resultados del aprendizaje. La valoración de la aportación de la enseñanza a lo que los alumnos pueden hacer con ella una vez terminan en la escuela, es fundamental para adaptarla a las nuevas circunstancias, basadas en la interconexión de los derechos humanos.

60. Las motivaciones de los padres a mandar a sus hijos a la escuela pueden flaquear ante una "doble pérdida, pues en primer lugar no pueden ayudar en trabajos agrícolas y ganaderos y contribuir así a la subsistencia y, en segundo lugar, podrían conseguir un trabajo al salir de la

⁴⁶ La aplicación práctica de los objetivos internacionales del desarrollo ha incluido la enseñanza primaria universal dentro del desarrollo social, proponiendo como indicadores la matriculación neta en la enseñanza primaria, la realización de estudios hasta el cuarto grado y un índice de alfabetización de personas entre los 15 y los 24 años. "Measuring development progress: A working set of core indicators", www.oecd.org/dac/indicators/htm/list.

⁴⁷ La palabra *déscolarisation* capta el visible fenómeno de la disminución de matrículas, vinculándolo con su concatenación causal, en la que la reducción de la financiación estatal de las escuelas las ha hecho poco atractivas por la mala calidad de las enseñanzas que en ellas se imparten, a la vez que la falta de incentivos para la escolarización (empleo en la administración pública) ha reducido aún más el atractivo de la escuela. En el África occidental, este fenómeno lo describía Marie-France Lange en *L'école au Togo: Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*, Éditions Karthala, París, 1998, págs. 237 a 296.

escuela, pero no estarían dispuestos a volver a trabajar en la agricultura"⁴⁸. Esto puede ser frecuente entre las muchachas, ya que las muchachas no pueden conseguir trabajo si solamente han cursado la enseñanza elemental, y los padres se preguntan por qué van a pagar para que estén seis años sentadas en un aula cuando podrían estar en casa trabajando⁴⁹. Análogamente, las investigaciones en Sudamérica han confirmado que en zonas rurales una proporción considerable de padres estiman que la enseñanza tiene poco que ver con el porvenir de sus hijos y por eso prefieren que trabajen⁵⁰. El coste de la enseñanza incluye, junto a gastos directos e indirectos, un costo de oportunidad. El proceso de empobrecimiento, de disminución del empleo en la administración pública y de "informalización" del trabajo suele sustituir por la mano de obra infantil el trabajo en aquellos puestos que los padres deberían obtener y no obtienen. La Comisión hizo suya la atención prestada por la Relatora Especial a la frecuente posibilidad de los niños que trabajan de asistir a la escuela y ha universalizado su petición de información sobre el desnivel entre terminación de la escolaridad obligatoria y la edad mínima para el empleo (E/CN.4/2001/62, párr. 28), incluyéndola en su resolución 2001/29.

61. Los constantes debates sobre la duración de la enseñanza obligatoria para todos los niños, llámese "primaria" o "básica", son especialmente preocupantes, como la Relatora Especial ha indicado varias veces. El proyecto de documento final para el período extraordinario de sesiones de la Asamblea General sobre la infancia, elaborado en mayo de 2001, hace referencia a cinco años de enseñanza primaria⁵¹. El próximo período extraordinario de sesiones de mayo de 2002 constituye una oportunidad de reforzar la vinculación entre la terminación de la escolaridad y la edad mínima para el empleo, aplicada por la Organización Internacional del Trabajo desde 1921.

62. Los datos disponibles indican que para reducir la pobreza la enseñanza *secundaria* es mucho más decisiva que la primaria. La República de Corea, citada frecuentemente como modelo de enfoque económico con respecto a las inversiones en la enseñanza, ha llegado a la conclusión de que la enseñanza *secundaria* tenía una relación decisiva con el crecimiento económico⁵². La Comisión de Derechos Humanos de Sudáfrica se ha opuesto a una escolaridad de ocho años de "enseñanza básica", considerándola aceptable dentro de las actuales dificultades

⁴⁸ Hagber, S., *Burkina Faso: Profiles of Poverty*, Sida, Estocolmo, junio de 2000, pág. 38.

⁴⁹ T. Jackson, *Equal Access to Education: A Peace Imperative for Burundi*, International Alert, Londres, junio de 2000, pág. 29.

⁵⁰ Salazar, M. C. y otros, *Child Work and Education. Five Case Studies from Latin America*, International Child Development Centre, UNICEF/Florence and Ashgate/Alderhot, 1998, pág. 148.

