

FACULTAT DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación

VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA



Privatización y Derecho a la Educación en contexto Indígena:
modalidades y diferencias en América Latina.

Tesis Doctoral

Presentada por: Víctor Eduardo Carvajal Mardones

Dirigida por: Dr. Luis Miguel Lázaro Lorente
Dra. Ana Ancheta Arrabal
Dr. Gerardo Octavio Muñoz Troncoso

Programa de Doctorado en Educación RD 99/2011, línea 1 Estudios históricos, políticos y comparados de la educación.

Valencia, abril de 2025

Resumen

Esta tesis doctoral aborda el Derecho a la Educación de los Pueblos Originarios en América Latina y el fenómeno de la privatización educativa, en tres países de la región. A través de un enfoque comparativo, se analizan los sistemas educativos de estos, considerando las dimensiones de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. El estudio examina los marcos legales y constitucionales, así como los compromisos internacionales que garantizan el Derecho a la Educación en contextos culturalmente diversos. Además, se explora el impacto de la privatización en la equidad y la calidad del acceso educativo, particularmente en Pueblos Originarios. Esta temática adquiere especial relevancia en un escenario de creciente desigualdad social y transformaciones globales, como la digitalización educativa impulsada por la pandemia, que han exacerbado las brechas ya existentes. Los resultados de esta investigación contribuyen al debate sobre las tensiones entre la garantía estatal de los derechos educativos y las dinámicas del mercado, proponiendo recomendaciones orientadas a fortalecer políticas inclusivas y equitativas.

Palabras Clave: Derecho a la Educación, Privatización Educativa, Pueblos Originarios, Educación Intercultural, América Latina.

Resum

Aquesta tesi doctoral aborda el Dret a l'Educació dels Pobles Originaris a Amèrica Llatina i el fenomen de la privatització educativa a tres països de la regió. Mitjançant una perspectiva comparativa, s'analitzen els sistemes educatius d'aquests països, considerant les dimensions de disponibilitat, accessibilitat, acceptabilitat i adaptabilitat. L'estudi examina els marcs legals i constitucionals, així com els compromisos internacionals que garanteixen el Dret a l'Educació en contextos culturalment diversos. A més, s'explora l'impacte de la privatització en l'equitat i la qualitat de l'accés educatiu, particularment en els Pobles Originaris. Aquesta temàtica adquireix una especial rellevància en un escenari de creixent desigualtat social i transformacions globals, com la digitalització educativa impulsada per la pandèmia, que ha exacerbat les bretxes ja existents. Els resultats d'aquesta investigació contribueix al debat sobre les tensions entre la garantia estatal dels drets educatius i les dinàmiques del mercat, proposant recomanacions orientades a enfortir polítiques inclusives i equitatives.

Paraules Claus: Dret a l'Educació, Privatització Educativa, Pobles Originaris, Educació Intercultural, Amèrica Llatina

Abstract

This doctoral dissertation addresses the Right to Education of Indigenous Peoples in Latin America and the phenomenon of educational privatization in three countries of the region. Through a comparative approach, the educational systems of these countries are analyzed, considering the dimensions of availability, accessibility, acceptability, and adaptability. The study examines legal and constitutional frameworks as well as international commitments that guarantee the Right to Education in culturally diverse contexts. Additionally, it explores the impact of privatization on equity and the quality of educational access, particularly for Indigenous Peoples. This topic is especially relevant in a context of growing social inequality and global transformations, such as the educational digitalization driven by the pandemic, which has exacerbated existing gaps. The result of this research contributes to the debate on the tensions between state guarantees of educational rights and market dynamics, proposing recommendations aimed at strengthening inclusive and equitable policies.

Keywords: Right to Education, Educational Privatization, Indigenous Peoples, Intercultural Education, Latin America.

Agradecimientos

A Dios, a mi familia y a mis tutores; Luis Miguel Lázaro, Ana Ancheta Arrabal & Gerardo Muñoz Troncoso. Muchas gracias por haberme acompañado en este desafío.

INDICE

Siglas y Abreviaturas	15
Capítulo I. Introducción. Delimitación del objeto de estudio y objetivos. Marco Metodológico.....	19
1.1. Introducción.....	19
1.2. Delimitación del objeto de estudio y objetivos.....	23
1.3. Metodología de la Investigación	25
1.3.1. Estructura de la Metodología del Estudio Comparado	26
1.3.1.1. Definición del objeto de estudio y delimitación de las unidades de investigación.....	27
1.3.1.2. Selección de casos.....	27
1.3.1.3. Recogida de información.....	28
1.3.1.4. Análisis comparativo.....	30
1.3.1.5. Elaboración de conclusiones y recomendaciones (etapa prospectiva).	30
Capítulo II. Marco Teórico.	31
2. Aproximación Epistemológica y Conceptual.....	31
2.1. Derecho a la Educación. Una aproximación general.....	31
2.1.1. El Derecho a la Educación: aproximación histórica	33
2.2. Educación Intercultural en Pueblos Indígenas	43
2.3. Conceptualización de privatización educativa y sus procesos.	46
2.3.1. Conceptos teóricos de los tipos de Estado	50
2.3.1.1. El Estado Moderno.	50
2.3.1.2. El Estado Moderno Liberal.....	52
2.3.1.3. El Estado Benefactor o de Bienestar ‘Welfare State’.....	52
2.3.1.4. El Estado Social.	53
2.3.2. Formación de los Estados en América Latina.....	54
2.3.2.1. El Estado Benefactor o de Bienestar ‘Welfare State’ en América Latina.....	55
2.3.2.2. El Estado Neoliberal y Neoliberalismo en América Latina.....	56
2.4. Privatización Educativa y su vinculación con los Estados	60
2.5. Privatización Educativa en el Sur Global desde una Perspectiva Decolonial	62
2.6. Concepto de Nación. Una Mirada desde Las Américas	64
2.6.1. La Plurinacionalidad como Modelo Alternativo	65
2.6.1.1. Experiencias Internacionales (Nueva Zelanda y Canadá).....	66
2.7. Pueblos Originarios.....	66
2.7.1. Colonialismo Global ‘jerarquías de dominación’.....	68
2.7.2. Educación Intercultural Crítica.....	69
2.7.3. Educación Intercultural Bilingüe ‘EIB’	71
2.7.4. ‘El Buen Vivir’.....	72
Capítulo III. Marco Normativo.	75
3.1. Mecanismos e instrumentos de protección de los Derechos Humanos.....	75

3.1.1.	<i>Mecanismos de protección y promoción de los Derechos Humanos de Ámbito Universal en el Nivel Internacional</i>	75
3.1.1.1.	Órganos creados en virtud de la Carta de Naciones Unidas.	76
3.1.2.	<i>Mecanismos de protección y promoción de Derechos Humanos en América y el Caribe en el Nivel Continental</i>	81
Capítulo IV. Contexto Pre-descriptivo		87
4.1.	Instrumentos y Marco Jurídico del Derecho a la Educación en las Primeras Naciones en el nivel internacional	88
4.1.1.	<i>Mecanismo de Expertos sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de Naciones Unidas</i> .	89
4.1.2.	<i>Procedimientos Especiales Temáticos</i>	90
4.1.3.	<i>Relatoría Especial sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas</i>	90
4.1.4.	<i>Relatoría Especial sobre el Derecho a la Educación</i>	91
4.2.	Principales instrumentos normativos mundiales que protegen el Derecho a la Educación en los Pueblos Originarios	97
4.2.1.	<i>Instrumentos de Protección del Derecho a la Educación en los Pueblos Originarios en el nivel Internacional ‘soft law’</i>	98
4.2.1.1.	Declaración Universal de los Derechos Humanos ‘DUDH’.	98
4.2.1.2.	Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural.....	98
4.2.1.3.	Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígena ‘DNUDPI’.....	99
4.2.2.	<i>Instrumentos de Protección del Derecho a la Educación en los Pueblos Originarios en el nivel Internacional ‘hard law’</i>	100
4.2.2.1.	Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza ‘CADIE’.....	100
4.2.2.2.	Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial ‘CERD’.....	101
4.2.2.3.	Organización Internacional del Trabajo ‘OIT’ y los Derechos Humanos en Pueblos Indígenas.....	101
4.2.2.4.	Convención sobre los Derechos del Niño ‘CDN’.	103
4.3.	Instrumentos y Marco Jurídico de los Derechos Humanos y del Derecho a la Educación en las Primeras Naciones en el nivel regional.....	106
4.3.1.	<i>Relatoría sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de la OEA</i>	106
4.3.2.	<i>Instrumentos de Protección de los Derechos Humanos y del Derecho a la Educación en los Pueblos Originarios en el nivel continental regional ‘soft law’</i>	106
4.3.2.1.	Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre.....	106
4.3.2.2.	Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.	107
4.3.3.	<i>Instrumentos de Protección de los Derechos Humanos y del Derecho a la Educación en los Pueblos Originarios en el nivel continental regional ‘hard law’</i>	109
4.3.3.1.	Convención Americana sobre Derechos Humanos.....	109
4.3.3.2.	Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.....	109
4.3.3.3.	Convención Interamericana Contra el Racismo, la Discriminación Racial y Formas Conexas de Intolerancia A-68.	110
4.3.3.4.	Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer A-61. ‘Convención de Belém do Pará’.....	111

4.3.3.5.	Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad A-65	111
4.3.3.6.	La Carta Democrática Interamericana.....	112
4.4.	El Derecho a la Educación y su Desarrollo en América Latina. Compromisos Internacionales y Reformas Constitucionales	113
4.5.	Avances y desafíos del Derecho a la Educación en América Latina.....	126
4.6.	Impacto de la COVID-19 en la Educación y el avance de la digitalización en América Latina. Retos y Oportunidades	128
4.6.1.	<i>Digitalización de la educación en América Latina Post-Pandemia</i>	129
4.6.2.	<i>Breve descripción de las EdTech</i>	129
4.6.3.	<i>La agenda digital en América Latina ‘eLAC’</i>	130
Capítulo V.	Estudio Comparativo	133
5.1.	Unidades de comparación Bolivia, Chile y Perú.....	133
5.1.1.	<i>Metodología de las unidades de comparación</i>	133
5.1.2.	<i>Fases del análisis de las unidades de comparación</i>	135
5.2.	Justificación del enfoque comparativo	136
5.3.	Marco categórico para el análisis de las unidades de investigación.....	136
5.3.1.	<i>Asequibilidad-Disponibilidad</i>	137
5.3.2.	<i>Accesibilidad</i>	140
5.3.3.	<i>Aceptabilidad</i>	142
5.3.4.	<i>Adaptabilidad</i>	144
5.3.5.	<i>Accountability o Rendición de cuentas</i>	146
5.4.	Descripción de las unidades	147
5.4.1.	<i>Marco Contextual del Estado Plurinacional de Bolivia</i>	147
5.4.1.1.	Perfil Nacional Sociodemográfico.	147
5.4.1.2.	Sistema Educativo Nacional.....	148
5.4.1.3.	Antecedentes históricos generales sobre el Derecho a la Educación y la libertad de enseñanza en el plano constitucional y legal de Bolivia.....	149
5.4.1.4.	Principales Políticas Educativas donde se refleja el Derecho a la Educación de los Pueblos Originarios en Bolivia.	152
5.4.1.4.1.	<i>Marco Normativo Internacional.</i>	152
5.4.1.4.2.	<i>Marco Normativo Nacional. Derecho a la Educación de los Pueblos Originarios...</i>	152
5.4.1.5.	Privatización educativa en Bolivia.	159
5.4.1.6.	Las Obligaciones de Respetar, Proteger y Cumplir el Derecho a la Educación del Estado de Bolivia.....	161
5.4.1.6.1.	<i>Asequibilidad-Disponibilidad.</i>	161
5.4.1.6.2.	<i>Accesibilidad</i>	168
5.4.1.6.3.	<i>Aceptabilidad (Calidad).</i>	176
5.4.1.6.4.	<i>Adaptabilidad</i>	179
5.4.1.6.5.	<i>Rendición de cuentas o Accountability (Existencia o no de información disponible en datos para proteger el Derecho a la Educación</i>	182
5.4.2.	<i>Marco Contextual de la República de Chile</i>	182
5.4.2.1.	Perfil Nacional Sociodemográfico.	182
5.4.2.2.	Sistema Educativo Nacional.....	183

5.4.2.3.	Antecedentes históricos generales sobre el Derecho a la Educación y la libertad de enseñanza en el plano constitucional de Chile.	184
5.4.2.4.	Principales Políticas educativas donde se refleja el Derecho a la Educación de los Pueblos Originarios en Chile.....	188
5.4.2.4.1.	<i>Marco normativo internacional.</i>	189
5.4.2.4.2.	<i>Marco Normativo Nacional. Derecho a la Educación de los Pueblos Originarios...</i>	189
5.4.2.5.	Privatización educativa en Chile.	196
5.4.2.6.	Las Obligaciones de Respetar, Proteger y Cumplir el Derecho a la Educación del Estado de Chile.....	198
5.4.2.6.1.	<i>Asequibilidad-Disponibilidad.</i>	198
5.4.2.6.2.	<i>Accesibilidad.</i>	207
5.4.2.6.3.	<i>Aceptabilidad (Calidad).</i>	216
5.4.2.6.4.	<i>Adaptabilidad</i>	221
5.4.2.6.5.	<i>Rendición de cuentas o Accountability (Existencia o no de información disponible en datos para proteger el Derecho a la Educación).</i>	225
5.4.3.	<i>Marco Contextual de la República del Perú</i>	225
5.4.3.1.	Perfil Nacional Sociodemográfico.	225
5.4.3.2.	Sistema Educativo Nacional.....	227
5.4.3.3.	Antecedentes históricos generales sobre el Derecho a la Educación y la libertad de enseñanza en el plano constitucional de Perú.....	228
5.4.3.4.	Principales Políticas educativas donde se refleja el Derecho a la Educación de los Pueblos Originarios en Perú.	233
5.4.3.4.1.	<i>Marco normativo internacional.</i>	233
5.4.3.4.2.	<i>Marco Normativo Nacional. Derecho a la Educación de los Pueblos Originarios...</i>	234
5.4.3.5.	Privatización educativa en Perú.	239
5.4.3.6.	Las Obligaciones de Respetar, Proteger y Cumplir el Derecho a la Educación del Estado de Perú.....	244
5.4.3.6.1.	<i>Asequibilidad-Disponibilidad.</i>	244
5.4.3.6.2.	<i>Accesibilidad.</i>	251
5.4.3.6.3.	<i>Aceptabilidad (Calidad).</i>	259
5.4.3.6.4.	<i>Adaptabilidad.</i>	262
5.4.3.6.5.	<i>Rendición de cuentas o Accountability (Existencia o no de información disponible en datos para proteger el Derecho a la Educación).</i>	265
5.5.	Yuxtaposición.....	265
5.5.1.	<i>Análisis del contexto de las unidades</i>	265
5.5.2.	<i>Normativa supranacional, regional e internacional de protección en los Derechos Humanos y del Derecho a la Educación en los Pueblos Originarios.</i>	269
5.5.2.1.	Normativa Regional.	269
5.5.2.2.	Normativa Internacional.	272
5.5.2.3.	Normativa Constitucional.	273
5.5.2.4.	Normativa Legal Nacional.	275
5.5.3.	<i>Análisis del Derecho a la Educación desde el Enfoque de las 4 A</i>	278
5.5.3.1.	Asequibilidad-Disponibilidad.....	278
5.5.3.2.	Accesibilidad.....	283
5.5.3.3.	Aceptabilidad.....	291
5.5.3.4.	Adaptabilidad.....	296
5.5.3.5.	<i>Accountability</i> o Rendición de cuentas.....	299

Capítulo VI. Discusión y conclusiones.....	301
Referencias.....	319

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Mecanismos de Supervisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas.	75
Tabla 2 Firma y Ratificación Países del Continente Americano de 6 Instrumentos de Protección de los Derechos Humanos y el Derecho a la Educación (CADIE, CERD, PIDESC, PIDCP, Convenio 169 OIT Y CDN de los 35 países).....	104
Tabla 3 Firma y Ratificación de los 35 Países del Continente Americano de 4 Instrumentos de Protección de Los Derechos Humanos y el Derecho a la Educación por Parte de la OEA (CADH).....	112
Tabla 4 Existencia en el Articulado Constitucional de Referencias Generales del Derecho a la Educación y Referencias Especificas del Derecho a la Educación Intercultural Bilingüe en Pueblos Originarios (15 Países)	115
Tabla 5 Informes y Observaciones de Órganos de Supervisión Internacional Sobre Derechos Humanos en Bolivia, Chile y Perú.....	134
Tabla 6 Principales Instrumentos Normativos Internacionales de Protección del Derecho a la Educación para los Pueblos Originarios en Bolivia Vinculante (<i>Hard Law</i>) y No Vinculante (<i>Soft Law</i>).	152
Tabla 7 Resumen del Marco Normativo Nacional del Derecho a la Educación de los Pueblos Originarios en Bolivia.....	158
Tabla 8 Indicadores en Porcentajes de Distribución de la Matricula en Instituciones Privadas en Bolivia.	164
Tabla 9 Total de Estudiantes Matriculados Según Tipo de Dependencia Administrativa (Fiscal o Estatal, Convenio y Privado) en Bolivia.	165
Tabla 10 Volumen de los Flujos de Asistencia Oficial al Desarrollo para Becas, en USD. Años 2006 al 2023 en Bolivia.....	168
Tabla 11 Indicadores de Hogares con Computadora Entre los Años 2017-2021.....	174
Tabla 12 Indicadores de Individuos que Usan Internet Entre Los Años 2017-2022.	175
Tabla 13 UNIBOL Misión, Visión, Ámbito Disciplinar, Carreras de Pregrado y Posgrado. .	180
Tabla 14 Principales Instrumentos Normativos Internacionales de Protección del Derecho a la Educación para los Pueblos Originarios en Chile, Vinculante (<i>Hard Law</i>) y No Vinculante (<i>Soft Law</i>).....	189
Tabla 15 Resumen del Marco Normativo Nacional del Derecho a la Educación de los Pueblos Originarios en Chile.....	195
Tabla 16 Evolución del Gasto Total del Gobierno Central en Educación 2011-2020.....	200
Tabla 17 Indicadores en Porcentajes de Distribución de la Matricula en Instituciones Privadas en Chile.	202
Tabla 18 Establecimientos en Funcionamiento y con Matrícula Según Tipo de Dependencia Administrativa por Área Geográfica, Año 2023.....	203
Tabla 19 Evolución De La Matrícula Total General De Pregrado En El Área De Educación Entre los Años 2020-2024.....	205
Tabla 20 Volumen de los Flujos de Asistencia Oficial al Desarrollo para Becas, en USD. Años 2006 al 2017 en Chile.....	207
Tabla 21 Indicadores de Hogares con Computadora Entre los Años 2017-2023.	215
Tabla 22 Indicadores de Individuos que Usan Internet Entre los Años 2017-2023.	216
Tabla 23 Principales Instrumentos Normativos Internacionales de Protección del Derecho a la Educación para los Pueblos Originarios en Perú Vinculante (<i>Hard Law</i>) y No Vinculante (<i>Soft Law</i>).....	233
Tabla 24 Reconocimiento de los Pueblos Originarios Como Sujetos de Derecho.	234

