

Educación de calidad y realización de derechos humanos

Nelly Claus

Save the Children

El marco conceptual adoptado en el Foro Mundial de Educación realizado en Dakar considera la educación como un "derecho humano fundamental y elemento clave del desarrollo sostenible, de la paz y de la estabilidad de cada país y entre las naciones".¹ De manera semejante, en el Plan de Trabajo para la construcción de "Un Mundo Apropiado para los Niños", acordado en la Sesión Especial para la Infancia efectuada en las Naciones Unidas en mayo 2002, la educación es vista como "derecho humano y factor fundamental para reducir la pobreza y el trabajo infantil y promover la democracia, la paz, la tolerancia y el desarrollo."² Amparada en los acuerdos de am-

BB

La política pública en educación es un pilar para la realización del derecho de las personas y de los colectivos al desarrollo.

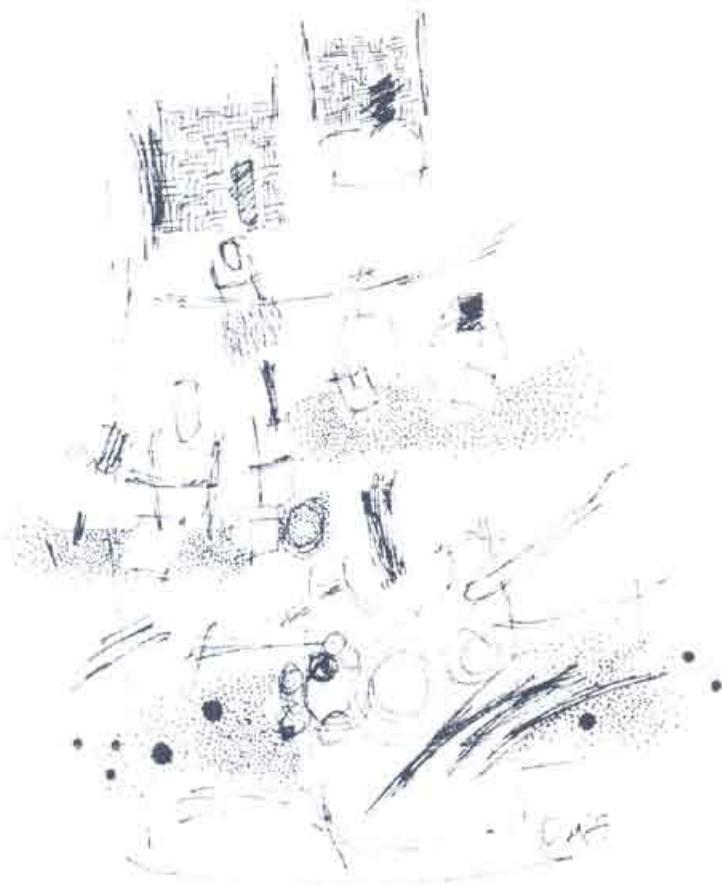
Los eventos universales, la educación debería responder al derecho que tienen las personas y colectivos sociales al desarrollo. Los estados han ratificado esta visión de educación, orientada al individuo y a su relevancia comunitaria. Cuando el Estado peruano suscri-

bió estos compromisos y los plasmó en un Plan Nacional de Acción por la Infancia, se adjudicó la función de garante. Por lo tanto, la puesta en práctica de este derecho para los niños y niñas peruanos es exigible. En tal sentido, el Estado tiene la responsabilidad de garantizar los servicios sociales básicos y las condiciones macroeconómicas que permitan a los niños y niñas gozar de sus derechos. Bajo estas premisas, la política pública en educación es un pilar para la realización del derecho de las personas y de los colectivos al desarrollo.

■ **Calidad y equidad: conceptos que acompañan la propuesta de Educación para Todos.**

Nuestra sociedad viene debatiendo los conceptos de calidad y equidad, intrínsecos en la propuesta de Educación para Todos desde hace ya varios años. La consulta del 2001, y las sucesivas, que culminaron en la Ley Marco de la Educación, así como los debates promovidos por la sociedad civil, las redes sociales y los foros mixtos, han aportado en detallar los contenidos que dan sentido a los conceptos de inclusión y exclusión, bajo la luz de indicadores de calidad educativa.

La educación es un derecho para todo ser humano. Su realización no se verifica únicamente por la matrícula escolar, es decir por el dato estadístico de enrolamiento, que en muchos casos ha guiado a quienes deciden las políticas en ese campo. Su cumplimiento depende de la realización de otros derechos contenidos en la Convención de los Derechos del Niño. El enfoque de



calidad nos lleva a concluir que el concepto de "inclusión" en educación no se refiere únicamente al acceso a la escuela, sino a la valoración de cuán repelente puede ser o no ser esta escuela. Si se da el maltrato o el abuso sexual; si existe la discriminación por sexo o por cualquier otro motivo; si no se tolera la libertad de expresión de los estudiantes; si se limita la participación de las niñas; si no se toma en cuenta las condiciones de vida o necesidades particulares de los estudiantes, y si la actividad escolar está divorciada de las características y del quehacer comunitario, entonces es muy probable que los estudiantes y los padres de familia no encuentren el valor agregado de la educación. Variables tales como asistencia, deserción, repitencia o sobreedad, muchas veces se explican por estas condiciones, y son más relevantes para analizar que el acceso a la educación.