⁵¹ Comité Preparatorio del período extraordinario de sesiones de la Asamblea General sobre la infancia, segundo proyecto revisado de documento final: un mundo justo para los niños, segundo proyecto revisado presentado por la Mesa del Comité, A/AC.256/CRP.6/Rev.2, 17 de mayo de 2001, párr. 32.

⁵² Ministerio de Educación, *The Development of Education: National Report of the Republic of Korea*, Seúl, septiembre de 1996, pág. 1.

fiscales, pero instando al Gobierno a ampliarla a diez años⁵³. La Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe (CEPAL) ha llegado a la conclusión de que los jóvenes tienen que terminar su enseñanza secundaria para evitar la pobreza con un 80% de probabilidades, y sus estudios consiguientes han confirmado que entre el 72 y el 96% de las familias donde los padres han tenido menos de nueve años de escuela, viven en la pobreza⁵⁴.

63. Es más el ruido que las nueces en los actuales debates sobre la *profesionalización* de la enseñanza primaria, pues algunos propugnan este enfoque como un modo de hacer la enseñanza importante y otros se oponen a la inclusión de objetivos y contenidos profesionales en la escolarización. Las experiencias de la aplicación de la obligación del Estado de facilitar educación a los niños rescatados de formas intolerables de trabajo infantil⁵⁵ aportan las necesarias pruebas concretas sobre lo que funciona, cómo y por qué, facilitando así unos datos valiosos para unas reformas legales sumamente necesarias a todos los niveles, del mundial al local.

B. El reto de la lucha contra el terrorismo y la prevención de la violencia

64. Las preocupaciones por la seguridad colectiva e individual subyacen en todas las obligaciones tradicionales de los Estados, que son muy anteriores a los derechos humanos. Requieren que la *seguridad* incluya salvaguardias económicas, sociales y societarias, exigidas por la legislación internacional de derechos humanos desde su propia creación.

65. Las medidas a corto plazo aplicadas a manifestaciones concretas de retroceso económico o a características especiales de terrorismo pueden ir seguidas de un hincapié en la enseñanza para forjar soluciones a largo plazo. En aquellas naciones del mundo afectadas por las actuales estrategias antiterroristas, será necesario poner remedio al tradicional abandono de la enseñanza. El Afganistán ha experimentado ese abandono, mientras que el Banco Mundial estima que Armenia, Azerbaiyán, Georgia y Tayikistán no pueden permitirse una enseñanza primaria universal⁵⁶. Y lo que es aún más importante, hay que tener en cuenta consideraciones de peso

⁵³ South African Human Rights Commission "The right to education", Policy Paper N° 2, www.sahrc.org.za.

⁵⁴ Comisión Económica para América Latina y el Caribe, *The Equity Gap: Latin America, the Caribbean and the Social Summit*, Santiago de Chile, 1997, pág. 116, *Equidad, desarrollo y ciudadanía (Equity, Development and Citizenship)*, Santiago de Chile, 2000, pág. 72.

⁵⁵ El Convenio sobre la Prohibición de las Peores Formas de Trabajo Infantil y la Acción Inmediata para su Eliminación proscribire todo trabajo que pueda poner en peligro la salud, la seguridad o la moral de los niños, incluidos todos los niños hasta la edad de 18 años, y dispone la prestación de enseñanza a todos los niños retirados de las peores formas de trabajo infantil. Fue aprobado el 17 de junio de 1999 y entró en vigor el 19 de noviembre de 2000. En noviembre de 2001, había sido ratificado por 108 Estados (www.ilo.org).

⁵⁶ Vandycke, N. *Access to Education for the Poor in Europe and Central Asia. Preliminary Evidence and Policy Implications*, Banco Mundial, Documento técnico N° 511, Washington D.C., junio de 2001, pág. 28.

tales como la financiación de las escuelas, lo cual induce a reflexionar sobre lo que debe enseñarse, quién ha de practicar la enseñanza y cómo ha de llevarse a cabo.

66. La educación ha venido integrándose cada vez más en la ayuda humanitaria y el UNICEF alega que los niños tienen el derecho fundamental a recibir servicios educativos en situaciones de emergencia⁵⁷. El ACNUR ha señalado que las perspectivas de repatriación voluntaria apuntan a la utilización del plan de estudios y de los libros de texto del país de origen de los refugiados, con modificaciones si los refugiados presentan una objeción válida a determinada parte del plan de estudios⁵⁸. La enseñanza requiere la utilización de un idioma, con consecuencias que se producen con posterioridad. Como se ha hecho notar en el caso de los refugiados afganos, el idioma utilizado en la enseñanza crea una polarización de las comunidades de refugiados que hablan dari y pashtu respectivamente en el Irán y en el Pakistán con escasas oportunidades de que los unos aprendan la lengua de los otros, lo cual es probable que repercuta de modo duradero en la integración social y la construcción nacional del Afganistán⁵⁹.