Tabla 25 Resumen del Marco Normativo Nacional del Derecho a la Educación de los Pueblos Originarios en Perú.....	238
Tabla 26 Normativa Legal Asociada a la Privatización Educativa del Perú Entre los Años 1991 Hasta 2023.....	240
Tabla 27 Indicadores en Porcentajes de Distribución de la Matricula en Instituciones Privadas en Perú Entre los Años 2016-2021.	247
Tabla 28 Total de Estudiantes Matriculados Según Tipo de Dependencia Administrativa en Primaria y Secundaria, Año 2023.....	248
Tabla 29 Volumen de los Flujos de Asistencia Oficial al Desarrollo Para Becas, en USD. Años 2006 al 2023 en Perú.....	250
Tabla 30 Indicadores de Hogares con Computadora Entre los Años 2017-2022.	258
Tabla 31 Indicadores de Individuos que Usan Internet Entre los Años 2017-2022.....	258
Tabla 32 Tasa Anual de Crecimiento de la Población de Bolivia, Chile y Perú Proyectada Entre los Años 2020-2025.....	265
Tabla 33 Situación Socioeconómica de Bolivia, Chile y Perú.....	266
Tabla 34 Diversidad Étnica en Bolivia, Chile y Perú.....	268
Tabla 35 Instrumentos Regionales de Protección de los Derechos Humanos en Bolivia, Chile y Perú. Vinculante (<i>Hard Law</i>) y No Vinculante (<i>Soft Law</i>) (Pre Descriptiva).....	269
Tabla 36 Principales Instrumentos Normativos Internacionales de Protección de los Derechos Humanos para los Pueblos Originarios en Bolivia, Chile y Perú. Vinculante (<i>Hard Law</i>) y No Vinculante (<i>Soft Law</i>) Fase Pre Descriptiva y Descriptiva.	272
Tabla 37 Marco Constitucional General y del Derecho a la Educación de los Pueblos Originarios de Bolivia, Chile y Perú en la Actualidad.....	274
Tabla 38 Marco Normativo Nacional del Derecho a la Educación de los Pueblos Originarios.	275
Tabla 39 Porcentajes de Distribución de la Matricula en Educación Primaria y Secundaria en Instituciones Privadas en Bolivia, Chile y Perú.	278
Tabla 40 Evolución del Gasto Público en Educación Como Porcentaje Del PIB.....	279
Tabla 41 Estructura General y Bases Pedagógicas de los Sistemas Educativos de Bolivia, Chile y Perú.	280
Tabla 42 Cifras de las Remuneraciones Según el Porcentaje (%) Del ‘Índice de Salarios Docentes’ (<i>Teaching Salary Index</i>), en Bolivia, Chile y Perú.....	281
Tabla 43 Volumen de los Flujos de Asistencia Oficial al Desarrollo para Becas, en USD Años 2015-2023. Bolivia, Chile y Perú.....	282
Tabla 44 Indicadores de Hogares con Computadora en Bolivia, Chile y Perú entre los Años 2017-2023.	283
Tabla 45 Porcentaje de Individuos que Usan Internet en Bolivia, Chile y Perú entre los Años 2017-2023.	285
Tabla 46 Principio de No Discriminación en Educación en Bolivia, Chile y Perú.....	286
Tabla 47 Acceso Material, Económico y Cultural a la Educación en Bolivia, Chile y Perú....	287
Tabla 48 Derecho a la Educación para Personas con Discapacidad en Bolivia, Chile y Perú.	288
Tabla 49 Discriminación Contra las Mujeres en la Educación en Bolivia, Chile y Perú.	289
Tabla 50 Obstáculos para la Población Migrante en Educación en Bolivia, Chile y Perú.	290
Tabla 51 Discriminación Múltiple e Interseccional en Educación en Bolivia, Chile y Perú.	290
Tabla 52 Proporción de Docentes Cualificados en Educación Preescolar (2011–2023).	291
Tabla 53 Proporción de Docentes Cualificados en Educación Primaria (2011–2023).....	291

Tabla 54 Existencia de Reconocimiento en la Legislación Nacional el Derecho a la Lengua Materna y a una Educación Culturalmente Apropiaada.	292
Tabla 55 Existencia de un Currículo Diversificado de Educación Primaria en Concordancia con las Características Culturales y Lingüísticas de los Pueblos Originarios.	292
Tabla 56 Existencia de un Currículo Diversificado de Educación Secundaria en Concordancia con las Características Culturales y Lingüísticas de los Pueblos Originarios.	293
Tabla 57 Educación en Derechos Humanos en Bolivia, Chile y Perú.....	295
Tabla 58 Escuelas Seguras y Sin Violencia en Bolivia, Chile y Perú.	295
Tabla 59 Formación Docente Intercultural, Educadora o Educador Tradicional, Materiales Didácticos Pertinentes, Universidades Indígenas y Tipos de Becas en Bolivia, Chile y Perú.	296
Tabla 60 Existencia Reconocimiento en la Legislación Nacional del Derecho de los Pueblos Originarios a Establecer sus Propias Instituciones Educativas.....	298
Tabla 61 <i>Accountability</i> en el Derecho a la Educación en Bolivia, Chile y Perú.....	299

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 Iconos de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).....	40
Figura 2 Ratificación De Los 18 Tratados Internacionales de Derechos Humanos y sus Protocolos América Latina y El Caribe.....	88
Figura 3 Países y Cantidad de Tratados Internacionales de Derechos Humanos Ratificados en América Latina y El Caribe.	89
Figura 4 Mecanismos de Naciones Unidas sobre Los Pueblos Indígenas.	91
Figura 5 Diagrama de la Estructura del Sistema Educativo Nacional del Estado Plurinacional de Bolivia clasificado según Cine 2011.	148
Figura 6 Diagrama de la Estructura del Sistema Educativo Nacional de La República de Chile Cine 2011.	184
Figura 7 Diagrama Explicativo de las instituciones que contempla el SAC y sus principales funciones.....	221
Figura 8 Diagrama de la estructura del Sistema Educativo Nacional de La República del Perú Cine 2011.....	228
Figura 9 Volumen de los flujos de asistencia oficial al Desarrollo para Becas, en USD Años 2015- 2023. Bolivia, Chile y Perú.....	282

Siglas y Abreviaturas

ANC:	Archivo Nacional de Chile
BCN:	Biblioteca del Congreso Nacional de Chile
BDPI:	Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios
BM:	Banco Mundial
CASEN:	Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional
CEACR:	Comisión de Expertos en Aplicación de Convenios y Recomendaciones
CEDAW:	Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer
CEPAL:	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CEPLAN:	Centro Nacional de Planeamiento Estratégico
CEPOS:	Consejos Educativos de los Pueblos Originarios
CERD:	Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial
CESCR:	Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
CGTP:	Confederación General de Trabajadores del Perú
CIT:	Conferencia Internacional del Trabajo
CONADI:	Corporación Nacional de Desarrollo Indígena
Convenio N° 169 de la OIT:	Convenio N° 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes de la OIT
CPE:	Constitución Política del Estado
CPEIP:	Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas
CPP:	Constitución Política del Perú
CRC:	Comité de los Derechos del Niño y la Niña
D.S:	Decreto Supremo
DNUDPI:	Declaración de las Naciones Pueblos Indígenas
DP:	Defensoría del Pueblo
DS:	Decreto Supremo
EIB:	Educación Intercultural Bilingüe
EPA:	Educación Primaria de Adultos
EPU:	Examen Periódico Universal
ESA:	Educación Secundaria de Adultos
FILAC:	Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe
FMI:	Fondo Monetario Internacional
IDH:	Índice Desarrollo Humano
IISEC:	Instituto de Investigaciones Socio Económicas de la Universidad Católica Boliviana
INDECOPI:	Instituto Nacional de Defensa de la Competencia y de la Protección de la Propiedad Intelectual
INEI:	Instituto Nacional de Estadística e Informática
ITU:	Unión Internacional de Telecomunicaciones
JIOC:	Justicia Indígena Originaria y Campesina
JUNAEB:	Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas
LGE:	Ley General de Educación N°20.370
MDSF:	Ministerio de Desarrollo Social; Subsecretaría de Servicios Sociales
MESP:	Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo

MINCUL:	Ministerio de Cultura del Perú
MINEDU:	Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia
MINEDU*:	Ministerio de Educación de Perú
MINEDUC	Ministerio de Educación de Chile
MINSAL:	Ministerio de Salud de Chile
NyPIOC:	Pueblos Indígenas Originarios Campesinos
OCDE:	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OEA:	Organización de Estados Americanos
OIT:	Organización Internacional del Trabajo
OPCE:	Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa
PGE:	Presupuesto General del Estado
PNDH	Plan Nacional de Derechos Humanos
PNUD:	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PROFOCOM:	Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio
SENADIS:	Servicio Nacional de la Discapacidad de Chile
SINEACE:	Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa
SLEP:	Servicios Locales de Educación Pública
UNAM:	Universidad Nacional Autónoma de México
UNEFECO:	Unidad Especializada de Formación Continua
UNIBOL:	Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias Interculturales Productivas
USD:	Dólar estadounidense

‘No fracasas hasta que dejas de intentarlo’.

Albert Einstein

Capítulo I. Introducción. Delimitación del objeto de estudio y objetivos. Marco Metodológico.

1.1. Introducción.

Esta tesis doctoral, titulada ‘Privatización y Derecho a la Educación en Contexto Indígena: Modalidades y Diferencias en América Latina’, surge del interés profesional, académico e investigativo, y representa una parte fundamental de un proyecto de vida orientado a comprender mejor esta área de estudio. Su propósito es contribuir a la construcción del conocimiento desde la perspectiva de las ciencias sociales, específicamente desde el Sur global. Esta investigación tiene sus raíces en un intento inicial por entender las causas de las desigualdades en América Latina (en el marco de un TFM) y visibilizar los avances o retrocesos del Derecho a la Educación, así como de otros derechos humanos en general, los cuales deben ser garantizados y mandados por los Estados. A un cuarto del siglo XXI, estos derechos deberían, en teoría, haber sido subsanados y resueltos, produciendo los frutos esperados dentro del marco del ‘desarrollo liberal’ de la humanidad.

A su vez, en ocasiones nos preguntamos si esto se refleja en la realidad general de los países desarrollados, como es el caso de Europa. La respuesta es clara, no, ya que, aunque en la mayoría de los países desarrollados de Occidente los derechos sociales están garantizados, estos no están exentos de riesgos, producto de lo que podría denominarse un ‘capitalismo salvaje’. Si bien el Estado del bienestar europeo atraviesa tiempos difíciles, estas dificultades no son las mismas que se evidencian en América Latina, lo cual complica aún más la situación en la región respecto a los derechos sociales fundamentales, especialmente el Derecho a la Educación. En América Latina, estos derechos no están completamente garantizados ni suficientemente abordados por las sociedades, lo que lleva a la sensación de que carecen de importancia. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, son la base para el diálogo sobre lo que realmente se busca en el ámbito educativo, social y, por ende, en el ‘desarrollo’ que tanto anhelan los Estados de la región.

¿Por qué a Occidente le cuesta tanto reconocer los saberes del Sur? Las ciencias, la cultura y otras perspectivas —incluyendo las de mujeres, indígenas, pobres, mestizos y movimientos sociales— conforman una rica multidiversidad. ¿Por qué les cuesta aceptar que su forma de ver las cosas no es la única y que, junto con otras epistemologías, se puede alcanzar no solo un progreso material superior, sino lo que siempre se ha buscado, desde tiempos remotos, un respeto mutuo y un trabajo justo por el bien de toda la humanidad, en niveles pequeños, medianos y globales? Creer que en la política actual existen soluciones únicas provenientes de Occidente para superar las desigualdades e injusticias es, francamente, un pensamiento ilusorio. No solo se trata de respetar los derechos de culturas menos ‘desarrolladas’ (o, mejor dicho, culturas distintas y supuestamente libres), sino de dar valor a lo que estas culturas tienen que decir y aportar. En la actualidad, sus visiones complementan, fortalecen y enriquecen todos los avances ‘positivos’ de Occidente. Al respecto, en una importante nota a pie de página en *Black Skin, White Masks*, Frantz Fanon mostraba cómo la condición del esclavo en la Fenomenología del Espíritu de Hegel era diferente en las colonias. Sugería que aquellos que luchan contra el colonialismo deben “dar la espalda” al Estado y la sociedad coloniales, encontrando en su propia praxis transformadora la fuente de su liberación (1967, p. 221). Creo que hoy este proceso debe seguir involucrando una crítica individual y colectiva. Un reconocimiento por parte de las

sociedades indígenas no solo en un sentido instrumental, como Fanon lo imaginaba, sino en el entendimiento de que nuestras culturas tienen mucho que enseñar al mundo occidental sobre el establecimiento de relaciones dentro y entre los pueblos y con el mundo natural, relaciones que son profundamente no imperialistas (Coulthard, 2007).

Por otra parte, la trayectoria de la privatización educativa presenta varias similitudes en la región de América Latina. Una cosa es cierta; estas similitudes no incluyen a los Pueblos Originarios, y cuando se les menciona, es solo de manera tangencial. Al igual que otros grupos históricamente marginados (mujeres, diversidad sexual, entre otros), los Pueblos Originarios fueron y siguen siendo fuertemente afectados por estas políticas. De hecho, de toda la documentación recopilada sobre la relación entre privatización educativa y los Pueblos Originarios, la información disponible resulta ser extremadamente escasa. Esto parece indicar que, en América Latina, la privatización educativa y los Pueblos Originarios han estado estrechamente vinculados, y no es posible separarlos. Desde los orígenes del Estado, el cual sostiene los sistemas educativos, los Pueblos Originarios han tenido que seguir sus directrices, les guste o no.

La llegada de los conquistadores, la Iglesia y, posteriormente, el Estado, con sus políticas de ‘inspiración ilustrada’, son las causas históricas probables de que la privatización educativa se haya incrustado en los Pueblos Indígenas de América Latina. Estos Pueblos son y serán parte de los sistemas educativos. Por lo tanto, los sistemas educativos deben abrir sus puertas de manera que los Pueblos Originarios puedan desarrollarse en verdadera y auténtica libertad, basándose en el respeto irrestricto de sus derechos humanos sociales y culturales, así como en los Pactos o Convenios Internacionales firmados, ratificados y vigentes, que exigen un cumplimiento efectivo de esos derechos. Pero lo más importante, primero, es el reconocimiento de la otredad, de todos esos saberes ancestrales que las Primeras Naciones pueden compartir en cuanto a un modelo de educación de calidad y respetuoso de la diversidad, tanto para el presente como para el futuro. En segundo lugar, la igualdad en los derechos y el respeto irrestricto como seres humanos es imprescindible y condición ‘*sine qua non*’ para el fortalecimiento de la educación que se necesita para enfrentar los retos del siglo XXI.

Asimismo, la actividad privada y el Estado están profundamente imbricadas; sin el Estado no hay mercado. Desde nuestra perspectiva, con un Estado verdaderamente democrático y equitativo, podría existir un mercado con reglas económicas más justas socialmente. Es importante considerar que la economía política, como disciplina, ha sido construida en gran parte por liberales, tanto clásicos como neoclásicos y austriacos (aunque en menor medida).

A modo de corolario de esta introducción inicial, lo que queda claro es que no existen definiciones ‘únicas’ e ‘inamovibles’ de qué es el Estado, los Derechos Humanos, los Pueblos Indígenas y, me atrevería a incluir, la Privatización Educativa. Son más bien conceptualizaciones de procesos, tendencias, modalidades políticas, movimientos sociohistóricos o geopolíticos que están en constante definición y redefinición a través del devenir histórico-social de los pueblos de la región. Estos procesos son impulsados por las luchas por un mayor grado de justicia y protección en cuanto a los Derechos Humanos. Estas disputas se presentan como pugnas por la hegemonía, el control y el poder, con el fin de promover transformaciones en beneficio de quienes más lo necesitan. No obstante, en el panorama actual, su transformación y mejora no son tan claras. El trabajo por los Derechos Humanos, sin el apoyo de las ‘comunidades privadas’, es ciertamente imposible. Lo anterior debe entenderse no solo por el uso intercambiable y, a veces, erróneo del concepto de ‘lo privado’, sino por su asociación con las corporaciones o

sociedades privadas, que claramente no son sinónimos de lo que comúnmente se entiende como ‘comunidades’.