Al observar los aspectos cualitativos de la enseñanza y el aprendizaje, este enfoque nos permite tener al niño, a la niña y al adolescente en el centro de nuestra mirada. Nos ubica en contextos culturales específicos y nos permite establecer los nexos con otros aspectos de la vida comunitaria. Cuando hablamos de educación inclusiva o incluyente nos remitimos a lo que sucede al interior del centro educativo y del aula, y también en la comunidad. No estamos fuera de la realidad si concluimos que quienes tienen menos oportunidades de realizar sus derechos, en especial el de educación de calidad, son pobres; muchos de ellos son trabajadores, viven en zonas rurales, son mujeres, o tienen necesidades especiales. La interrelación de dimensiones tan diversas que afectan la acción educativa como derecho, permite establecer responsabilidades específicas del Estado. En el Perú, un



porcentaje alto de familias no dispone de ingresos ni activos para satisfacer las necesidades de sus miembros. En esas circunstancias el gasto público social adquiere mayor relevancia.

■ El principio de la no discriminación

Los reportes anuales presentados por el Perú sobre acceso a la educación indican que la población

Si la actividad escolar está divorciada de las características y del quehacer comunitario, entonces es muy probable que los estudiantes y los padres de familia no encuentren el valor agregado de la educación.

entre 6 y 11 años de edad asiste casi en su totalidad a la escuela. Sin embargo, el INEI reporta disparidades significativas en educación inicial y secundaria. En el primer caso, en tres departamentos, todos de la sierra, el porcentaje de niños de 3 a 5 años que asiste es inferior al 50%. En el segundo, encontramos extremos, como el ejemplo que nos presentan Arequipa, con 98,7% de asistencia¹, y Amazonas, con 60,7%. Las diferencias en el acceso a la educación permiten armar un cuadro donde los sectores rurales, en particular de la sierra, son sus habitantes y comu-

¹ Marco de Acción de Dakar, Educación para Todos. Foro Mundial de la Educación.

² Un Mundo Apropiado para los Niños, Plan de Acción, objetivos, estrategias y actividades. Capítulo 2: Acceso a una educación de calidad.

³ INEI: Condicionantes socioeconómicos del acceso a los servicios educativos a partir de las encuestas nacionales de hogares.



nidades. En estas mismas zonas son las mujeres las más afectadas. El INEI estimó que, mientras los hombres poseían en promedio 1.2 años de estudio por encima de las mujeres, los primeros percibían por hora 3.7 soles, y las segundas, sólo tres soles. Las diferencias educativas explican 0,7 de esta brecha.⁴

Innumerables estudios demuestran la correlación existente entre pobreza y la educación, que, como un círculo vicioso, se retroalimenta de generación en generación. La Encuesta Nacional de Hogares 2001 - IV es contundente al mostrar dramáticas diferencias: Sólo un 42% de pobres acuden a la secundaria, en comparación con el 82% de no pobres. Asimismo, la tasa promedio de repetición de año en la primaria del sector público es cinco veces más que en los centros educativos privados, y la tasa de deserción es 25% mayor.⁵

Si nos detenemos a analizar la relación existente entre calidad educativa y formación y capacitación de docentes, podemos concluir que la lógica del sistema sigue los criterios de reproducción de la po-

breza. Los maestros peruanos reciben ingresos anuales aproximados de 3 mil 289 dólares, en comparación con los mejicanos, que perciben en promedio 10 mil y los de países de la OCDE, que anualmente son remunerados con 20 mil dólares.⁶ Asimismo, los procedimientos de evaluación y certificación de capacidades para los profesionales de la educación en nuestro país, no les permiten desarrollar una adecuada competitividad, lo que deriva en la creación de un perfil de docentes pobres para gente pobre.

En el Perú, los recursos destinados a la educación infantil han bordeado desde el año 2000 el 2% del PBI nacional y el 13% del Presupuesto de la República. El gasto por alumno representa el 18% y 31% de lo invertido por Chile y Brasil, respectivamente (US\$ 88 anuales), hecho que ubica a nuestro país en el último lugar en cuanto a gasto por alumno.⁷

Como dicen UNICEF y la CEPAL al analizar las necesidades de inversión de los países latinoamericanos para cumplir con las metas de

la Cumbre Iberoamericana, "la inversión en la infancia está íntimamente relacionada con los derechos humanos. Esto significa que a la luz del Artículo 4 de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, los Estados miembros deben dar prioridad en sus asignaciones presupuestarias a la realización de los derechos económicos, sociales y culturales, haciendo particular hincapié en la salud y la educación y en el goce de esos derechos a los niños pertenecientes a los grupos más desfavorecidos, aplicando los principios generales de la Convención, en particular el principio del interés superior del niño y el principio de la no-discriminación, para asegurar que se faciliten todos los recursos posibles a programas destinados a los niños".⁸

Asumir el enfoque de Dakar, de dar respuesta al derecho individual y colectivo a la educación, significa asumirla como propiciadora de una transformación social; de la realización de derechos; de estrategia para la lucha contra la pobreza y la inequidad, y de fomento del desarrollo. Es, en síntesis, el producto de una voluntad política.

⁴ INEI (2000) *Impacto de los Servicios Públicos sobre la productividad y pobreza*. Citado por E. Vásquez en: *Inversión Social en los niños y las niñas en el Perú 2000-2003*.

⁵ VALDIVIA, Patricia. *La Eficiencia Relativa de las Escuelas Públicas y Privadas en Perú*. Documento en imprenta. Citado por E. Vásquez en: *Inversión Social en los niños y niñas en el Perú 2000-2003*.

⁶ VÁSQUEZ, Enrique. *Inversión Social en los niños y las niñas en el Perú: 2000-2003*.

⁷ VÁSQUEZ, Enrique. *Inversión Social en los niños y las niñas en el Perú: 2000-2003*.

⁸ UNICEF. *Manual de Aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño*. 1998.