

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Su centralidad en la promoción de una cultura respetuosa de los derechos humanos

El tema de los derechos humanos, y en particular del derecho a la educación, ha sido motivo de debate desde las más distintas posturas ideológicas, pero también objeto de análisis de la investigación educativa a través de múltiples enfoques. El presente número presenta un abanico de miradas sobre qué significa para distintos actores, pero también autores, el derecho a la educación y cuáles son las condiciones en que éste se ejerce en distintos países de la región Iberoamericana. Como elementos discutidos en los distintos trabajos que presentamos destacan: los avances y limitaciones a los que se enfrentan quienes buscan hacer valer este derecho y la distancia entre el discurso y los marcos legales respecto de las prácticas sociales en distintos contextos, no sólo nacionales sino, incluso, entre zonas o localidades de un mismo país; así como la diversidad en términos de cobertura o los efectos de la heterogeneidad en la calidad de las instituciones que forman parte del sistema educativo nacional en sus distintos niveles.

A partir de la promulgación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) por parte de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en diciembre de 1948, la lucha por alcanzar la igualdad y la equidad, implícitas como sustrato de la declaración, ha sido asumida por sujetos, actores y movimientos sociales que desde distintas perspectivas buscan abolir estructuras y relaciones de dominación o cambiar las asimetrías de poder, privilegios o estatus que las sustentan en las sociedades contemporáneas.

Las acciones emprendidas podrían agruparse en dos grandes categorías, ambas igualmente importantes para lograr un cambio que favorezca la construcción de un orden social apegado a los principios de justicia y equidad:

- a) las de promoción: cuya intención es consolidar una nueva cultura que respete los Derechos Humanos (DH), en las que están implicadas las principales instancias educativas y de socialización, sea instituyendo formalmente cursos sobre la temática dentro de los sistemas escolares, a través de la institución de principios, leyes y reglamentos que regulen la operación de diversos organismos públicos o creando organizaciones civiles que den seguimiento y pidan cuentas sobre el cumplimiento de discursos, metas o programas;¹ y
- b) las de defensa: que están a cargo de organismos públicos² o de la sociedad civil que acompañan, protegen y defienden legalmente a quienes promueven los DH y representan ante el aparato judicial; además difunden ante los medios de comunicación los intereses de quienes han sido víctimas de violaciones contra alguno de los mismos (por abuso de poder o incumplimiento de los procedimientos establecidos como válidos para probar la culpabilidad en caso de comisión de delitos, etcétera) (Rodríguez, 2011).

En México el derecho a la educación es parte de las garantías individuales asentadas en la Constitución. Dicha garantía o derecho ha sido especificada y regulada a través del establecimiento de la Ley General de Educación (LGE), que establece que “todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con sólo satisfacer las disposiciones generales aplicables” (artículo 2) y en la que se habla de la obligación de los padres de enviar a los niños a la escuela (artículo constitucional número 31-I, y artículo 4 de la LGE). Sin embargo, no hay sanciones establecidas en caso de incumplimiento –habría que aclarar que generalmente no obedece a falta de voluntad de los padres, sino a condiciones económicas y sociales que lo hacen difícil–, ni tampoco se establece legalmente la obligación del Estado como proveedor y garante del cumplimiento de este derecho, especialmente en aquellos casos donde la situación económica y el desarrollo de las localidades es más frágil. Si bien, nuevamente, no es la ley sino la práctica lo que cuenta, se han esta-

blecido programas de tipo compensatorio para promover la generalización del acceso a la educación básica aun sin que exista dicha formalización legislativa.³

Resulta extraña la redacción del artículo segundo de la Ley General de Educación, ya que en ella parece un hecho incontrovertible que las oportunidades de ir a la escuela son iguales para todos, que sólo dependería de cumplir con los requisitos o disposiciones generales, que parecería darse por supuesto que serían alcanzables por cualquiera. Más que plantearlo como un derecho –lo que conllevaría como otra cara de la moneda a explicitar la obligación del Estado de proveer las condiciones necesarias para poder ejercerlo efectivamente– al menos en lo que se ha definido como ciclos obligatorios, resulta curioso que se dé por sentado que con independencia de las condiciones de vida y desarrollo de la familia o la localidad, no existen obstáculos distintos para la población. Esto resulta sorprendente, especialmente ante la evidencia de la heterogeneidad de condiciones de desarrollo de las distintas regiones del país y su desafortunada, pero probada, asociación con las características de la oferta educativa disponible en las distintas entidades, municipios y localidades.