La relación entre la privatización educativa y el Estado en el ámbito educativo se vincula estrechamente con el impacto que tiene en los individuos involucrados, particularmente en los Pueblos Originarios. A lo cual se podrá argumentar que, los antecedentes relacionados con los Estados liberales, su formación y las normas que se deben respetar y fortalecer, permeabilizan los sistemas políticos y sociales en América Latina, y, en consecuencia, afectan a los sistemas educativos. Existe una razón, o algo relacionado –aunque aún incierto– respecto al cumplimiento de las obligaciones pactadas. La incertidumbre se debe a que, en ocasiones, estas obligaciones no se concretan plenamente, o los derechos, si bien son realizables, se ven insuficientemente atendidos, especialmente para los grupos minorizados, como en nuestro caso los Pueblos Originarios.

En este contexto, el sistema político liberal no logra satisfacer adecuadamente las necesidades de las y los excluidos. Como es de pleno conocimiento, existen fuerzas políticas y sociales que se oponen a ello, ya sea por ignorancia, falta de preocupación por informarse o por una carencia de empatía y fraternidad, lo que, en muchos casos, se traduce en racismo, un fenómeno deleznable que, aunque prohibido en los marcos democráticos actuales, persiste y no ha sido completamente erradicado. Por lo tanto, se hace necesario un análisis crítico, –en un sentido kantiano, por supuesto–, como un análisis profundo de las razones que podrían estar vinculadas con la imposibilidad de hacer efectivos los Derechos Humanos de los Pueblos Originarios, tanto en las esferas políticas como educativas, solo por centrar la atención en dos temas clave de esta investigación.

Asimismo, se sostiene que el Estado es el principal responsable de los sistemas sociales y educativos, así como de su devenir histórico. Desde la perspectiva adoptada en este estudio, se observa que este Estado, lejos de haber alcanzado un Estado del ‘Bienestar’, ha permanecido anclado a un pasado o a un ‘presente’ capitalista/neoliberal. Esta investigación no pretende simplemente reivindicar el pasado ni culparlo desde una perspectiva revisionista, sino señalar que la estructura del Estado actual impide avanzar hacia una democracia deliberativa de derechos verdaderos. En cambio, nos encontramos ante un Estado de pseudo-democracia liberal, donde los principios de equidad, justicia y derechos humanos no se cumplen de manera integral para todos y todas, tal como lo dictan los compromisos oficiales. Esta realidad deja a la ciudadanía con una comprensión distorsionada del Estado, que, como señalaba Weber, es el encargado de ejercer el ‘legítimo uso de la violencia’. Pero no solo eso es su misión, aunque, en nuestro caso pareciese que sí.

Por tanto, el Estado, entendido como un ente central en el funcionamiento político y administrativo, influye de manera significativa en la esfera educativa. En este sentido, se exige la necesidad de un Estado social de derecho y de un sistema democrático liberal auténtico, que no sea ambiguo, sino que garantice derechos equitativos para todas y todos. Tal como lo propone Jessop (2018), no se busca la destrucción del modelo, sino su reformulación, con una reforma estructural que primero examine críticamente su plano histórico y luego responda de manera acorde a la realidad adversa actual. Este proceso debe implicar el reconocimiento pleno de la otredad, en este caso, de los pueblos indígenas, tratándolos como iguales en cuanto a los derechos humanos garantizados. De acuerdo con la normativa internacional de derechos humanos, el Estado es el garante del derecho humano a la educación, y sobre él recaen las

obligaciones fundamentales de respetar, proteger y garantizar la realización de este derecho en condiciones de equidad y justicia.

Es importante recalcar que un enfoque crítico hacia el Estado no busca su destrucción (de momento) sino su reformulación y posible mejora. Este enfoque tiene como objetivo una mejor concepción del Estado, que debe ser una entidad capaz de representar el bien común —y no solo ser visto como un ‘roba impuestos’, como le dicen muchos hoy—. El Estado debe ser percibido, sobre todo, como un ente que provee justicia y equidad en todos sus poderes, y no al contrario, haciéndolos parte de su responsabilidad social. Es decir, se trata de reformular un Estado donde todos, desde nuestra realidad y quehaceres, seamos parte de él y participemos activamente, no solo en los distintos procesos electorales, que si bien son vinculantes, son principalmente para una elección de carácter representativo (de arriba hacia abajo), y no para la consulta de nuestras necesidades o anhelos (de abajo hacia arriba).

A su vez, es cierto que un mayor compromiso de nuestra parte repercute es un esfuerzo individual, pero siempre desde una óptica relacionada con el bien común y colectivo, ejemplificado en cuestiones que son de relevancia en las sociedades, como son la justicia y la búsqueda de la verdad y la paz, o mejores empleos, un gasto público transparente, una urbanización pensada y diseñada para el siglo XXI, y todo lo relacionado con la sostenibilidad el cuidado de nuestro planeta, transporte, salud y por sobre todo, la piedra angular; La Educación (en mayúscula) y el ‘sistema educativo’, un sistema donde el Derecho a la Educación se vea reflejado a cabalidad más allá de sus cuatro ámbitos (4-A).

Por otra parte, algunas corrientes libertarias, especialmente en el ámbito económico, buscan alterar la idea de lo social, promoviendo una ‘sociedad de individuos’ (thatcherismo). Esto, personalmente, me provoca una risa nerviosa, ya que, si hablamos de sociedad, lo entiendo como un bien común, no como un bien particular. Por tanto, es fundamental dar una batalla cultural y, además, ir más allá, porque esa defensa requiere ser consecuente tanto con las ideas como con la acción práctica. En teoría, se debe vivir con el ejemplo, es decir, ser una persona honesta y justa que busca la armonía común, entendiendo la cruda realidad —guerras, muertes, pobreza, marginación, odio—, pero sin perder la esperanza de hacer del mundo un lugar mejor para vivir, sobre todo para aquellos que no poseen o están decepcionados de la realidad, perdidos sin esperanza de un futuro mejor y con oportunidades para su desarrollo como seres humanos.

Es cierto que los procesos sociales son, a la vez, procesos individuales y colectivos, ya que pueden comenzar por una necesidad personal de mejora y progreso, o ser desencadenados por el hecho de sentirnos reflejados y representados, en parte, por un otro. La cuestión es que siempre debe generarse una perspectiva crítica al buscar ese desarrollo individual, que comienza en el foro interno, pero que repercute en toda la sociedad.

Además de la relevancia del Estado y del sistema político, social, económico e ideológico previamente esbozado, esta investigación se enmarca en tres ejes fundamentales: la privatización educativa, el Derecho a la Educación y la Educación Intercultural para los Pueblos Originarios. Estos tres ejes temáticos estarán en constante diálogo a lo largo de la tesis.

1.2. Delimitación del objeto de estudio y objetivos.

Considerando la privatización educativa como un fenómeno que tiene variadas traducciones en el nivel mundial, y en particular en América Latina, es decir, por una lado razones de traducción Díaz (2024), tanto políticas, económicas o históricas, en especial a los Estados donde la privatización estuvo en su origen (Edwards et al., 2024). Por ejemplo, los Pueblos Originarios que han sido históricamente subalternizados, habiendo experimentado genocidio y un epistemicidio cultural Muñoz y Quintriqueo (2020), lo cual se estableció una realidad muy compleja de cambiar en su interacción con la sociedad no indígena, sobre todo en países que han tenido una fuerte carga racista y autoritaria, donde los Pueblos Originarios no han sido escuchados. A lo anterior se añade una especie de encono por parte de algunos grupos sociales contrarios a garantizar el respeto de sus Derechos Humanos al argumentar que se les están haciendo concesiones u otorgando demasiadas ‘regalías’ -acciones positivas de los Estados- Gargarella (2020), fomentando la desigualdad de los que siempre tuvieron ‘libertad’ o ‘poder’ sobre los que nunca pudieron acceder o agenciar ambas.

A su vez, la privatización educativa en Pueblos Originarios según variados informes se recoge como una cuestión que vulnera los Derechos Humanos, provocando o fortaleciendo sistemas educativos (algunos muy privatizados como el chileno) injustos con los más débiles, aumentando los niveles de desigualdad (estructural). Además, aquí es importante resaltar que no se trata solo de acciones en cuanto a la financiación, que resulta ser una parte fundamental, sino también, de la deshonrada palabra ‘libertad’ ya que, en algunos casos, esa ‘libertad’, está absolutamente puesta en tela de juicio, a razón que esto resulta casi imperceptible por lo menos en lo que respecta a ciertos Derechos Humanos de los Pueblos Originarios como la libertad de consulta o la autonomía y autodeterminación en la esfera educativa.

Finalmente, se identificó un vacío en la literatura, ya que las tensiones presentes en estos procesos no se han estudiado de manera integral, sino de forma aislada. Es fundamental profundizar;

1. ¿Cuáles son las dinámicas o procesos de Privatización Educativa que descomprometen a los Estados en su responsabilidad de garantizar el Derecho Humano a una educación de calidad, en contexto Indígena en América Latina?
2. ¿Qué diferencias o similitudes significativas presentan los países de América Latina en la provisión de una educación de calidad en contexto Indígena en América Latina, considerando los procesos de privatización educativa que descomprometen a los Estados en su responsabilidad de garantizar el Derecho a la Educación?
3. ¿Cuáles son los avances que se pueden observar en cuanto al Derecho a la Educación, tomando en consideración los Tratados y Pactos Internacionales adquiridos por los distintos Estados de América Latina?
4. ¿Cómo afecta la Privatización Educativa a los colectivos minorizados Indígenas en América Latina?
5. ¿Qué reformas del Estado son la más significativas en el realineamiento de las políticas públicas hacia mecanismos y lógicas de mercado en los sistemas educativos de América Latina?
6. ¿La educación actual es conceptualizada cómo un bien común o cómo un bien privado o es una hibridación de ambos conceptos?

Centrando los problema de investigación de este estudio en los procesos de Privatización Educativa en América Latina desde finales del siglo XX a las primeras décadas del siglo XXI y de cómo estos procesos de modernización capitalista pretenden desplazar el rol del Estado como garante del Derecho a la Educación, prescindiendo de la participación de los Pueblos Originarios a nivel social y escolar, planteándonos como objetivo general el conocer los procesos de Privatización Educativa en contexto Indígena en América Latina y su incidencia en la desvinculación de los Estados nacionales como garantes del Derecho Humano a la Educación desglosándose en los siguientes objetivos específicos:

- Conocer cómo está reconocido el Derecho a la Educación considerando los Tratados y Pactos Internacionales adquiridos por los distintos Estados de América Latina.
- Describir los procesos de Privatización Educativa que descomprometen a los Estados en su responsabilidad de garantizar el Derecho Humano a una educación de calidad en contexto Indígena en América Latina.
- Comparar el Derecho Humano a una educación de calidad en contexto Indígena en América Latina, considerando los procesos de privatización educativa que descomprometen a los Estados en su responsabilidad de garantizar el Derecho a la Educación.
- Contribuir a orientar políticas públicas en el ámbito educativo que avancen en la dirección de un Derecho a la Educación de calidad en contexto Indígena en América Latina (DEIB).

En este estudio las hipótesis iniciales son:

- 1.- La Privatización Educativa descompromete a los Estados en la (dotación/provisión) de educación como un Derecho Humano, forzando a los países de América Latina a implementar reformas educativas de mercado y deuda pública.
- 2.- La privatización educativa homogeniza los contenidos curriculares en contextos indígenas, relegando los saberes tradicionales y las lenguas originarias, lo que profundiza la descontextualización cultural y la pérdida de identidad.
- 3.- La ratificación de Tratados y Pactos Internacionales no garantiza el cumplimiento del Derecho a la Educación en contextos indígenas, debido a la falta de implementación efectiva de políticas públicas por parte de los Estados.
- 4.- Los Estados de América Latina incumplen sistemáticamente los compromisos adquiridos en los Tratados y Pactos Internacionales, lo que limita el acceso a una educación de calidad para los Pueblos Originarios.

1.3. Metodología de la Investigación

Comenzando con este apartado vendría bien preguntarnos ¿qué es comparar? ¿para qué nos sirve comparar? o ¿cuáles son los aportes más importantes que nos entregaría la comparación en la educación?

Dentro de lo más básico, comparar sería definir e identificar similitudes, destacar diferencias, pero también, comparar significa ordenar esas diferencias en torno a un eje, interpretarlas y establecer consecuencias, siendo esto último quizá lo más relevante del comparar. Comparar nos invita a preguntarnos, ¿qué quieren decir esas similitudes y diferencias?, ¿cómo las interpretas?, ¿qué significan?, ¿cómo las explicas? Podría decirse que la comparación resalta los contrastes y revela las similitudes al “hacer familiar lo extraño y lo extraño, familiar” (Bray et al., 2010).

Como principales elementos de la comparación describiremos tres. En primer lugar, se deben considerar, las Unidades de comparación, las cuales pueden ser, los objetos, las situaciones, que vamos a comparar. En nuestro caso los tres países seleccionados; Bolivia, Chile y Perú y sus sistemas educativos y todo lo relacionado con el derecho. La educación en los Pueblos Originarios, visto como el fenómeno de la privatización educativa los afecta.

Al respecto, las ‘unidades de comparación’ refieren a los elementos que los investigadores comparan para entender un fenómeno educativo, como pueden ser diferentes métodos de enseñanza, contextos educativos, o incluso características de los estudiantes. Para que la comparación sea significativa y útil, es necesario identificar los parámetros de comparabilidad, es decir, las características o variables que van a ser comparadas y que tienen relevancia directa para el fenómeno que se está investigando. En este sentido, no todas las diferencias entre las unidades de comparación son relevantes; algunas pueden ser superficiales o no tener impacto causal en el fenómeno educativo. A su vez, el contexto juega un papel crucial en este tipo de análisis, ya que las similitudes y diferencias entre las unidades de comparación deben entenderse dentro de un marco más amplio. Esto implica que los investigadores deben ser conscientes de las condiciones locales, culturales o estructurales que podrían influir en los resultados. A veces, dos unidades de comparación pueden parecer similares a simple vista, pero al examinar el contexto en profundidad, se puede descubrir que sus efectos son muy distintos (Bray et al., 2010).

En segundo lugar, el Criterio de comparación, que es la idea mental la cual se debe comparar. Es decir, se debe tener claro, y definido el criterio seleccionado, que en nuestro caso es, el Derecho a la Educación en los Pueblos Indígenas, ya que la privatización educativa, resulta ser un fenómeno estructural (general del sistema educativo) que afecta a los Pueblos Originarios en distintas formas.

Al respecto, la distinción entre políticas públicas y privadas, aunque cada vez más difusa, sigue existiendo. El sector público se basa en la autoridad del Estado, está más expuesto al escrutinio y se rige por principios como la rendición de cuentas y la igualdad entre los ciudadanos. A diferencia del sector privado, su objetivo no es la ganancia, sino el interés público. Mientras, en el sector privado, los actores pueden actuar para maximizar su beneficio, siempre que no lo prohíba la ley. Las políticas públicas son colectivas y no se pueden dividir fácilmente en áreas como lo económico, ambiental o educativo. Estas políticas están en el centro de debates entre

quienes se enfocan en los resultados inmediatos y aquellos que ven su potencial para mejorar la vida de las personas (Bray et al., 2010, pp. 299-300).

Por lo cual, el criterio de comparación es fundamental en cualquier investigación porque define el foco y las dimensiones a través de las cuales se va a hacer la comparación. En este caso, el criterio de comparación se centra en el Derecho a la Educación de los Pueblos Indígenas, lo que implica que todo análisis debe considerar las dimensiones específicas de este derecho en relación con los Pueblos Indígenas, con un enfoque crítico en los efectos de fenómenos globales, como resulta ser la privatización educativa. Además, este criterio debe estar claramente definido para garantizar que las comparaciones realizadas sean pertinentes y válidas en el contexto de la investigación.

En tercer lugar, se debe tener presente las variables de comparación que son los diversos aspectos de las unidades comparativas que utilizamos para su análisis y para establecer la comparación, que constituyen un eje común para su análisis. Aquí se definen las variables, lo que se va a comparar

En definitiva, la metodología no es más ni menos que un camino, un camino que permite con un cierto rigor científico realizar una investigación y al final llegar a unas conclusiones, las cuales se puedan razonar y demostrar que esas conclusiones dependen de lo que se ha investigado. La metodología establece un camino para decir, efectivamente usted lo ha hecho de manera correcta, objetiva, utilizando los instrumentos adecuados, usando las fuentes correctas y sus resultados son válidos. La metodología de alguna manera nos asegura que estamos recorriendo el camino adecuado.

1.3.1. Estructura de la Metodología del Estudio Comparado

Con la finalidad de dar respuesta a los objetivos planteados, la presente investigación seguirá un enfoque cualitativo bajo un paradigma Sociocrítico, el cual se enmarca metodológicamente en la disciplina comparada en base al modelo, diseño y desarrollo planteado por Caballero et al. (2016), quien divide el método en dos momentos. En primer lugar, el diseño de la investigación, dividido en tres fases: selección y definición del problema, formulación de hipótesis o supuestos de partida y elección de unidades de análisis. En segundo lugar, el desarrollo de la investigación, desarrollado en cuatro fases: descriptiva, interpretativa, de yuxtaposición, comparativa o explicativa y finalmente una fase prospectiva.