67. La Comisión ha postulado la protección de la infancia contra la violencia (en la resolución 2001/75) por la que ha de guiarse la labor en esta esfera y se recalcó la necesidad de estudiar los efectos de la violencia en los niños. Aunque es sabido que el comportamiento violento del niño suele tener su origen en la violencia que los adultos ejercen sobre él⁶⁰, este hecho es preocupante y tiende a ser silenciado. Catherine Bonnet ha alegado que todo este tema era tabú hasta el decenio de 1960 porque revela la vergonzosa conducta de los adultos⁶¹. El Comité de los Derechos del Niño ha puesto de relieve la necesidad de tener en cuenta las experiencias vitales del niño al proponer los objetivos de la educación, especialmente en las políticas y programas internacionales de enseñanza⁶². La Conferencia de Madrid sobre la Educación Escolar en relación con la Libertad de Religión, de Convicciones, la Tolerancia y la no Discriminación ha señalado la necesidad de tomar las medidas adecuadas contra lo que pueda haber "en los currículos escolares, en los libros de texto y los métodos pedagógicos"⁶³.

⁵⁷ UNICEF, *Education in Emergencies. A Basic Right... A Development Necessity*, UNICEF, Nueva York, sin fecha, pág. 3.

⁵⁸ ACNUR, *Niños refugiados: directrices revisadas sobre protección y atención*, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, Ginebra, 1994, pág. 113.

⁵⁹ Rugh, A. B., *Education for Afghans. A Strategy Paper*, Save the Children and UNICEF Afganistán, Peshawar/Islamabad, julio de 1998, pág. 33.

⁶⁰ Centro Internacional para el Desarrollo del Niño, Children and Violence, *Innocenti Digest* N° 2, Florencia, septiembre de 1997, pág. 15.

⁶¹ Bonnet, C., *L'Enfant cassé*, Albin Michel, París, 1999.

⁶² Comité de los Derechos del Niño, Observación general N° 1 (2001): Propósitos de la educación, CRC/GC/2001/1 de 17 de abril de 2001, párrs. 2 y 3.

⁶³ Documento final de la Conferencia Internacional Consultiva sobre la Educación Escolar en Relación con la Libertad de Religión, de Convicciones, la Tolerancia y la no Discriminación, Madrid, 23 a 25 de noviembre de 2001, párr. 6 (www.unhchr.ch).

De hecho, las controversias en torno a la enseñanza de guerras, conflictos y abusos conexos surgen todos los días y en todo el mundo. Se han encontrado libros de texto escolares que incluyen descripciones de los "agresores serbios" como "bárbaros implacables que se volvieron locos" en Croacia⁶⁴. En Serbia, el mismo período histórico se describe como "la expulsión forzosa de la población serbia", que recuerda al "genocidio de 50 años atrás"⁶⁵.

68. La consigna en las últimas resoluciones de la Comisión de Derechos Humanos que se ocupan del objetivo hacia el que debe orientarse la educación, es la tolerancia. La primera medida necesaria para crear un espacio de tolerancia es señalar los límites de lo intolerable. La Comisión observó entonces que "ninguna sociedad es ajena a los peligros que entraña la falta de tolerancia y la violencia que esto puede generar" (resolución 2000/50) y subrayó la necesidad de combatir la discriminación en la enseñanza y en el estudio, inclusive en los planes de estudios y en los libros de texto (resolución 2001/29). Los planes de estudios de la escuela elemental son análogos en todo el mundo y dedican la máxima proporción del tiempo transcurrido en la escuela, del 28 al 49%, a la enseñanza de la gramática⁶⁶. Es demasiado poco lo que se sabe acerca de la transposición de los requisitos de derechos humanos a un idioma que los niños puedan entender. Por otra parte, los mensajes utilizados en la enseñanza de idiomas pueden entrar en conflicto con la enseñanza de los derechos humanos, que en todo caso llega a ser parte del plan de estudios escolar mucho después. Los mensajes que se transmiten en la escuela pueden contradecirse con los que se den fuera de ella.