Bastan los dos ejemplos para mostrar que el supuesto de igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y desempeño escolar no es ajeno a la variación en los niveles de desarrollo de los distintos contextos económicos y sociales:

- a) Las contribuciones publicadas por diversos autores en revistas especializadas y los artículos de divulgación del Observatorio Ciudadano de la Educación (2012), disponibles en su página electrónica muestran que los planteles de educación básica no son iguales en todas partes. Las denominadas escuelas unitarias tienen serias deficiencias y, para colmo, se concentran especialmente en las localidades que presentan las condiciones más desfavorables en términos del conjunto de los indicadores utilizados para construir el índice de marginalidad propuesto por el Consejo Nacional de Población (CONAPO) (OCE, 2012; Cordero, 1999; Bracho, 2011; CONAPO, 2006).
- b) Usando el índice de marginalidad del CONAPO para ordenar a las entidades federativas del país según sus condiciones de desarrollo⁴ y realizando un análisis de regresión lineal con la tasa bruta de escolar-

dad (TBE) superior calculada en cada entidad con la información del ciclo 2008-2009⁵ encontramos, que si bien no hay una correlación perfecta, los estados con mayor nivel de marginalidad presentan las TBE menores. La asociación es positiva, es decir, en el sentido esperado por la hipótesis de que a menor marginalidad mayor TBE, que no se comprueba en todos los casos pues, por ejemplo, algunas entidades clasificadas con un alto índice de marginalidad (Tabasco y Nayarit) tienen TBE en el nivel de licenciatura por arriba de la media (Grediaga, 2011). Si, como dato adicional con la finalidad de probar lo anterior intercambiando índices, retomamos los resultados obtenidos por las entidades en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (2006) (PISA, por sus siglas en inglés), que consideramos adecuado para contrastarlos con la última medición del índice de marginalidad disponible en la CONAPO, que fue para 2005, se constata que existe una asociación media-alta (Coeficiente de Pearsons de 0.60) entre la posición que tienen las entidades según los resultados de matemáticas, el lugar que ocupan en el índice de marginalidad y el que tienen según la TBE en licenciatura por entidad.

Sin duda hay que reconocer y sentirnos satisfechos de los resultados de los esfuerzos realizados en el último medio siglo por mejorar la distribución territorial de la oferta del sistema educativo nacional y ampliar la atención a la matrícula, ya que han dado frutos importantes. En un lapso de cincuenta años se han multiplicado por diez las oportunidades de estudiar una licenciatura para los jóvenes del país (2.7% en 1970 y 27.8% en 2010). Pero si bien se ha invertido la proporción que representaba la matrícula de educación superior en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México y la atendida en el resto del país –no obstante los avances a fines de la primera década del siglo XXI– mientras que uno de cada dos jóvenes que viven en el Distrito Federal cuenta hoy con esta oportunidad, en el caso de las entidades más marginadas del país la probabilidad se reduce significativamente, siendo menor a uno de cada cinco los que se encuentran inscritos en alguna institución de educación superior.

Si las oportunidades fueran realmente equitativas no deberíamos encontrar diferencias tan importantes ni en la cobertura, ni en el desempeño del sistema educativo en sus distintos niveles, menos aún una mayor con-

centración de los bajos niveles de desempeño en las entidades con mayores índices de marginalidad. Por tanto, no es razonable sostener el supuesto de que para ejercer el derecho a la educación basta con que los padres envíen a sus hijos a la escuela y que los ciclos obligatorios sean ofrecidos por el Estado en forma gratuita.