La metodología utilizada en esta tesis doctoral se centra en el análisis comparativo de las políticas educativas y el Derecho a la Educación en los Pueblos Originarios de Bolivia, Chile y Perú. Este enfoque metodológico permite identificar patrones, diferencias y similitudes entre los sistemas educativos de los tres países y su relación con la privatización educativa. La selección de un enfoque comparado responde a la necesidad de evaluar el impacto de las políticas neoliberales en contextos con características históricas y culturales particulares (Bray et al., 2010).

La investigación se desarrolló a lo largo de varias fases que garantizan el rigor metodológico y la coherencia interna del estudio. Cada una de estas fases fue cuidadosamente diseñada para abordar los objetivos específicos planteados y responder a la pregunta central de investigación:

¿Cómo han influido las políticas de privatización educativa en el cumplimiento del Derecho a la Educación de los Pueblos Originarios en América Latina?

1.3.1.1. Definición del objeto de estudio y delimitación de las unidades de investigación.

El objeto de estudio se definió como el impacto de la privatización educativa en el Derecho a la Educación de los Pueblos Originarios en América Latina. Para ello, se seleccionaron tres países: Bolivia, Chile y Perú, centrándose específicamente en sus comunidades indígenas. Esta delimitación se realizó atendiendo a criterios de relevancia política, histórica y social, además de la disponibilidad de datos comparables (Caballero et al., 2016).

Los países seleccionados cumplen con los siguientes criterios:

- Adhesión a tratados internacionales y convenciones sobre Derechos Humanos relacionados con los derechos de los pueblos indígenas.
- Presencia significativa de población indígena.
- Existencia de bases de datos públicas actualizadas y fiables.
- La temporalidad del estudio es de carácter dinámico, permitiendo un análisis diacrónico de los cambios y movimientos educativos en las etapas de educación primaria y secundaria (Caballero et al., 2016). Asimismo, se identificaron regiones con alta concentración de población indígena en cada país, como el altiplano boliviano, la región de la Araucanía en Chile y la sierra peruana.

1.3.1.2. Selección de casos.

La elección de estos tres países —Bolivia, Chile y Perú— responde a un contexto común de afectación histórica y social, vinculado tanto a políticas educativas de segregación étnica como a la implementación sistemática de procesos privatizadores en sus sistemas educativos. Este enfoque permite un análisis comparativo más riguroso, facilitando la evaluación de los impactos y resultados en tres contextos nacionales distintos. Asimismo, proporciona una base sólida para contrastar y evaluar políticas educativas en función de su efectividad y equidad (Caballero et al., 2016).

Descrito lo anterior, resulta relevante explicitar las razones de la selección de las tres unidades de estudio. En el caso de Bolivia este posee una de las poblaciones indígenas más grandes y organizadas de América Latina, con un papel central en la política nacional. A su vez, en el plano normativo, la Constitución del año 2009 reconoce al país como un Estado Plurinacional, lo que refleja un compromiso formal con la inclusión de los Pueblos Originarios. Lo anterior, convierte a Bolivia en un caso clave para estudiar políticas educativas orientadas hacia la educación pública (Villafuerte, 2021). Así también, y en cuanto a su adhesión a tratados internacionales sobre Derechos Humanos, Bolivia ha ratificado el Convenio 169 de la OIT y otros tratados internacionales que protegen los derechos de los Pueblos Originarios, lo que refuerza aún más su marco normativo en materia educativa. Por último, en relación con posibles modelos de privatización educativa, este país ha implementado políticas más bien orientadas hacia la educación pública y comunitaria (Yapu, 2023).

Chile por su parte, es un caso emblemático de privatización educativa en América Latina, con un sistema fuertemente influenciado por políticas neoliberales desde la década de 1980 (Bellei, 2015). Esto lo convierte en un referente para estudiar los efectos de la privatización en el acceso y la calidad de la educación para los Pueblos Originarios, donde la región de la Araucanía (Sur de Chile) es una de las zonas con mayor concentración de población mapuche, lo que permite analizar las desigualdades educativas en un contexto de alta conflictividad social y territorial (Muñoz y Quintriqueo, 2020).

Finalmente, Perú tiene una diversidad cultural y étnica significativa, con una población indígena que representa una proporción importante de su demografía. Sin embargo, las políticas educativas han enfrentado desafíos para garantizar la inclusión y equidad (Sandoval et al., 2014). Además, la sierra peruana es una región con una alta concentración de población quechua y aymara, lo que la convierte en un espacio clave para analizar el impacto de las políticas educativas en contextos rurales e indígenas (Ames, 2023). Por último, y en cuanto a la privatización educativa, Perú se sitúa en un punto intermedio, lo que permite analizar un modelo híbrido y sus efectos en el Derecho a la Educación de los Pueblos Originarios (Balarin et al., 2018).

1.3.1.3. Recogida de información.

La recopilación de información se realizó mediante una revisión sistemática exploratoria (*scoping review*) y la consulta de fuentes primarias y secundarias:

- Fuentes primarias: Legislación educativa (constituciones, leyes orgánicas y decretos), informes gubernamentales, tratados internacionales ratificados por los países analizados, observaciones de comités de derechos humanos y reportes oficiales de los ministerios de educación de Bolivia, Chile y Perú.
- Fuentes secundarias: Artículos académicos publicados en revistas indexadas, informes de organismos internacionales (UNESCO, CEPAL, OCDE), literatura gris (tesis doctorales y documentos de trabajo), y medios de comunicación especializados en temas educativos.

Durante la recopilación de fuentes primarias, se identificaron los principales tratados internacionales ratificados por cada país, como el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, lo que permitió analizar el grado de cumplimiento de los compromisos internacionales en materia de educación. La información recopilada se organizó en una base de datos estructurada que permitió su análisis sistemático y comparativo. Según Robson (1993), la organización rigurosa de los datos es fundamental para garantizar la validez de los hallazgos.

Revisión sistemática exploratoria (Scoping Review)

Es importante establecer cuáles fueron los instrumentos utilizados para la búsqueda y el análisis. Según Hernández & Mendoza (2018), uno de los propósitos más relevantes en esta etapa de revisión de la literatura, es la de analizar y discernir si la teoría y la investigación previa sugieren una respuesta, aunque sea parcial a la pregunta de investigación, o la existencia de elementos con respaldo empírico dentro de la teoría que sugieran variables que resulten pertinentes a nuestro problema de investigación (p. 79). A su vez, Codina (2021) amplía en cuanto a lo relacionado con una revisión de la literatura sistemática, ya que esta, debe evaluar múltiples cualidades de la

teoría, tales como; la calidad o las características de los métodos de investigación utilizados en un ámbito científico, la identificación de vacíos u oportunidades de investigación, la clarificación de conceptos y definiciones clave de un ámbito de la ciencia, y por último, sintetizar los principales resultados de investigaciones de un área de conocimiento específico (p. 3). Todo con la finalidad de que se logren combinar tres componentes clave, a saber; agregación, integración e interpretación, dando garantías de solvencia, transparencia y rigor, con el fin de proporcionar un producto creativo, capaz de detectar tendencias y oportunidades de investigación (Codina, 2018).

Expuesto lo anterior, para la búsqueda de información nos basamos metodológicamente en una revisión sistemática exploratoria o *scoping review*, la cual adaptamos a nuestra investigación. Es importante diferenciar entre herramientas de revisión de la literatura, ya que una revisión sistemática o *systematic review*, a secas, difiere de las dos anteriores, dado que en esta se cuestiona la eficacia de una intervención, en cambio, una revisión sistemática exploratoria o *scoping review* se pregunta, cuáles son las características de un ámbito del conocimiento, teniendo por objeto preguntas de investigación mucho más amplias y con criterios más laxos con respecto a la metodología y al diseño de investigación, lo que nos permite identificar e incluir una mayor cantidad de material (Arksey & O'Malley, 2005; Codina, 2021; Moschetti & Lauría, 2020).

Por lo tanto, para la identificación de literatura académica, se realizó una búsqueda intensiva desde los años 2018 al 2022, en los países de América Latina y el Caribe, principalmente en la base de datos Wos, todas en acceso abierto (la sintaxis de las búsquedas véase en el anexo). Adicionalmente, se realizó una búsqueda manual en Scopus, Eric y Dialnet para incluir tesis documentos de trabajo y literatura gris en general e informes, tanto indexados como no indexados. La búsqueda se restringió a los estudios centrados en:

- 1.- Educación Indígena o Intercultural (280) total; (260) Wos; (20) Scopus
- 2.- Derecho a la Educación (134) total; (130) Wos; (4) Scopus
- 3.- Privatización Educativa (79) total; (78) Wos; (1) Scopus

La búsqueda de piezas académicas arrojó un total de: Wos 488 por tipo de dato lógico, o 'booleano'. Así también, por búsqueda manual se encontraron: Scopus (25), Eric (60) y Dialnet (15). El material fue depurado considerando su pertinencia temática respecto a nuestros objetos de estudio y partir de la lectura de los resúmenes de todos los artículos quedando definido un corpus total de 120 piezas académicas (Moschetti & Lauría, 2020).

En síntesis, la revisión sistemática exploratoria se llevó a cabo con el objetivo de identificar y analizar estudios previos relevantes sobre educación indígena, Derecho a la Educación y privatización educativa en América Latina. El proceso de revisión se desarrolló en cuatro etapas principales:

1. Definición de criterios de inclusión y exclusión: Se incluyeron estudios que abordaran la educación de pueblos indígenas en América Latina, publicados entre 1990 y 2023, disponibles en bases de datos internacionales como WoS, Scopus y ERIC.
2. Búsqueda en bases de datos: Se emplearon palabras clave relacionadas con el Derecho a la Educación, la educación indígena y la privatización educativa.
3. Selección de documentos: Tras una primera lectura de títulos y resúmenes, se seleccionaron 120 documentos relevantes para el estudio.

4. Clasificación y análisis: Los documentos se categorizaron según su aporte teórico y empírico, y se utilizaron como base para la elaboración del marco teórico y el análisis comparativo.

1.3.1.4. Análisis comparativo.

El análisis comparativo se desarrolló en cuatro fases metodológicas principales, basadas en el modelo clásico de Hilker y Bereday (Adick, 2018).

1. Descripción: Se describieron los sistemas educativos de Bolivia, Chile y Perú, incluyendo sus estructuras organizativas, modelos de financiamiento y políticas educativas dirigidas a los Pueblos Originarios.

2. Interpretación: Se analizaron los datos desde una perspectiva histórica, política y social, considerando los factores que influyen en las políticas educativas y su relación con la privatización.

3. Yuxtaposición: Se contrastaron los datos recopilados para cada unidad de investigación, organizándolos en tablas comparativas que facilitaron la identificación de patrones comunes y diferencias significativas (García-Garrido, 1986).

4. Comparación: esta es última etapa del análisis comparativo es la comparación propiamente dicha. Se trata de una fase de evaluación, de resultados, de consecución, etc., a la que se llega como consecuencia de los análisis realizados en las etapas anteriores, y en especial la yuxtaposición. La comparación es pues una etapa valorativa y de crítica, según lo que se ha dado en llamar *Tertium comparationis* o ‘tercer término de la comparación. La necesidad de este tercer término, que algunos comparatistas han llamado módulo, deriva del intento de comparar aspectos cualitativos, superando la mera distinción de las semejanzas y diferencias. La comparación, entendida como medición y evaluación de los fenómenos o aspectos educativos, necesita de un denominador común que se corresponde con este tercer término (Adick, 2018).

Aquí se establecieron conclusiones comparativas, destacando las implicancias de las políticas de privatización en el Derecho a la Educación de los Pueblos Originarios, y se formularon recomendaciones orientadas a mejorar las políticas públicas en el ámbito educativo. Al respecto, se construyó una tabla comparativa que incluyó indicadores clave como el porcentaje de población indígena escolarizada en cada país, el nivel de financiamiento público destinado a la educación de estas comunidades y el grado de participación de actores privados en la provisión educativa.

1.3.1.5. Elaboración de conclusiones y recomendaciones (etapa prospectiva).

A partir del análisis comparativo, se formularon conclusiones que sintetizan los hallazgos más relevantes y se propusieron recomendaciones dirigidas a gobiernos, organismos internacionales y comunidades indígenas, con el fin de garantizar una educación inclusiva y de calidad.

Capítulo II. Marco Teórico.

Aproximación Epistemológica y Conceptual

A modo introductorio es necesario decir que esta aproximación epistemológica fue producto una revisión sistemática (la metodología utilizada es presentada en la estructura de la tesis). Los resultados se organizaron en las siguientes tres categorías, a saber; a) Derecho a la Educación; b) Educación en Pueblos Indígenas y; c) Procesos de Privatización Educativa.

2.1. Derecho a la Educación. Una aproximación general

Desde la mirada de Dantas et al. (2020) pensar la educación como un Derecho Humano, es construir conocimiento sobre el posible aporte de la educación al tejido de la emancipación social, el pleno ejercicio del Derecho a la Educación requiere el acceso a conocimientos diversos, la libre participación democrática en una sociedad igualitaria y plural, en la que los derechos individuales y sociales sean ejercidos por todos.

El Derecho a la Educación no puede ser posible si un sistema económico basado en la desigualdad social repercute en el debido goce y disfrute de Derechos Humanos fundamentales y se focaliza mayoritariamente en el acceso, eso resulta insuficiente, aunque en el plano de los derechos, si bien se encuentra taxativamente protegido por diferentes normativas de raigambre constitucional e internacional, ello no basta (Martínez, 2021). La misma autora en otra investigación, ahora desde el plano judicial, afirma que, pese a que el Derecho a la Educación cuenta con una amplia protección normativa, muchos casos que han sido judicializados frente a graves incumplimientos, esto no han sido suficiente para que se cumpla de manera íntegra este derecho (Martínez, 2021). En cuanto a la desigualdad educativa, Ruiz (2020) establece que la educación formal cumple muchas funciones más allá de transmitir conocimientos, hay que considerarla un espacio de conversación, de trabajo para lo común y lo individual, bajo el principio de igualdad. Además, la educación puede ser garantizada por un lado por la constitución, y por otro, por la práctica de su ejecución y tutela judicial (Dovgyalo et al., 2020).

Una educación no inclusiva es de hecho, la causa del aumento de la violencia, de la ilegalidad, de la inmoralidad, de la corrupción, se ha de tener claro que el principio de inclusión envuelve el Derecho a la Educación y la escuela puede vivenciar y traducirse en un proyecto que permita internalizar los valores con el objetivo de edificar la consciencia social, o sea, demostrar como las políticas educacionales de un país o de un gobierno contribuyen para la realización de esos valores, a partir de sus dos niveles o dimensiones; el primero, aquel que se refiere a la Educación escolar, donde se desarrolla un proceso educacional preconcebido y organizado y, el segundo, el que se refiere a las políticas educacionales que incluye las instituciones públicas, privadas y la comunidad en general, incluidas familia, sociedad y Estado (Jiménez, 2019).

En cuanto a la financiación de la educación y la centralidad de invertir en educación en la primera infancia, el paradigma del capital humano presenta graves falencias, Do Santos (2019) es taxativo y hace mención a varios puntos cuestionables, falsos o que simplemente no tienen cabida en la vida real, lo que la configura como una estrategia ideológica promovida por los países desarrollados, lo incorrecto presente en esta defensa es que: “el modelo de inversión es falso;

(...) la concepción de la educación es incorrecta; (...) la concepción de la atención y el derecho del niño es criminal” (p. 25).

Continuando con la primera infancia y un análisis de la Convención sobre los derechos del niño centrados en el Derecho a la Educación, Costa de Souza & Celinne de Souza e Silva (2021) concluyen que la provisión de una educación de calidad para todos, frente a la realidad, parece utópica e inalcanzable, pero ven positivamente la existencia de un microsistema en el que el niño sea considerado el centro de promoción de los derechos humanos y sujeto de derechos. Asimismo, Sánchez & Louça (2020) confirma que el ejercicio de los derechos educativos está en función del estatus socioeconómico y que la brecha es mayor al considerar los tipos de financiamiento y que este fenómeno empeora aún más para los grupos étnicos minoritarios.

En cuanto a la justicia social, Pérez-Garzón (2019) concluye:

la existencia de una extendida práctica contemporánea entre académicos y juristas, de analizar la justicia social partiendo siempre del debate filosófico-político anglosajón, anulando una concepción propia creada desde lo local (...) es necesario una implementación equilibrada de tres elementos jurídicos esenciales del significado transnacional de justicia social, a saber: el Estado social de derecho, la dignidad humana y la igualdad de oportunidades o material, como condición básica para su materialización a través de las distintas medidas jurídicas. (p. 71)

En este mismo aspecto, Simón et al. (2019) detalla que cuando se habla de una educación para todas las personas sin exclusiones, la diversidad del alumnado debe ser vista como una oportunidad para mejorar las prácticas educativas y no como un ‘problema’, pues esto ‘socava la dignidad de estos estudiantes y de quien les enseña’, la educación para la paz, la educación democrática, la educación para la justicia social, la educación inclusiva, la equidad, etc., se configuran como diferentes vías que apuntan hacia un mismo destino: una educación de calidad para todos y con todos, el reto es reducir la distancia entre la teoría y la práctica y poner nuestros valores y principios en acción, garantizar, que las políticas de educación inclusiva, se implementen de forma que apoyen el bienestar y el progreso social y académico de todo el alumnado, lo que supone vincular estrechamente estas políticas con una pedagogía inclusiva.