69. En la mayoría de los países, el derecho interno protege a la persona frente al insulto en público, pero escasean las prohibiciones de la difamación colectiva⁶⁷. El hablar mal de los "forasteros" puede considerarse una expresión de patriotismo y a veces sirve para ganar votos. Esto es algo que ha recalcado con frecuencia la Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia que, en el caso de Dinamarca, ha indicado que los estereotipos y prejuicios negativos son fomentados por los orientadores de la opinión pública, incluidas las minorías rectoras de todo el espectro político⁶⁸. Su inevitable influencia en los niños y en los jóvenes desvirtúa las consignas de derechos humanos en la educación escolar. Además, David Coulby

⁶⁴ Pingel, F., *The European Home: Representations of 20th Century Europe in History Textbooks*, Council of Europe, Estrasburgo, septiembre de 2000, pág. 87.

⁶⁵ Gachesha, N. y otros, *Istorija za III razred gimnazine prirodno-matematskog smera i IV razred gimnazine opsteg i drustveno-jezickog smera* (Historia para el tercer grado de la escuela secundaria de orientación en matemáticas y ciencias naturales y para el cuarto grado de la escuela secundaria de orientación general en lingüística y ciencias sociales), Secretaría de Libros de Texto y Material Docente, Belgrado, octava edición, 2000, págs. 274 y 178.

⁶⁶ UNESCO/IBE. *World Data on Education: A Guide to the Structure of National Education Systems*, París, 2000, págs. 170 a 175.

⁶⁷ Jones T. D., *Human Rights: Group defamation, freedom of expression and the Law of Nations*, Martinus Nijhoff Publishers, La Haya, 1998.

⁶⁸ Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia, segundo informe sobre Dinamarca aprobado el 16 de junio de 2000, CRI (2001) 4, 3 de abril de 2001, párr. 28.

ha indicado que las escuelas y universidades participan en el fomento de la xenofobia como método de creación del Estado⁶⁹. Una investigación aplicada de los obstáculos al pleno disfrute del derecho a la enseñanza es pues necesaria a escala local y mundial en todo el mundo, y la Relatora Especial ha de concederle prioridad en su labor.

V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

70. Todos compartimos como adultos la facultad de afirmar o negar el derecho del niño a la educación. Los niños sólo pueden tener derechos si desempeñamos nuestras obligaciones individuales y colectivas. Las obligaciones estatales en materia de derechos humanos, tanto si garantizan la seguridad pública o el derecho a la educación, exigen unos servicios públicos muy bien costeados. La capacidad y la buena disposición de los gobiernos para recaudar fondos y conceder prioridad a los derechos humanos en su distribución es fundamental para la protección de los derechos humanos. A escala interna, la solidaridad se refuerza mediante la obligación de pagar impuestos, con cargo a los cuales suele financiarse la enseñanza. Los impuestos reducidos pueden parecer populares hasta que tienen por resultado una protección inadecuada de la seguridad pública o la ruina de la enseñanza estatal. A escala internacional, la universalidad del derecho a la educación se apoya en la cooperación internacional para conceder igualdad de oportunidades en el disfrute del derecho a la educación completando los recursos insuficientes de los países pobres.

71. Durante los períodos de recesión económica, la importancia de las actividades de derechos humanos va en aumento, a pesar de las mayores dificultades. La mundialización, de la que se habla mucho en teoría, ha demostrado en la práctica sus efectos nocivos al mundializar el retroceso cíclico de la economía iniciado en la segunda mitad del año 2000. La resistencia a utilizar la "palabra r" (recesión) se mantuvo hasta después del 11 de septiembre. Es en esos momentos de crisis económica cuando las garantías de derechos humanos son decisivas, especialmente cuando más amenazadas están. La vinculación entre la Gran Depresión y la consiguiente afirmación de los derechos económicos y sociales en la Declaración Universal de Derechos Humanos es bien conocida y vale la pena recordarla en esta coyuntura.

72. La concesión de prioridad mundial a la educación exige que sus beneficios a largo plazo se pongan por delante de las prioridades a corto plazo. La perspectiva de derechos humanos permite el entrelazamiento de cuestiones que tienden a tratarse aisladamente en un marco jurídico amplio que se aplica a escala tanto nacional como internacional. El marco conceptual integral que constituye el criterio de derechos humanos, facilita los vínculos intersectoriales en cuya virtud la educación puede adaptarse a los objetivos de la erradicación de la pobreza, de la igualdad de géneros o a la prevención del terrorismo y de la violencia.

⁶⁹ Coulby, D., "Education in times of transition: Eastern Europe with particular reference to the Baltic states", in Coulby, D. et al. (eds.) *Education in Times of Transition. World Yearbook of Education 2000*, Kogan Page, Londres, 2000, pág. 17.