La educación constituye un derecho fundamental, ya que contribuye a una convivencia social respetuosa, el conocimiento adquirido mejora las condiciones de vida y las oportunidades de los miembros de una sociedad, supuestamente al menos como intención en el plano declarativo o del discurso, con independencia de la cuna, el género, etnia o las creencias políticas o religiosas. Una de las funciones de la escuela, principalmente en el ciclo básico y obligatorio, es brindar los conocimientos, capacidades y habilidades necesarios para formar ciudadanos productivos, comprometidos y responsables que contribuyan al desarrollo del país. El sistema educativo es por lo tanto una posibilidad para las nuevas generaciones de adquirir los conocimientos socialmente acumulados, superiores incluso a los que se tienen en sus núcleos familiares de origen, que les serán útiles para el trabajo futuro, mantenerse saludables, formar una familia y participar activamente en la vida política del país. Pero la escuela, junto con la familia y los medios de comunicación, constituye también un espacio de socialización.

A través de la educación no sólo se transmiten conocimientos, habilidades y capacidades técnicas o disciplinarias, sino que en el curso mismo de la interacción cotidiana en las aulas, el patio del recreo o en los espacios destinados al desarrollo de actividades deportivas o culturales, los estudiantes interiorizan valores y principios de manera abstracta, al igual que asimilan los que efectivamente se ponen en práctica en la vida escolar cotidiana. Por lo tanto, la escuela influye en la formación sobre los derechos humanos fundamentales, no sólo ni principalmente a través de establecer contenidos curriculares que promuevan la autoconciencia de los propios derechos y el respeto a los de los demás o a través de las campañas y actos cívicos que buscan fomentar el nacionalismo o el compromiso con el país. En su papel como instancia de socialización, más que el discurso o los contenidos formales del currículum, pesan las formas en que se llevan a la práctica o se ponen en operación los principios básicos de participación, ejercicio de la autoridad, respeto a los derechos de estudiantes, la amplitud de miras

con que se discuten, negocian o resuelven los conflictos que emanan de la diversidad de intereses presentes en el aula o el establecimiento escolar.

Si se permite la violencia, la exclusión o las autoridades escolares prefieren no inmiscuirse en los conflictos y se hacen de la vista gorda, o se desalienta la participación en pro de la disciplina en vez de generar el diálogo en un marco de respeto a las individualidades y los derechos de los distintos actores participantes (directivos, maestros, estudiantes, padres de familia, trabajadores, etcétera), difícilmente puede lograrse el cambio cultural que se requiere en el país. En este sentido tiene razón Claudio X. González, actual presidente de Mexicanos Primero, cuando señala que “lo que se logre (yo diría, lo que se vive) en las aulas es el mejor predictor de lo que se logrará en la sociedad en veinte años” (González, 2011:7).

La construcción de una nueva cultura respetuosa de los derechos humanos, aunque pasa por el establecimiento de leyes y reglamentos, o el conocimiento teórico de lo que representa un derecho y de cuáles serían los propios, va mucho más allá de ello. La asimilación de los valores fundamentales y su transformación en principios que efectivamente orienten la acción requiere de la participación de todos en acciones sociales encaminadas a impedir que ocurran injusticias y violaciones de los mismos en los distintos espacios en que nos movemos cotidianamente. Resulta difícil, si no imposible, hacer valer nuestros derechos y evitar abusos e injusticias sin la mirada vigilante de todos y cada uno de nosotros sobre nuestra propia conducta y sobre la de los demás integrantes de nuestra comunidad.

Sin duda, el derecho a la educación es una pieza fundamental en este rompecabezas, por ello y porque quien comparte lo que sabe no queda desposeído de ello, podemos considerarla como un bien público y como una obligación del Estado proveerla, pero no sólo a través de que existan escuelas y profesores en todos los rincones del país, sino ejerciendo las acciones compensatorias que se requieren para que quienes tienen menos, tengan realmente oportunidades equivalentes a las de los sectores mejor acomodados. Igualar las oportunidades educativas representa un mecanismo para potenciar el desarrollo de las capacidades de los individuos, pero también es un medio para inculcarles los principios básicos necesarios para la constitución de ciudadanos responsables, capaces de integrarse productivamente a la sociedad y contribuir a su desarrollo.