El Derecho a la Educación de calidad –aunque pueda parecer reiterativo– ‘tiene como principal objetivo proteger la máxima calidad de la educación’, no cabe duda de que las intenciones de los privados no sustentan este concepto, resultando fundamental fortalecer la lucha por la maximización del derecho a la calidad sobre la base de la democracia, el pluralismo y la justicia, esto requiere la valoración de los sujetos de la comunidad educativa, la importancia del desarrollo integral de los niños y niñas, la gestión democrática y la financiación pública coherente con la plena garantía de ese derecho a la calidad en la educación (Bortot & Scaff, 2020; De Paula et al., 2020). Al respecto, Santaolalla (2019) invita a comprender la diversidad desde una ‘ecología de saberes’ con el fin de crear y fortalecer sociedades inclusivas y equitativas.

2.1.1. *El Derecho a la Educación: aproximación histórica*

En el nivel global y a modo de contexto histórico, la época posterior a la Segunda Guerra Mundial fue decisiva para definir la concepción y el significado actual de dignidad humana, la devastación de la guerra condujo a acuerdos entre las naciones, donde el documento más distintivo fue sin duda, la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948; en adelante (DUDH), la cual establece en su artículo primero que, ‘Todas las personas nacen libres e iguales en dignidad y derechos’ (ONU, 2015), afirmando y apropiándose en el campo político y jurídico internacional del concepto de dignidad humana (Dantas et al., 2020).

Parte de la teoría considera, que el Derecho a la Educación es un Derecho Humano esencial e inalienable, es decir, engloba un conjunto de derechos fundamentales que todas las personas tienen por el solo hecho de existir; asimismo se caracterizan por ser indivisibles, esto es, que no se pueden jerarquizar por importancia, además, son interdependientes, por lo que la violación de unos de ellos afectará al no cumplimiento de otro (Dovgyalo et al., 2020; García, 2018).

La Educación, desde el punto de vista jurídico, se conceptúa como un Derecho superior y esencial a la convivencia humana se trata, pues, de un Derecho venerable de todo ser humano, por ser causa y condición del desarrollo pleno de las capacidades física, intelectual y moral del hombre, es posible considerar la Educación como un ‘supra Derecho’ pues, por medio de ella, ha de garantizarse la concretización de aquellas acciones moralmente necesarias a la realización de la Ciudadanía (Jiménez, 2019).

Siguiendo a Jiménez (2019) la educación moderna se puede organizar en tres principios, a saber; a) Justicia; b) Integridad e; c) Inclusión:

Sobre la justicia se podrá decir que es razonar a partir del ‘telos’ (fin o propósito) de la naturaleza del bien en cuestión, en nuestro caso la Educación, para con ello concebir un orden, en nuestro caso un sistema educacional justo, debemos reflexionar acerca de la naturaleza de la vida buena.

Sobre la integridad, la educación integral aquí será significada como un tipo de Educación (o proceso) que, independientemente de la instrucción, considera también importante la edificación de la conciencia social: jurídica y moral.

Por último, en cuanto a la inclusión, es aquella educación que ha de alcanzar a todos los ciudadanos, pues se proyecta para todos los individuos, para todo ser humano, que llega para incluir a todos en la senda del desarrollo social y humano. Por el contrario, una educación no inclusiva contribuirá en el aumento de las desigualdades y de las injusticias, problemas que indican la disminución de la dimensión humana. (Jiménez, 2019, pp. 679-684)

Así pues, los Derechos Humanos constituyen parte fundamental del engranaje básico del crecimiento de las distintas comunidades que conforman la humanidad y el Derecho a la Educación se muestra cómo base necesaria para el crecimiento personal de los miembros de esa comunidad general, su ejercicio, funciona como coadyuvante del crecimiento intelectual y

personal del sujeto habilitándolo para una toma de decisión lo más libre y autónoma posible (Pino, 2018).

Asimismo, el Derecho a la Educación existe antes que las normas constitucionales Dovgyalo et al. (2020), incluso este Derecho ha sido caracterizado como un derecho ‘llave’, ya que se reconoce que su ejercicio es una práctica que permite el desarrollo y disfrute de otros derechos individuales y colectivos, no sólo referidos al campo económico o de capacitación para la vida profesional, sino también, y principalmente, la educación, la cual contribuye al pleno desarrollo de la personalidad y a la formación de la ciudadanía, así como al fortalecimiento del respeto a los derechos humanos, es además el principal instrumento de socialización y una herramienta imprescindible para la convivencia democrática (Ronconi, 2018; Valero, 2018).

Resulta interesante entonces destacar la distinción entre el compromiso político y los Derechos Humanos. Lo que en el ámbito educativo quedo evidenciado en la historia de la posguerra, es que, durante ese período, existía un compromiso reiterado —renovado cada década— de garantizar la educación primaria universal para todos los niños y niñas del mundo, promesas las cuales nunca se materializaron, lo cual dejó un patrón establecido de que cada meta incumplida era sustituida por una nueva, igualmente incumplida (Tomasevski, 2001b, p. 9). Es decir, que, si no se lograban esos objetivos, luego habría otros para nuevamente no concretarlos. Lo anterior resulta grave ya que:

la aportación clave de los derechos humanos puede resumirse en un concepto, ‘violación’. Calificar el incumplimiento de una promesa como una violación de derechos humanos tiene un poder movilizador sin igual. Además, el marco jurídico de las obligaciones en derechos humanos eleva el costo de estas violaciones, pues exige mecanismos de rendición de cuentas. No obstante, recurrir a la vía legal requiere, previamente, un compromiso individual y colectivo con el Derecho a la Educación. (Tomasevski, 2001b, p. 10)

Continuando con Tomasevski (2001a) el Derecho a la Educación se clasifica habitualmente como un derecho económico, social y cultural; a menudo se considera que estos carecen de recursos y, en consecuencia, se tratan en ocasiones como cuasi derechos. Al respecto, el Derecho a la Educación suele clasificarse dentro de los derechos económicos, sociales y culturales, categoría históricamente relegada por su percepción como ‘derechos programáticos’ o de baja exigibilidad (Quintana, 2015). Esta conceptualización ha derivado en que su vulneración rara vez sea sancionada, a diferencia de los derechos civiles y políticos (Abramovich & Courtis, 2004). Tal jerarquización normativa contradice el principio de indivisibilidad de los Derechos Humanos, consagrado en la Declaración de Viena, que en su art. 5, hace mención de que:

Todos los Derechos Humanos son universales, indivisibles e interdependientes y están relacionados entre sí. La comunidad internacional debe tratar los derechos humanos en forma global y de manera justa y equitativa, en pie de igualdad y dándoles a todos el mismo peso. (ONU, 1993, p. 19)

Al respecto, una consecuencia de la simetría del derecho es que no podría existir el Derecho a la Educación sin las correspondientes obligaciones de los gobiernos. El marco básico de las obligaciones gubernamentales se define mediante una serie de garantías explícitas del Derecho a

la Educación en los tratados internacionales de derechos humanos, las constituciones nacionales y las leyes nacionales (Tomasevski, 2001a).

Cabe considerar que el Derecho a la Educación ha sido proclamado como fundamental y se encuentra ampliamente reconocido en diferentes declaraciones e instrumentos de Derechos Humanos como; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (artículo 13), el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (art. 13, inciso 2), el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (art. 18, inciso 4), la Convención de los Derechos del Niño (art. 28), la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (art.10), entre otros (García, 2018; McCowan, 2011; Ronconi, 2018; Tomasevski, 2001a). Sin embargo, como señalan Dávila et al. (2021), transcurrieron más de tres décadas desde la formalización de esos dos pactos de derechos humanos de 1966 y de su entrada en vigor en 1976, hasta 1999, año en que se emitió la Observación N° 13, para realizar una crítica y análisis profundo del Derecho a la Educación.

Por otra parte, en el nivel regional, y en otra investigación, estos autores identificaron a lo largo de más de dos décadas y mediante las Observaciones del Comité de los Derechos del Niño y la Niña, que los grupos minoritarios (inmigrantes, refugiados, niños víctimas de conflictos armados, entre otros) enfrentan desigualdades en las oportunidades escolares, las cuales pueden ser consecuencia de una discriminación política y social de mayor alcance, donde los Pueblos Originarios sufren una discriminación aún mayor en el acceso a una educación de calidad, ya sea por motivos raciales o por la lejanía de los centros educativos (Dávila & Naya, 2011).

Todo lo expuesto anteriormente, consolida las obligaciones y responsabilidades de los Estados en la protección, fomento y obligación de los Derechos Humanos y en especial del Derecho a la Educación, es por ello pertinente cuestionarnos el poder que ejercen los Estados en cuanto al Derecho a la Educación. Valero (2018) sostiene que:

La realización material del Derecho a la Educación en el marco de un Estado social requiere la articulación de un servicio público y una programación general de la enseñanza, en el desempeño de sus competencias, el Estado posee la plena capacidad para definir los contenidos curriculares de la enseñanza (...) El Estado se halla legitimado, por tanto, para ordenar el sistema educativo estableciendo una regulación general y uniforme aplicable a cualquier tipo de enseñanza, corresponde al legislador no solo la decisión de qué enseñanzas son las que en cada momento histórico coadyuvan la consecución de los fines educativos constitucionalmente previstos sino también la fijación de los principios pedagógicos adecuados para alcanzar dichos fines. (pp. 260-261)

Se podrá decir entonces, que es el Estado, el cual está llamado a desempeñar un rol fundamental en la garantía efectiva de una educación democrática, en base a derechos para toda la ciudadanía (Valero, 2018). Sin embargo, es oportuno puntualizar, que la agenda de los Derechos Humanos, por una parte, ubica al Estado en una posición central de protección de los Derechos, es decir, como el máximo responsable y garante de la afirmación de esos Derechos Humanos (económicos, sociales, culturales, etc.), pero, por otra parte, también como principal violador de derechos, tanto civiles como políticos (Uchôa, 2021).

Con todo, el marco analítico del Derecho a la Educación se sustenta en el establecido por la primera relatora del Derecho a la Educación, Katarina Tomasevski (1998-2004), y su esquema de las ‘cuatro A’, a saber; asequibilidad-disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, las cuales se describirán a continuación brevemente, dado que su desarrollo exhaustivo se abordará más adelante (apartado 5.3):

- Asequibilidad-disponibilidad: la enseñanza debe ser gratuita y estar financiada por el Estado, con una infraestructura adecuada y docentes formados, capaces de sostener la prestación de educación.
- Acceso: el Derecho a la Educación debe implementar progresivamente, asegurando la educación gratuita, obligatoria e inclusiva, lo antes posible, y facilitando el acceso a la educación post-obligatoria en la medida de lo posible.
- Aceptabilidad: el contenido de la enseñanza debe ser relevante, no discriminatorio y culturalmente apropiado, y de calidad. La escuela en sí debe ser segura y los docentes deben ser profesionales.
- Adaptabilidad: la educación puede evolucionar a medida que cambian las necesidades de la sociedad y puede contribuir a superar las desigualdades, como la discriminación de género, y puede adaptarse localmente para adecuarse a contextos específicos (Tomasevski, 2001a, pp. 12-15).

2.1.2. Los Compromisos Internacionales en Educación: Desde Jomtien (1990) y Dakar (2000) hasta Incheon (2015) y los ODS hacia el 2030

La trayectoria normativa del Derecho a la Educación en el nivel internacional ha sido delineada por instrumentos clave que reflejan su evolución conceptual. Como punto de partida, se establecerá la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990), que consagró la educación como un derecho fundamental y sentó las bases para metas universales. Posteriormente, el Marco de Acción de Dakar (2000) el cual amplió este enfoque al incorporar dimensiones de calidad y equidad. Dos décadas después, la Declaración de Incheon (2015) y los ODS al 2030 reafirmaron estos principios, integrando además perspectivas de inclusión y sostenibilidad (UNESCO, 2016). Esta progresión normativa constituye el sustrato jurídico y conceptual para las actuales políticas educativas globales.

- Conferencia Mundial de Educación. Educación para Todos. Declaración de Jomtien 1990

La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990, fue convocada conjuntamente por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Mundial (BM). Además, contó con el copatrocinio de 18 gobiernos y organizaciones (UNESCO, 1990). A continuación, se desarrollará su articulado, destacando los principales objetivos y metas de esta Declaración.

El primer artículo de la Declaración establece que, todas las personas, niños, jóvenes y adultos deben acceder a oportunidades educativas que cubran sus necesidades básicas de aprendizaje, incluyendo habilidades fundamentales de lectura, escritura, cálculo, resolución de problemas, conocimientos prácticos, valores y actitudes esenciales. Además, la educación debe permitir vivir

con dignidad, desarrollar capacidades plenas, participar en el desarrollo social y tomar decisiones informadas, fomentando el respeto a la diversidad cultural, lingüística y religiosa, así como promover la justicia social, la paz y la protección ambiental. Asimismo, debe transmitir y enriquecer los valores culturales y morales compartidos que definen la identidad individual y colectiva. Finalmente, subraya que la educación básica constituye la base para el desarrollo continuo y la construcción de niveles superiores de formación, no siendo un fin en sí misma (UNESCO, 1990). El art. 2, propone una visión ampliada de la educación que supere los modelos tradicionales, aprovechando las nuevas oportunidades generadas por los avances en información y comunicación. Destaca la necesidad de adoptar prácticas innovadoras con creatividad y eficacia, enfatizando que el progreso individual y social depende de garantizar acceso a conocimientos actualizados y medios modernos para su transmisión, trascendiendo así los enfoques convencionales.

En este marco, el art. 3, establece que, la educación básica debe garantizarse universalmente a niños, jóvenes y adultos, priorizando la calidad educativa y reducción de desigualdades. Esto implica; a) acceso equitativo a aprendizajes significativos, b) eliminación de barreras para grupos vulnerables, como mujeres, poblaciones rurales, indígenas, migrantes y personas con discapacidad, y c) erradicación de estereotipos de género y discriminaciones sistémicas, asegurando inclusión real en el sistema educativo. Complementariamente, el art. 4, indica que, la educación debe garantizar la adquisición real de conocimientos, habilidades y valores, superando el enfoque en meros indicadores de matrícula o certificación. Lo anterior exige, priorizar resultados de aprendizaje, establecer estándares claros, implementando evaluaciones rigurosas que validen las competencias adquiridas.

Por su parte, el art. 5 menciona que, la educación debe cubrir todas las etapas vitales, mediante una atención temprana, escuelas primarias inclusivas y programas flexibles para jóvenes o adultos, en cuanto a alfabetización, formación técnica y educación no formal. Además, debe integrar todos los recursos disponibles, como, las TIC o medios tradicionales, en un sistema unificado que garantice aprendizaje permanente. Este enfoque se vincula con el art. 6, el cual enfatiza que el aprendizaje requiere de un soporte integral (nutrición, salud y apoyo emocional), unos programas comunitarios que vinculen la educación de adultos con el desarrollo infantil, y entornos estimulantes donde la educación de niños y padres se refuerce mutuamente.

Para implementar estos principios, el art. 7, establece que, la educación básica efectiva exige coordinación entre; 1) gobiernos (nacionales/locales), 2) sectores estatales (salud, planificación), 3) sociedad civil y sector privado, y 4) docentes y familias - priorizando mejoras en las condiciones docentes. En paralelo, el art. 8, indica que, la educación universal requiere de políticas intersectoriales (sociales, económicas y culturales) con respaldo fiscal, reformas institucionales en educación, y entornos intelectuales fortalecidos por la investigación científica y la educación superior.

Respecto al financiamiento, el art. 9 demanda que, la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje exige una movilización estratégica de recursos que incluya, un financiamiento combinado (público, privado y voluntario) con posible reasignación de gastos (ej. militares a educativos), especialmente en países con ajustes estructurales o deuda externa, además, de la optimización de programas existentes para maximizar su eficiencia y el reconocimiento social de la educación como inversión prioritaria para el desarrollo nacional, requiriendo la participación coordinada de todos los sectores de la sociedad. Finalmente, el art. 10 completa este marco con

tres exigencias globales para la plena realización del Derecho a la Educación; 1) cooperación global transformadora, mediante relaciones económicas equitativas y mecanismos de alivio de deuda que prioricen a países en desarrollo; 2) financiamiento sostenible y escalonado, con asignaciones prioritarias a educación básica en contextos de pobreza extrema; y 3) construcción de paz activa, resolviendo conflictos y desplazamientos forzados para garantizar entornos estables de aprendizaje. Esta triple condición reconoce que solo mediante justicia económica y paz duradera puede materializarse la educación para todos (UNESCO, 1990).

- **Foro Mundial sobre Educación de Dakar. Marco de Acción de Dakar (2000)**

Diez años después, en abril del año 2000, se celebró el Foro Mundial sobre la Educación, donde se adoptó el Marco de Acción de Dakar, el balance más amplio sobre educación básica realizado hasta entonces. A continuación, se destacarán los objetivos y compromisos más relevantes.

Como breve introducción, es preciso establecer que, a comienzos del siglo XXI, la evaluación global de la Educación para Todos (EPT) reveló avances significativos en muchos países, pero también expuso graves deficiencias que demandaban acción inmediata. Los datos evidenciaron que más de 113 millones de niños en edad escolar permanecían excluidos del sistema educativo, mientras que 880 millones de adultos, ‘en su mayoría mujeres’ continuaban sumidos en el analfabetismo (UNESCO, 2000, p. 8). Estas cifras, inaceptables para la comunidad internacional, se veían agravadas por persistentes desigualdades de género y por sistemas educativos que no lograban impartir los conocimientos y valores necesarios para enfrentar los desafíos del mundo moderno (UNESCO, 2000). Este documento establece que:

La educación es un derecho humano fundamental, y como tal es un elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones, y, por consiguiente, un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI. Ya no se debería posponer más el logro de los objetivos de la Educación para Todos. Se puede y debe atender con toda urgencia a las necesidades básicas de aprendizaje. (UNESCO, 2000, p. 8)

Ante este panorama, el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar estableció un ambicioso marco de acción con seis objetivos fundamentales a alcanzar antes de 2015. El primero y más urgente era garantizar el acceso universal a una educación primaria gratuita, obligatoria y de calidad, prestando especial atención a las niñas y a los niños en situaciones de vulnerabilidad. Paralelamente, se propuso reducir a la mitad las tasas de analfabetismo adulto, con énfasis en la población femenina, y eliminar las disparidades de género en los niveles educativos de primaria y secundaria. Estos compromisos se complementaban con la mejora sustancial de la calidad educativa, medida a través del dominio de competencias básicas como lectura, escritura, cálculo y habilidades prácticas esenciales para la vida.

La implementación de este ambicioso programa requería transformaciones profundas en los sistemas educativos nacionales. Al respecto, los gobiernos se comprometieron y establecieron unos lineamientos fundamentales, que combinaron un compromiso político, la acción social y desarrollo sostenible. Principalmente se enfocaron en; a) fortalecer la inversión en educación básica mediante planes nacionales concretos y alianzas internacionales; b) la participación ciudadana y la transparencia en la gestión educativa son pilares indispensables, junto con atención especial a regiones en crisis donde la educación sirva como herramienta de paz; c) la

equidad de género, la cual demanda transformaciones culturales profundas; d) una infraestructura adecuada y el uso estratégico de tecnologías modernizan los procesos de enseñanza y; e) la profesionalización docente y programas específicos en salud completan este enfoque integral. Un sistema riguroso de seguimiento garantiza la efectividad de estas estrategias, haciendo de la educación un derecho accesible para todos, en cualquier circunstancia. Este modelo busca no solo cumplir metas educativas, sino construir sociedades más justas e inclusivas.

Es decir, los países se comprometieron a desarrollar planes de acción integrales que incluyeran la ampliación de la protección y educación en la primera infancia, la creación de entornos escolares seguros e inclusivos, la formación y mejora de las condiciones laborales del profesorado; y la incorporación estratégica de las tecnologías de la información. También resulta relevante destacar, la particular atención que recibieron las regiones más afectadas, como el África Subsahariana y Asia Meridional, donde los desafíos educativos se entrecruzaban con situaciones de extrema pobreza, conflictos armados y desastres naturales.

Por otra parte, en un aspecto clave como lo es el financiamiento de los sistemas educativos, este foro ofreció apoyo económico a países que no contaban con los recursos para lograr y cumplir los objetivos en un plazo aceptable, a través de “organismos bilaterales y multilaterales de financiación, entre ellos el Banco Mundial y los bancos regionales de desarrollo, así como el sector privado, donde deberán movilizar nuevos recursos financieros, de preferencia en forma de subsidios y asistencia con condiciones favorables” (UNESCO, 2000, p. 9). Por último, para la realización de estas iniciativas se estimó unos 8.000 millones de dólares anuales adicionales, requiriendo tanto el aumento del gasto público en educación como una mayor cooperación internacional como se hizo notar en la cita anterior.

- La Declaración de Incheon, Agenda 2030 y el Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 dedicado a la educación

Quince años después del Marco de Acción de Dakar (2000) —donde no se cumplieron todos los objetivos de Educación para Todos (EPT) en el plazo previsto, al igual que en Jomtien (1990)—, el Foro Mundial sobre la Educación 2015 retomó esas lecciones para diseñar estrategias más realistas. Organizado por la UNESCO, UNICEF, el Banco Mundial, el UNFPA, el PNUD, ONU Mujeres y el ACNUR, el evento se celebró en mayo en Incheon (República de Corea) y reunió a más de 1.600 participantes de 160 países, incluidos 120 ministros de educación. Este encuentro marcó un hito histórico al adoptar la Declaración de Incheon, que establece la agenda global Educación 2030 con un enfoque renovado en la equidad, la calidad y el aprendizaje a lo largo de la vida (UNESCO, 2016).

La Declaración de Incheon de 2015, reflejó el compromiso reconociendo el papel esencial de la educación como motor fundamental del desarrollo. Se basa en 5 ejes, a saber; a) ampliación al acceso a la educación; b) la inclusión y la equidad; c) igualdad de género; d) educación de calidad; e) ciencia tecnología e innovación (UNESCO, 2016). Este documento posee una total vinculación con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y el ODS N°4.

Es en este sentido, que los 193 Estados Miembros de la ONU adoptaron los ODS también en 2015, como eje central de la Agenda 2030, siendo este un marco global con metas cuantificables y un horizonte de implementación de 15 años (A/RES/70/1, 2015).

Figura 1 *Iconos de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).*



Fuente. Database of the United Nations Office of Legal Affairs (2024).

Como se puede notar en la Figura 1 Los 17 ODS buscan satisfacer las necesidades actuales de desarrollo sin afectar la capacidad de las futuras generaciones. Estos Objetivos buscan retomar los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)¹ y alcanzar lo que estos no lograron. Asimismo, persiguen hacer efectivos los derechos humanos de todas las personas, garantizando la igualdad de género y el empoderamiento de mujeres y niñas. Los Objetivos y metas, son de carácter integrado e indivisible, abarcando las tres dimensiones del desarrollo sostenible, tanto la económica, social, como la ambiental (A/RES/70/1, 2015).

Continuando con la Agenda 2030 vinculada estrictamente a la esfera de la educación, esta se compromete a:

proporcionar una educación de calidad, inclusiva e igualitaria a todos los niveles: enseñanza preescolar, primaria, secundaria y terciaria y formación técnica y profesional. Todas las personas, sea cual sea su sexo, raza u origen étnico, incluidas las personas con discapacidad, los migrantes, los pueblos indígenas, los niños y los jóvenes, especialmente si se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, deben tener acceso a posibilidades de aprendizaje permanente que las ayuden a adquirir los conocimientos y aptitudes necesarios para aprovechar las oportunidades que se les presenten y participar plenamente en la sociedad. Nos esforzaremos por brindar a los niños y los jóvenes un entorno propicio para la plena realización de sus derechos y capacidades, ayudando a nuestros países a sacar partido al dividendo demográfico, incluso mediante la seguridad en las escuelas y la cohesión de las comunidades y las familias. (A/RES/70/1, 2015, p. 8)

Es imperativo recalcar que, la educación es un elemento transversal en la vida de las personas, es una herramienta para la mejora y posibilita una sociedad justa y tolerante (CEPAL, 2016). Donde,

¹ Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) de las Naciones Unidas fueron ocho objetivos de desarrollo internacional que los miembros de las Naciones Unidas y una serie de organizaciones internacionales acordaron alcanzar para el año 2015 con el fin de acabar con la pobreza. Entre ellos figuran los siguientes objetivos: reducir la pobreza extrema, reducir las tasas de mortalidad infantil, luchar contra epidemias de enfermedades, como el VIH/SIDA, y fomentar una alianza mundial para el desarrollo.

tanto la calidad como la equidad, y las estrategias que pueden favorecerlas, tienen que continuar siendo objetivos primordiales en vistas al 2030 (Lázaro, 2016).

Por otra parte, los ODS y sus metas fueron acordados tras un proceso inclusivo de negociaciones, tomando como base las propuestas del Grupo de Trabajo Abierto. Estos objetivos son integrales, universales y flexibles, permitiendo que cada país adapte su implementación según sus realidades y prioridades nacionales. Se reconoce que los países enfrentan desafíos únicos, especialmente los más vulnerables —como naciones africanas, menos adelantadas o en conflicto—, que requieren apoyo diferenciado. Sin embargo, persisten brechas críticas: muchas metas carecen de datos de referencia, lo que exige fortalecer la recopilación de información para medir progresos con precisión (A/RES/70/1, 2015, p. 15).

La Agenda 2030 no sustituye otros procesos internacionales, sino que busca complementarlos, respetando los mandatos existentes. Cada país aplicará sus propios modelos de desarrollo sostenible, pero siempre bajo el principio común de proteger el planeta como hogar compartido. (A/RES/70/1, 2015, p. 15). Los ODS son metas globales adaptables a cada país, con enfoque en los más vulnerables y en cerrar brechas de datos. Su éxito depende de acciones nacionales articuladas con la cooperación internacional, siempre protegiendo nuestro planeta como bien común, al respecto:

Reconocemos que siguen sin existir datos de referencia para varias metas y pedimos un mayor apoyo para fortalecer la recopilación de datos y la creación de capacidad en los Estados Miembros, a fin de establecer bases de referencia nacionales y mundiales cuando aún no existan. Nos comprometemos a subsanar esas lagunas en la recopilación de datos para informar mejor la medición de los progresos realizados, en particular respecto de las metas que no incluyen objetivos numéricos claros. (A/RES/70/1, 2015, párr. 57)

A su vez, y profundizando en el Objetivo 4, el cual tiene por misión el de “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. A continuación, se resumirá cada uno de sus artículos:

4.1 Asegurar que todas las niñas y niños terminen una enseñanza primaria y secundaria gratuita, equitativa y de calidad con resultados de aprendizaje efectivos. 4.2 Acceso universal a educación preescolar y desarrollo infantil temprano de calidad para preparar a niños/as en la primera infancia. 4.3 Acceso igualitario a formación técnica, profesional y superior de calidad, incluyendo universidad. 4.4 Aumentar competencias técnicas y profesionales de jóvenes y adultos para empleo y emprendimiento. 4.5 Eliminar disparidades de género y garantizar acceso a grupos vulnerables (discapacidad, indígenas, niños en riesgo) en todos los niveles educativos. 4.6 Alfabetización universal y nociones básicas de aritmética en jóvenes y adultos. 4.7 Educación para el desarrollo sostenible, derechos humanos, igualdad de género, paz y valoración de la diversidad cultural. 4.a Infraestructuras educativas inclusivas, seguras y adaptadas a necesidades de género y discapacidad. 4.b Aumentar becas para estudiantes de países en desarrollo en educación superior. 4.c Incrementar docentes calificados mediante cooperación internacional (A/RES/70/1, 2015, pp. 19-20).

En suma, el Marco de Acción ODS 4 busca movilizar a países y socios en torno al Objetivo de Desarrollo Sostenible dedicado a la educación y sus metas asociadas. Además, establece

mecanismos para su implementación, coordinación, financiamiento y seguimiento, con el fin de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Asimismo, el Marco propone estrategias adaptables, donde, los Objetivos y metas son de carácter integrado e indivisible, el ODS 4 es transversal; por ejemplo, la meta 4.7 apoya directamente el ODS 5 (igualdad de género) y el ODS 13 (acción climática), permitiendo a los Estados diseñar planes contextualizados, considerando sus realidades, capacidades y niveles de desarrollo, siempre en respeto a sus políticas y prioridades nacionales (A/RES/70/1, 2015; UNESCO, 2016).

Expuesto lo anterior, y a modo de síntesis de este apartado, en veinticinco años la evolución del Derecho a la Educación en el ámbito internacional ha estado marcada por una serie de conferencias y acuerdos globales que, si bien han ampliado y profundizado su enfoque, también han revelado desafíos persistentes en su implementación. Desde la Declaración de Jomtien en 1990 hasta los Objetivos de Desarrollo Sostenible ODS 2030 en 2015 vigentes actualmente, estos compromisos han transitado desde una visión centrada en el acceso universal hacia un modelo más integral que incorpora calidad, equidad, inclusión y sostenibilidad. Sin embargo, pese a los avances normativos, su materialización ha sido desigual, evidenciando brechas entre las aspiraciones globales y las realidades nacionales.

Un problema recurrente en esta trayectoria ha sido la disociación entre los marcos normativos y su ejecución. Mientras declaraciones como Jomtien y Dakar fueron ambiciosas en principios, carecieron de estrategias concretas para superar barreras económicas, políticas y sociales. Por ejemplo, el financiamiento educativo sigue dependiendo en gran medida de la voluntad de gobiernos y organismos internacionales, sin mecanismos sólidos que garanticen su priorización frente a otros gastos (como los militares). En el caso específico de Jomtien, Tomasevski (2001b) indica que:

El lenguaje del documento final adoptado por la Conferencia de Jomtien fusionó las necesidades humanas y las fuerzas del mercado, trasladó la educación de la responsabilidad gubernamental a la responsabilidad social, no hizo referencia al requisito legal internacional de que la educación primaria sea gratuita, introdujo el término ‘educación básica’ que confundía categorías conceptuales y estadísticas. El lenguaje elaborado en Jomtien fue diferente del lenguaje del derecho internacional de los derechos humanos. (p. 10)

Siguiendo con Tomasevski, la resistencia histórica de actores clave —como organismos internacionales (Banco Mundial, FMI), gobiernos nacionales y familias— a garantizar plenamente el Derecho a la Educación persiste debido a los costos políticos, económicos y culturales que implica su reconocimiento (Tomasevski, 2001b). Para los organismos financieros, esto supone ajustar políticas que priorizan el pago de deudas sobre la gratuidad educativa; para los Estados, conlleva reformas presupuestarias, legislativas y pedagógicas que alineen sus sistemas con los estándares de derechos humanos; y para las familias, implica romper con tradiciones que niegan la autonomía infantil. Estas barreras sistémicas, ya evidenciadas en las cumbres de Jomtien y Dakar, revelan una tensión estructural entre intereses establecidos y la universalización efectiva de la educación como derecho fundamental (Tomasevski, 2001b, p. 10).

A su vez, en 2015, la Declaración de Incheon y la Agenda 2030 replantearon el enfoque al vincular la educación con el desarrollo sostenible y aunque los ODS plantean metas más

detalladas, su éxito dependerá de que los Estados adopten políticas contextualizadas y sistemas de rendición de cuentas transparentes. Además, resulta importante decir que, la desigualdad en la educación ha aumentado progresivamente y resulta un hecho irrefutable que los más empobrecidos soportan las peores consecuencias en ese sentido (Sánchez & Louça, 2020).

Con todo, la progresión conceptual en el Derecho a la Educación es innegable, desde el acceso básico hasta un enfoque holístico que integra sostenibilidad y derechos humanos. Sin embargo, los incumplimientos reiterados, tanto en 1990, 2000 y 2015, exponen que los consensos globales no son suficientes sin voluntad política, recursos adecuados y participación ciudadana como lo afirman (Bray, 2024; Mundy, 2023; Tomasevski, 2001). Además, para que el ODS 4 no repita los fracasos del pasado, es crucial fortalecer la cooperación internacional con enfoque de justicia educativa, priorizar la inversión en sistemas públicos inclusivos y garantizar que las comunidades más marginadas sean protagonistas del cambio (Edwards et al., 2024). Solo así la educación podrá cumplir su promesa como motor de igualdad y desarrollo sostenible.

2.2. Educación Intercultural en Pueblos Indígenas

Es fundamental iniciar señalando que, para los Pueblos Indígenas la educación trasciende la simple escolarización y está estrechamente vinculada con las luchas por la justicia, las cuales reconocen la singularidad de la nación, el territorio y su historia, asimismo, la educación se concibe como un proyecto de autodeterminación en las comunidades indígenas, formando parte de una serie de estrategias a largo plazo orientadas a fortalecer su autonomía (Huaman, 2022).

Las metodologías de investigación indígenas y decoloniales les recuerdan a los investigadores que se posicionen, en relación con su trabajo, afirmando que los investigadores nunca están desconectados de las preguntas que hacen y de los lentes a través de los cuales interpretan lo que aprenden (Shirazi, 2022). En este aspecto, Johansson-Fua (2022) argumenta que la educación que se toma prestada generalmente del Norte Global a través de la ayuda y la asistencia técnica, necesariamente influye en el desarrollo y la gobernanza. Asimismo, otros estudios plantean que si todos los sistemas educativos se dirigen inevitablemente hacia la misma ‘occidentalizada’ dirección, es decir, estandarización, privatización e industrialización/mercantilización de la educación como resultado de las reformas neoliberales, estas continuarán minando la responsabilidad estatal y la financiación de la educación en regiones con grandes poblaciones de pueblos indígenas entre ellas América Latina (Sumida, 2019).

En relación, a los derechos lingüísticos, Zavala (2020) sugiere asumir de otra manera esta noción, ya que, si bien ha cumplido una función fundamental en la legislación, movilización y acceso a derechos básicos de los pueblos indígenas, pareciera que se debe resignificar, pues la visión restrictiva de este paradigma está dejando de lado a un gran sector de la población que también quiere ser parte del desarrollo de las lenguas originarias, pues, en lugar de garantizar solo los derechos lingüísticos de los hablantes que viven principalmente en áreas rurales, deberíamos pensar también en los derechos que tienen las personas a reclamar identidades y asociarlas con cualquier tipo de forma y práctica lingüística.

Otro tema de interés de las y los investigadores, son las referidas a las evaluaciones estandarizadas, Ball (2021) establece que estos mecanismos no brindan una representación autentica de lo que saben realmente las y los estudiantes, particularmente niñas y niños

pertenecientes a Pueblos Originarios, ignorando la diversidad de experiencias en el aprendizaje, tanto de sus familias y comunidades fortaleciendo un universalismo monocultural. Asimismo, Del Pino et al. (2022) sin llegar a ser categóricos en sus conclusiones, destaca que una autonomía curricular con programas de estudio propios, permitiría propiciar una evaluación que sea más pertinente a su contexto, agregan además, que la misma comunidad no busca desplazar por completo la evaluación estandarizada tradicional, sino propiciarla junto a su propuesta desde la participación, permitiendo que las personas en estos contextos, fortalezcan su identidad como indígena y a su vez, sea posible realizar los cambios en la estructura del sistema educativo, aunque sea a nivel micro-escolar.