ROCÍO GREDIAGA KURI, DIRECTORA

Notas

¹ En México se han creado diversas organizaciones civiles que se proponen vigilar o dar seguimiento a la evolución del cumplimiento del derecho a la Educación, ejerciendo una vigilancia crítica de las políticas educativas; contribuyendo a consolidar una opinión pública mejor informada, responsable y crítica que participe activamente en la discusión de asuntos relacionados con la educación nacional, estableciendo un diálogo con las autoridades educativas para demandarles información y rendición de cuentas respecto de las metas establecidas. El objetivo es dar cuenta de las posibles consecuencias de las acciones del gobierno y otros actores políticos y sociales para la evolución de la educación y el desarrollo del país. Entre ellas podemos mencionar, a título de ejemplo, al Observatorio Ciudadano de la Educación o a Mexicanos Primero.

² Se han desarrollado instancias de evaluación del desarrollo y desempeño de la educación en distintos niveles del sistema, con autonomía relativa frente al aparato gubernamental, como serían el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE), el Consejo Nacional de Evaluación de la Educación (CONAEVA) o los diversos programas de evaluación de la calidad por parte de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), especialmente los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIES) o por la combinación de instancias gubernamentales y descentralizadas, como en el caso del Programa Nacional de

Posgrados de Calidad (PNPC), auspiciado por SEP-CONACYT.

³ Becas o apoyo alimentario a la familia bajo la condición de asistencia de los niños en la escuela (Solidaridad u otros programas desde el 2000 hasta el presente sexenio), o el apoyo del Programa Nacional de Becas y Financiamiento (PRONABES) para estudios de nivel superior, Prepa Sí del gobierno de la Ciudad de México para el caso de la educación media superior. En cambio, no resulta claro el sentido compensatorio de la inversión de recursos públicos en el nuevo programa de becas crédito para estudiar en las instituciones de educación superior privadas, por lo que parecen estar presentes orientaciones encontradas en las políticas en curso.

⁴ El reporte del Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2006) señala un avance en la situación de la mayoría de las entidades del país entre 1990 y 2005, pero todavía tres entidades mantenían muy altos niveles de marginalidad: Chiapas, Guerrero y Oaxaca y diez más fueron clasificadas como con altos índices de marginación: Campeche, Guanajuato, Hidalgo, Michoacán, Nayarit, Puebla, San Luis Potosí, Tabasco, Veracruz y Yucatán.

⁵ Que se calculó como porcentaje que representan los inscritos o matrícula de las instituciones de educación superior en los niveles de técnico superior, licenciatura y normal superior reportada por ANUIES para el ciclo escolar 2009-2010, respecto de la población total ubicada en el rango de 19 a 23 años, según el censo del Instituto Nacional de Estadística y Geografía de 2010.

Bibliografía

- Bracho, Teresa (2011). "El papel de los valores en la evaluación de políticas para sistemas educativos complejos", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XVI, núm. 50, julio-septiembre, pp. 853-883.
- CONAPO (2004). *Índice absoluto de marginación 1990-2000*, Ciudad de México: Consejo Nacional de Población.
- CONAPO (2006). *Índice de marginación urbana 2005*, Ciudad de México: Consejo Nacional de Población.
- Cordero, Graciela (1999). "Educación, pobreza y desigualdad. Entrevista a Fernando Reimers", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 1. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-reimers1.html> (consultado 28 febrero de 2012).

- González, Claudio X. (2011). "Presentación: Las metas de la sociedad en educación", en Mexicanos Primero, *Metas: El estado de la educación en México 2011*, Ciudad de México: Mexicanos Primero Visión, 2030, AC.
- Grediaga, Rocío (2011). "La configuración del sistema de educación superior en México: políticas públicas y desarrollo institucional", en Rodríguez, Roberto y Carlos Pallán (coords.) *La SEP en el desarrollo de México: La Educación Superior*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- OCE (2012). "Derecho a la educación en México" (artículo en 3 partes). Disponible en: www.observatorio.org/comunicados/comun098.html (consultado 28 de febrero 2012)
- ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, París: Organización de las Naciones Unidas.
- Rodríguez, Octavio (2011). *La formalización en la enseñanza de los derechos humanos: el caso de la maestría en Promoción y defensa de los derechos humanos de la UACM*, Idónea comunicación de resultados (tesis), especialización en Sociología de la Educación Superior, Ciudad de México: Departamento de Sociología-Universidad Autónoma Metropolitana.