No obstante, Rosa (2021) se nota escéptico con respecto a posibles avances en los sistemas educativos, y puntualiza que se está lejos de un dialogo orientado al respeto de las culturas, las epistemologías y pedagogías indígenas, ya que identifica, la persistencia de una ideología inclusivista en diversos contextos: como 'horizonte cultural civilizatorio' de las sociedades poscoloniales, que se manifiesta en una sustancial homogenización de la diversidad.

Un tema poco estudiado, es el relacionado con la elección de centro escolar por parte de las familias pertenecientes a minorías socioculturales y su relación con el mercado educativos, los hallazgos manifiestan rasgos activos de racismo y racismo cultural que se intersecan con la segregación socioeconómica en las aulas, generando un contexto muchas veces hostil para familias provenientes de minorías socioculturales, donde padres y su criterio de elección de escuela se inclina hacia la búsqueda de establecimientos que ofrezcan algún grado de protección y refugio (Oyarzún et al., 2022).

Pasando a otro tema, distintos autores coinciden en lo referido al desarrollo de una mirada crítica desde el pensamiento decolonial sobre la interculturalidad. Al respecto, existe un consenso emergente entre investigadores como Luna (2015); Walsh (2012); Webb y Radcliffe (2013) sobre el fracaso de la educación intercultural en territorio indígena, producto de su carácter funcionalista, el sesgo lingüístico y el arraigo colonialista de la estructura escolar. Frente a esto, una mirada profunda es la que presenta Martínez (2022) quien propone la emancipación, autodeterminación y autogestión de una educación descolonial, a través de lucha social y comunitaria, lugar donde emergen las orientaciones y prácticas equitativas en relación con la tierra y las propias necesidades, provocando una ruptura con las tradiciones coloniales donde la estatalidad es una expresión de aquella y donde en última instancia, la efectividad contra el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado se encuentra en la restauración de un mundo donde quepan muchos mundos. En esta misma línea, McCarty et al. (2022) mencionan la existencia de un paradigma relacional que recupere los valores y practicas indígenas, la reciprocidad, el respeto, responsabilidad e igualdad, que tienen el potencial de promover la equidad en la educación y cambiar los sistemas de opresión. En concordancia, Torres et al. (2024) plantean la necesidad de avanzar en procesos de construcción de autonomía y autodeterminación educativa en territorio indígena, con el propósito de construir proyectos educativos pertinentes, territorializados y con sentido para las comunidades educativas que lo desarrollan.

Por otra parte, Guzmán et al. (2020) exponen que es necesario tener propuestas pedagógicas basadas en postulados de la interculturalidad relacional, funcional y crítica, los cuales permitirían una formación en ciudadanía, en la que se generan espacios de intercambio teniendo en cuenta las formas y saberes de cada uno de los estudiantes que conforman un grupo. En el aspecto anterior, Briseño-Roa (2021) refiere que los procesos de participación/apropiación, entran en

juego las formas de aprender de los niños y niñas fuera de la escuela, la autonomía para hacerlo y la motivación para cumplir las tareas asignadas dentro de los proyectos de aprendizaje, transformando la práctica misma.

A su vez, Stefanello & Fávero (2020) problematizan sobre la singularidad de la educación rural proponiendo que esta no debe ser una política de compensación por la inevitable decadencia y pobreza de las zonas rurales, sino que debe considerarse la cultura, creencias y valores del sujeto rural, integrando saberes profesionales y populares, superando la concepción tradicional de verticalización de la educación. Esta lucha contra la homogeneización cultural derivada de la globalización debe comenzar con el reconocimiento de la presencia de elementos culturales que interfieren directamente en los modos de vida de los sujetos involucrados.

Asimismo, el reconocimiento de la población indígena en la política educativa intercultural sigue enraizada en un enfoque funcional y asimilacionista, donde la educación intercultural se desarrolla sin tocar las estructuras de poder-saber, generándose una hegemonía del aprendizaje escolar (Millán et al., 2021; Muñoz, 2021; Quintriqueo et al., 2022).

Continuando con lo expuesto anteriormente como ‘interculturalidad funcional’ en Pueblos Originarios, pocos estudios abarcan la temática de manera directamente pragmática, el planteamiento de Luna et al. (2017) sugiere que la apropiación de las herramientas ofrecidas por el sistema de mercado, por un lado, y por el multiculturalismo neoliberal, por otro, son, por ahora, la vía más estratégica para ir construyendo un nuevo modelo de educación.

En cambio, Aguayo et al. (2022) plantea que se debe ir más allá de los enfoques tradicionales, considerando en las instancias de reflexión pedagógica los procesos de traducción y articulación presentes en las prácticas educativas de los agentes educativos. Esto incluye la posibilidad de salir del aula para vincular la cosmovisión y las categorías lingüísticas que no son traducibles al castellano con elementos de la naturaleza. En este contexto, se sugiere establecer encuentros periódicos con los sabios y sabias de la comunidad, con el fin de asegurar una vigilancia epistémica en la enseñanza de los saberes y la lengua, lo cual se considera fundamental. Además, es importante destacar el rol fundamental que brindan las familias en la transmisión de su cultura mediante la oralidad y el territorio (Beltrán-Veliz et al., 2022).

Desde un punto de vista metodológico, K. Arias (2021) establece que para responder a una ‘auténtica’ Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en las aulas, una etnografía escolar constituye una herramienta potente para comprender las dinámicas, problemas, desafíos y limitaciones de la concretización de la EIB en el aula.

Desde un análisis crítico de los Derechos Humanos Angnes et al. (2020) sostienen que el paradigma liberal individualista del derecho occidental solo generó exclusión para los Pueblos Indígenas, esta fórmula de consagrar los derechos de un solo ciudadano nunca incluyó a los Pueblos Indígenas, por el contrario, negó su existencia como ‘colectividad’, para integrarlos en la fórmula totalizadora de la ‘individualidad’. En la misma línea argumental Zavala (2020) establece dentro de su investigación, que, si bien los Derechos Humanos protegen y reducen la estigmatización de las identidades minorizadas, también las despolitizan y terminan naturalizando las identidades de una forma disciplinaria. Además, D’Amore & Díaz, (2020) postulan que las políticas de interculturalidad deben crear condiciones en que las personas de una comunidad local se sientan suficientemente satisfechas con sus necesidades básicas, de este

modo, ellas deberían poder elegir por sí mismas lo que consideran significativo e importante para participar e incorporarlo en la toma de decisiones sobre los territorios, el trabajo, la educación, la salud y las políticas públicas.

Ahora desde el enfoque de la Educación en Derechos Humanos Uchôa (2021) sostiene que una Educación Intercultural, debe enmarcarse como logros en constantes procesos de lucha y no solo como datos históricos, afirma que la diferencia como riqueza cultural y el valor del diálogo entre diferentes sujetos (individuales y colectivos), constituyen una propuesta educativa dirigida a la construcción de identidades plurales, hacia la democratización del saber y hacia el desarrollo de la justicia social.

Al respecto, Sacavino (2020) considera la interculturalidad un elemento central en este proceso de ‘reinventar la escuela’ articulando igualdad y diferencia y construyendo sujetos, saberes y prácticas comprometidas con el fortalecimiento de la democracia y la emancipación social. Además, reconocer y afirmar el derecho a la diferencia requiere especificidad sin desvalorización y reconocimiento sin discriminación, aquí es imprescindible cuestionar la lógica dominante en los procesos educativos escolares, heredera de la modernidad occidental, basada en la estandarización, la homogeneización, el monoculturalismo y la universalidad.

Autores como Quilaqueo (2019), plantean que la interculturalidad y su uso en el contexto indígena asume principalmente un carácter funcional por parte del Estado, en relación al diálogo de personas pertenecientes a culturas diferentes, reconociendo las diferencias sin mayor compromiso entre los sujetos y quedando relegado al discurso oficial de la política pública. En este contexto, el desafío es superar la interculturalidad funcional para repensar la educación, la sociedad y las relaciones de poder establecidas, lo que es fundamental para construir una educación y sociedades más justas. Aquí, el desafío se encuentre en construir una interculturalidad crítica que emerja desde abajo, donde sean las comunidades de base los artífices de sus procesos de descolonización (Muñoz et al., 2022; Rojas et al., 2020).

La construcción de una perspectiva crítica de interculturalidad permite cuestionar el racismo, la subordinación, la inferioridad, la xenofobia y los patrones dominantes, desarrollando entendimientos y condiciones no solo para dialogar en condiciones de igualdad y respeto, sino también para propiciar la creación de otras formas de ser, ser, aprender y enseñar (Kunrath & Cecchetti, 2021).

Finalmente, la temática territorial se amplía en cuanto a la jurisprudencia y el alcance que presentan algunos organismos internacionales en este caso la OEA y las sentencias de la Corte IDH Cárdenas & Vallejos (2022) estos establecen que ‘la territorialización de los derechos indígenas impide superar la camisa de fuerza que el derecho liberal ha puesto a la etnicidad’, confinando a las comunidades indígenas a una definición de derechos colectivos y limitando otras demandas sociales. Las estructuras racistas, clasistas y patriarcales se despliegan en una multiplicidad de violencias y despojos que requieren avanzar en una lucha por la dignidad.

2.3. Conceptualización de privatización educativa y sus procesos.

Resulta importante iniciar, temporalmente estableciendo que el término privatización ganó una amplia circulación en la política hacia finales de los años setenta y principios de los ochenta, con

el surgimiento de gobiernos conservadores en Gran Bretaña, Estados Unidos y Francia (Starr, 1988). Continuando con Starr (1988), la privatización ha llegado a significar dos cosas principalmente: (1) cualquier cambio de actividades o funciones del Estado al sector privado; y, (2) cualquier cambio de la producción de bienes y servicios de públicos a privados. En esta línea Belfield & Levin (2002) definen la privatización como; “la transferencia de actividades, activos y responsabilidades de instituciones y organizaciones gubernamentales/públicas a individuos y agencias privadas” (p. 19).

La privatización como concepto en ciencias sociales, se puede emplear en dos sentidos; uno amplio y otro restringido (Kwiek, 2017). En el sentido amplio puede implicar una disminución de la provisión estatal, una reducción de los subsidios estatales y más desregulación, así como una transferencia directa de servicios de lo público a sectores privados (Whitty & Power, 2000). A su vez, definida de manera restringida, la privatización significa desnacionalización y se refiere a la transferencia de activos públicos a la propiedad privada, incluyendo la venta de tierras, de infraestructura y de empresas públicas (Kwiek, 2017; Spulber, 1997).

Esto último es relevante, ya que como define Starr (1988) en cuanto práctica política:

la privatización de empresas estatales a menudo significa desnacionalización, una transferencia de control a inversionistas o gerentes extranjeros (...) la privatización de empresas con importancia militar o económica estratégica plantea cuestiones especialmente delicadas de soberanía y seguridad (...) El conflicto entre la privatización y los intereses nacionales depende del poder relativo de un Estado dado en el sistema mundial: cuanto más débil es el Estado, más probable es el conflicto. Las naciones económicamente fuertes, sabiendo que pueden privatizar sin poner en peligro su soberanía, sermonen a los débiles sobre los peligros de la empresa estatal y las restricciones a la inversión. (pp. 29-31)

Continuando desde un punto de vista político, una definición más específica de privatización excluye la desregulación y los recortes de gastos excepto cuando resultan en un cambio de público a privado en la producción de bienes y servicios, pues deja abierta la posibilidad de que la privatización en realidad no resulte en menos gasto y regulación del gobierno; de hecho, puede incluso aumentarlos (Starr, 1988).

Por tanto, la privatización se conceptualizará, como el paso de la provisión gubernamental de funciones y servicios a la provisión por parte del sector privado, donde ‘una familia de ideas de privatización’ ha surgido con respecto a la reforma de los servicios públicos, tales como; la venta de servicios públicos, asociaciones público-privadas o subcontrataciones, que como veremos a continuación también se producirá en la esfera educativa (Carrasco & Gunter, 2019).

En resumen, la privatización implica la transferencia de funciones o activos del Estado al sector privado, popularizada en los años 70 y 80 con gobiernos conservadores (Starr, 1988). Puede ser amplia, reduciendo la provisión estatal y aumentando la desregulación, o restringida, refiriéndose a la desnacionalización de activos públicos. Este proceso puede comprometer la soberanía, especialmente en sectores estratégicos Starr (1988), y no siempre implica menos gasto o regulación estatal. Se aplica en servicios públicos mediante modelos como la venta directa o asociaciones público-privadas.

De este modo, el crecimiento del sector privado en la educación y la eliminación de las barreras entre los ámbitos público y privado deben comprenderse dentro de un contexto más amplio de crisis y expansión del capitalismo. En este marco, aunque los Estados siguen siendo responsables del acceso a la educación, ciertos aspectos pedagógicos y de gestión escolar están siendo redefinidos por instituciones que incorporan una lógica mercantil en el ámbito educativo (Borghi, 2021; Moschetti & Lauría, 2020; Oliveira & Clementino, 2020).

Algunos autores sostienen que en su etapa de financiación, el capitalismo avanza de manera parasitaria en la educación, mediante la implementación de diversos mecanismos, como recursos físicos, virtuales y digitales, currículos, metodologías, formación docente y directiva, organización de procesos burocráticos y evaluación de resultados, estos factores ponen en riesgo el fortalecimiento de la educación pública y el derecho constitucional a la educación, comprometiendo su capacidad para reducir las desigualdades sociales (Roggero & Zanini da Silva, 2021). A su vez, la tercerización de las escuelas públicas al sector privado; los sistemas de *vouchers* (vales); el avance en el mercado de materiales didácticos o la exploración de un mercado completamente nuevo para la formación de docentes; consultoría; sistemas informatizados; control de la labor educativa y el avance de las ‘asociaciones público-privadas’ como estrategia de privatización de la Educación a través de la venta de paquetes y determinación de contenidos y métodos de enseñanza, todos ellos merman el sistema educativo en su conjunto (Pina & Gama, 2020; Rodríguez & Vior, 2020)

Asimismo, y hace ya más de una década, el experto en educación finlandés Pasi Sahlberg usó el término Movimiento de Reforma de la Educación Global o GERM, para describir el surgimiento de una nueva ortodoxia global en la política educativa (Carrasco & Gunter, 2019; Fuller & Stevenson, 2019). Dentro de los avances de la globalización, algunas investigaciones discuten respecto al fortalecimiento de la ideología neoliberal sosteniendo que ha provocado cambios profundos, tales como, la minimización del Estado y la maximización de los participantes en la rendición de cuentas por cuestiones políticas, culturales y sociales (da Silva et al., 2020; Lelis et al., 2020; Souza & Dantas, 2019). Además, las políticas educativas de la nueva gerencia pública promueven la descentralización y privatización, instalando instrumentos de evaluación en función de estándares y resultados como forma de gobierno (Sisto, 2020).

Así también, Caetano & Mendes (2020) constatan que existe un crecimiento sustancial de grupos de interés o *Think tanks* pro-mercado, vinculados a empresarios y apoyados por organismos internacionales, este movimiento hegemónico etiqueta la estructura de las redes corporativas en nombre de la educación y ha contribuido a la legitimación de la cultura empresarial en las políticas educativas, ampliando su participación en el proceso de toma de decisiones. Respecto a lo anterior, Wanschelbaum (2022) coincide en cuanto a la penetración en la escuela pública, y como estos grupos y sus políticas orientan y direccionan modos de pensar, hacer y ser en la práctica pedagógica, agrega, además, que la invasión de las corporaciones en la educación pública; la colocación de funcionarias/os en el Estado por parte de las empresas, fundaciones, asociaciones u ONGs; trasciende por sobre los gobiernos.

Investigadores como De Paula et al., 2020; V. Peroni & Bezerra, 2020; Rodríguez & Vior (2020) señalan que existe una reactivación del proyecto educativo neoliberal y neoconservador de mercantilización competitiva y privatización de la educación pública e insisten en el retroceso del papel del Estado como garante de la educación como bien público y social.

Continuando con el rol del Estado, ahora desde el punto de vista de las tendencias que presentan algunos Organismos Internacionales, en particular UNESCO y los ODS Shiroma & Souza (2020) establecen al respecto, que es el Estado quien promueve alianzas con la sociedad civil, reconociendo el derecho de los *stakeholders*² a participar, lo anterior, valida la inclusión de proveedores privados en la educación pública, orientada hacia una ciudadanía global, donde se valora la coordinación internacional liderada por organismos multilaterales, con el objetivo de alcanzar las metas de la Agenda 2030 y el capitalismo global. Así, la educación futura se concibe como un proyecto supranacional al servicio de un modelo de desarrollo específico. Por tanto, de momento que la educación se reconoce como un nicho de mercado rentable para el Capital, este deja de ser un derecho, transformándose en una mercancía dentro del sector servicios (De Paula et al., 2020).

Estas alianzas público-privadas continúan expandiéndose, promoviendo el discurso de que el servicio privado es sinónimo de eficiencia y calidad, respaldado por buenos resultados en evaluaciones nacionales e internacionales. La compra de servicios educativos por parte del sector público refuerza la idea de que el sector privado ofrece calidad, mientras pone en evidencia la privatización de la educación. Sin embargo, esta ‘calidad’ no busca satisfacer las necesidades humanas ni mejorar realmente la educación, sino asegurar la extracción de más valor de los diversos sectores productivos (Díaz & Urbano, 2021; Godoi de Souza & Alves da Silva, 2020).

La consolidación de las organizaciones sin fines de lucro como empresas sociales puede interpretarse como una estrategia hegemónica, que legitima un nuevo tipo de privatización y refuerza el modelo estatal gerencial del neoliberalismo de tercera vía. Esta relación público-privada redefine el concepto de espacio público entre el sector público y las organizaciones privadas, debilitando así el Derecho a la Educación pública (Martins et al., 2020). Además, Bellei et al. (2020) indican que, debido al débil carácter moderno de las clases dominantes, que se expresa en un cierre social estamental, las clases altas tienden a refugiarse en la educación privada como estrategia de exclusión social. Así, la defensa de la ‘libertad de enseñanza’ se entiende más como una forma de autonomización de los sectores dominantes frente a los servicios públicos que como una defensa de la diversidad cultural.

Por otro lado, en la literatura se aborda diversos procesos de privatización educativa, Ball (2021) sostiene que las evaluaciones estandarizadas provienen de un régimen neoliberal y están presentes en los sistemas educativos nacionales. Asimismo, Picoli & Guilherme (2021) hacen mención a que estos mecanismos determinan qué debe o no enseñarse, para luego, a través de exámenes y clasificaciones estandarizadas, comunicar los resultados, sin reflejar auténticamente lo que realmente saben las y los estudiantes. En línea con lo anterior, otro mecanismo que está presente en estos procesos, es el referido a la elección de centro educativo o elección de escuela, algunos hallazgos en contribuciones académicas recientes, dicen relación con que los sistemas educativos que implementan sistemas similares al mercado, tienden a mostrar niveles más altos de segregación, además, las correcciones introducidas al sistema, no desafían la dinámica del mercado, sino que constituyen un cambio centrado en la lógica de la elección y la competencia escolar, con un impacto limitado, ya que las preferencias de los padres también contribuyen a la segregación (Bonal & Zancajo, 2020; Gutiérrez & Carrasco, 2021; Verger et al., 2020).

² El término en español significa partes interesadas o grupos de interés y hace referencia a todas aquellas personas, grupos o entidades que tienen algún interés, impacto o relación con una organización, proyecto o actividad. Estos grupos pueden ser internos; como los empleados o directivos) o externos (como los clientes, proveedores, la comunidad, los inversores, las autoridades gubernamentales, etc. (Freeman & McVea, 2005).

Por último, otro mecanismo que se asocia a la privatización educativa es el llamado *homeschooling*, Marqués de Souza et al. (2020) concluyen que no es viable utilizar la educación en el hogar, ya que esta no favorece la consolidación del derecho y deber de solidaridad y responsabilidad educativa de los padres y del Estado. En consecuencia, el actual nivel de desregulación no asegura la consolidación ni la promoción del derecho fundamental a la educación.

A modo de síntesis de la aproximación epistemológica. Se puede constatar que existe interés por parte de la comunidad académica por abordar las temáticas relacionadas con la Privatización Educativa, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y el Derecho a la Educación en América Latina, no obstante hemos identificado el vacío de la literatura, de la cual se podría decir que, todas las tensiones que se han descrito e intervienen en los procesos, no parecen haber sido estudiadas desde un enfoque teórico en su conjunto y comparado, sino de manera individual, es por lo anterior, que es relevante conocer y saber más en profundidad cuáles son las dinámicas y de qué forma se presentan en la realidad educativa de los Pueblos Originarios en América Latina estas lógicas de mercado, describir las falencias de los mecanismos de protección, y como desde nuestra perspectiva de los Derechos Humanos, junto a un pensamiento crítico decolonial la evidencias pueden ayudar a construir un Derecho a la Educación, libre, inclusivo y pertinente en nuestra región. Donde la Privatización Educativa en Pueblos Originarios no se ha abordado desde la perspectiva de esta investigación. Sin embargo, cuando se busca alguna similitud posible que se vincule a la Privatización Educativa y Pueblos Indígenas, una categoría que emerge es la relacionada con la EIB en cuanto a algunos conceptos similares relacionados con los procesos de privatización o de capitalismo, y que en el caso de la EIB afectan a las bases epistémicas de la Educación Intercultural. Pero de manera específica no lo vemos reflejado en la literatura científica como privatización educativa en Pueblos Indígenas desde la fecha que se realizó esta búsqueda (2018-2022).

2.3.1. Conceptos teóricos de los tipos de Estado

2.3.1.1. El Estado Moderno.

Para dar comienzo apartado, es preciso aclarar que este será abordado desde la Teoría del Estado, la cual se entenderá como el tratamiento teórico de los problemas referidos a la organización jurídica y política del Estado en un tiempo y espacio histórico, donde su objeto es la comprensión y producción de un conocimiento sistemático acerca de la realidad estatal (Perícola, 2013).

Descrito lo anterior, el pensamiento político occidental derivó sus bases del concepto de ciudad Estado ateniense, pero el vocablo ‘Estado’, como organización política fundamental de los hombres, se gesta durante el Renacimiento en Italia (Echandi, 2008). El término Estado, se puede utilizar en dos sentidos, en un sentido amplio, sirve para designar a cualquier organización política, ya se trate de la *polis*, de la *civitas*, de los imperios o de los territorios o reinos medievales, a su vez, en un sentido restringido, se denomina Estado a la forma política que se generaliza en Europa a partir de los siglos XV y XVI (De Blas & Rubio, 2010).

En esta época, uno de los teóricos más influyentes y comentados de la historia de las ideas políticas, fue Nicolás Maquiavelo por sus agudas reflexiones sobre el ‘poder’ como una de las bases fundamentales de una comunidad política y que esta al independizarse totalmente o sea al convertirse en soberanía, darían origen al Estado moderno (Porrúa, 2005). Continuando con

Maquiavelo, en su texto ‘El Príncipe’ observa que para que emergiera el Estado, este tuvo que romper con la supremacía ejercida por la Iglesia, el emperador y los monarcas, alzándose como una organización política y social centralizando el poder público (De la Cueva, 2014).

Otros teóricos relevantes como los son; Jean Bodin y Thomas Hobbes, sostuvieron que el poder soberano es una condición ineludible de la existencia del Estado, y precisamente, la cualidad soberana del poder es la que diferencia al Estado de los restantes grupos sociales (Rubio, 2010). Continuando con Rubio (2010) se establece que, una vez rotas las relaciones tradicionales de dependencia entre señores y vasallos, el concepto de soberanía se reveló como el principio más adecuado para justificar la sumisión de los súbditos al monarca y la integración de los diferentes centros de poder en un único centro, este concepto de soberanía fue desconocido por la cultura romana y la cristiandad medieval y no fue formulado hasta la segunda mitad del siglo XVI por Bodin (p. 67). Al respecto, Jean Bodin definió soberanía como “un poder supremo, sobre ciudadanos y súbditos, no sometido a ley”, además, la definió como la “facultad de crear y derogar las leyes con potestad suprema”, es importante aclarar que ese poder supremo no entraña el despotismo, pues considera que por encima del mismo se encuentra el derecho natural: “*Jus divinum et naturale*”, e igualmente el derecho de gentes y las costumbres de los pueblos (Porrúa, 2005, p. 89).

Thomas Hobbes fue el primero que desarrolló una teoría sobre el poder político, en su célebre obra el Leviatán, sostiene que el individuo es un ser antisocial, cuya conducta está motivada principalmente por el egoísmo (Rubio, 2010). Para Hobbes, el poder de los hombres ha de ser limitado, pues el exceso de poder ocasiona la anarquía y de esta se deriva la guerra de todos contra todos, a esto último, llamo “estado de naturaleza”, porque en él rigen no principios morales, sino las leyes de la naturaleza, las cuales conducen a los hombres a luchar por su existencia, en donde el Estado se justifica en tanto que es la institución que pondría fin a esa guerra de todos contra todos (De la Cueva, 2014). En consecuencia, según este autor, para el establecimiento de la paz y la consecución de la seguridad, se requiere un pacto de unidad, que solo se manifiesta con la aparición de un tercero, es decir, del Estado, regulando mediante leyes la anarquía natural (Ávila & Triana, 2016).

A su vez, las definiciones sobre el Estado desde un punto de vista teórico son variadas ya que el Estado al ser un ente abstracto plantea dificultades en su conceptualización para unos; el Estado es un instrumento de dominación al servicio del interés de una clase o grupo social, para otros es un ámbito neutral en el que se desenvuelven los intereses de los distintos grupos sociales, y, para un tercer grupo el Estado es percibido como una institución autónoma respecto de los intereses de los grupos (De Blas & Rubio, 2010). Asimismo, Díaz & Ruiz (1996) conceptualizan Estado, en cuanto a un territorio común comprendido dentro de unas fronteras (*territorium clausum*), en el que habita un pueblo concebido como, conjunto de sujetos de derechos y deberes, sometidos a un ordenamiento jurídico-político específico. En cuanto al concepto de Estado y sus transformaciones, un denominador común se extrae a partir de las siguientes dimensiones: a) dimensión territorial, la cual supone el control de los recursos materiales dentro de sus respectivos territorios, además del monopolio de la política monetaria, la imposición fiscal y el uso de la fuerza; b) la dimensión legal, que implica el uso exclusivo a legislar; c) la dimensión de legitimación democrática y d) la dimensión de bienestar (De Blas & Rubio, 2010).

Desde una mirada antagónica a la función del Estado moderno, sus detractores, lo comprenden como una institución parasitaria, cuyo desempeño carece de un rol específico en el terreno de la

producción o de la economía, por tanto, y según esta visión, el Estado se erige entonces en un supuesto ‘árbitro imparcial’, como producto del carácter irreconciliable de las clases, y, en función de ello, se constituye como un organismo parasitario que crece y se expande, viviendo a expensas de la sociedad civil (Arias Mejía & Granato, 2021).

2.3.1.2. El Estado Moderno Liberal.

En este aspecto, el sociólogo alemán Max Weber (1864-1920) analiza al Estado desde su funcionalidad organizacional, es decir, observa al Estado, como una asociación de dominio de tipo institucional, que en el interior de un territorio ha tratado con éxito de monopolizar la coacción física legítima como instrumento (Weber, 2002). Esta legitimidad, radica en tres modelos ideales de obediencia, a saber; a) legitimidad tradicional, fundamentada en la costumbre; b) legitimidad carismática, la cual radica en cualidades ejemplares de una persona, y; c) legitimidad legal-racional, que se basa en la sumisión de normas y al derecho, en consecuencia, a la coacción legítima (uso de la violencia legítima) conforme a lo establecido por la ley (De Blas & Rubio, 2010, p. 15).

Por otra parte, Bobbio (1986) analiza desde un doble proceso la formación del Estado liberal, en el cual, por una parte, puede ser descrito, como emancipación del poder político del poder religioso (Estado laico) y, por otro, como emancipación del poder económico del poder político (Estado de libre mercado), mediante el primer proceso de emancipación, el Estado deja de ser el brazo secular de la Iglesia, por medio del segundo, se vuelve el brazo secular de la burguesía mercantil y empresarial.

Asimismo, el surgimiento del Estado liberal implicó una agudización de la distinción público-privado, por un lado, la privatización de las creencias y prácticas religiosas y morales y de la actividad económica anteriormente regulada por el Estado; por otro, un compromiso con el derecho público y la discusión política pública (Starr, 1988). En el pensamiento democrático liberal, lo público y privado son términos centrales en el lenguaje de las reivindicaciones, principalmente, porque tanto las decisiones y deliberaciones gubernamentales, deben informarse públicamente y estar abiertas a la participación general de la ciudadanía.

2.3.1.3. El Estado Benefactor o de Bienestar ‘Welfare State’.

Como posible definición, el Estado del bienestar es un modelo que se responsabiliza de la seguridad material de las y los ciudadanos ante los riesgos del mercado económico, algunas características son; a) proporcionar servicios básicos, sobre todo en materia de educación, sanidad y vivienda; b) proteger la renta, a través de prestaciones de enfermedad, jubilación, desempleo, viudedad u orfandad y c) garantizar un mínimo de subsistencia mediante las prestaciones asistenciales (De Blas & Rubio, 2010, p. 171).

Para González (1994) la estrategia del Estado benefactor posee dos vertientes, la primera, es básicamente económica, bajo las medidas de planificación económica que trataba de introducir dentro de los límites del sistema capitalista el economista John Maynard Keynes, y una la segunda que se orientaba a establecer políticas de protección social a los sectores menos favorecidos.

Keynes propone, una intervención en la economía con su ‘teoría general’ que plantea que mercado económico no se regula a sí mismos como lo proponen alguna corrientes liberales, sino

que necesario que el Estado intervenga con una política económica contracíclica, es decir, en épocas de abundancia económica, se reduce el gasto, se ahorra, se aumenta la carga impositiva y las tasas de interés, lo que hace sostenible el crecimiento, por el contrario en épocas de crisis económicas, se utiliza el dinero ahorrado para el gasto público, se bajan los impuestos y las tasas interés, con el objetivo de controlar la recesión económica (Banco Mundial, 2017).

2.3.1.4. El Estado Social.

Por otra parte, Jessop (2017) argumenta que la función del Estado aceptada por la sociedad es la de: definir y reforzar colectivamente decisiones vinculantes que ese Estado ejerce sobre los miembros de la sociedad dentro de un territorio dado, esa función consentida tiene que ver con la condición coactiva del Estado y se explica porque se hace en nombre del interés común o la voluntad general de una comunidad política imaginada y anclada territorialmente en una comunidad política que se piensa a sí misma como tal comunidad y se identifica con ese territorio (p. 15). Lo anterior, se construye sobre la teoría clásica del Estado; territorio, población y administración e incorpora un cuarto elemento que añade complejidad y profundidad al análisis estatal, el Estado no existe sin gente ya que el Estado es una relación social (Jessop, 2017).

Así pues, Jessop (2017) desarrolla su propia mirada, a saber; el enfoque estratégico-relacional (EER), que tiene como conclusión entender el Estado como una ‘relación social’. Esta definición abre muchos caminos, ya que, esta interpretación demuestra las limitaciones de entender al Estado como un instrumento, una mera ‘cosa’ (un conjunto institucional) o como un ‘sujeto’ una entidad con lógica, voluntad y capacidades políticas y recursos con los que operar en la sociedad (Ouvina & Thwaites, 2019).

En suma, el Estado se comprende como una organización jurídica y política en un contexto histórico determinado. El concepto de ‘Estado’ se consolidó durante el Renacimiento, y, según los teóricos, puede referirse tanto a cualquier organización política como a la forma política que emergió en Europa en los siglos XV y XVI. Pensadores como Nicolás Maquiavelo, Jean Bodin y Thomas Hobbes jugaron un papel crucial en la formación del Estado moderno, enfatizando el poder, la soberanía y la necesidad de centralización del poder para evitar la anarquía. Bodin definió la soberanía como un poder supremo, mientras que Hobbes argumentó que el Estado es necesario para garantizar la paz a través de un pacto social.

A su vez, existen diversas visiones sobre el Estado de las cuales destacamos algunas que lo definen como; un instrumento de dominación, un espacio neutral o una institución autónoma. Además, el Estado se caracteriza por varias dimensiones, como la territorial, legal, democrática y de bienestar. A lo largo de la historia, se ha visto tanto como un organismo parasitario como un regulador social. El Estado moderno liberal se distingue por la separación entre el poder político y religioso, influenciado por pensadores como Max Weber y Bobbio. Algunos modelos de tipo de Estado que resaltamos fueron los modelos de Estado benefactor, que promueve la seguridad material de los ciudadanos, y el Estado social, que Jessop entiende como una ‘relación social’ y no solo como una entidad institucional, el cual es la guía que se establecerá como idea de Estado en esta investigación.

2.3.2. Formación de los Estados en América Latina

Es relevante aclarar que resulta inevitable e imperativo retroceder de una manera breve y puntual en la historia de América Latina, ya que la temática sobre la formación de los Estados en América Latina es vasta y compleja. Por lo cual, sintetizaremos este periodo desde la instauración de un capitalismo en ciernes en el continente (siglo XVI), para luego describir las características más relevantes de esos incipientes Estados en América Latina (siglo XIX).

Como antecedente histórico, los pueblos de América anteriores a la conquista del continente por los europeos se encontraban en diversos estadios de desarrollo, donde su estructura social se caracterizó por la existencia de comunidades aldeanas organizadas en torno a la propiedad común del suelo y el trabajo colectivo, luego de la conquista y colonización de las Américas, se fue formando un fenómeno insipiente, empujado por los intereses de la reciente burguesía comercial española y portuguesa, volcada sobre los Pueblos Indígenas precolombinos, denominado capitalismo (Guerra, 1997).

En este aspecto y continuando con Guerra (1997) se destaca, la existencia de un capitalismo dependiente y subdesarrollado, consecuencia del crecimiento exacerbado de la economía latifundaria de exportación, en función de los intereses de la burguesía no manufacturera y de las necesidades de las grandes potencias industriales (p. 32). Luego de la emancipación de América Latina (1790-1826), la mayoría de los países que se independizaron de España, cuentan con unas declaraciones de principios que configuran los Estados liberales de derecho, donde la libertad y la promoción del hombre son el centro de la acción del Estado (Rincón, 2012).

No obstante, estas reformas liberales en ninguna parte de América Latina hicieron desaparecer el latifundio, sino que, por el contrario, beneficiaron a terratenientes laicos a expensas de la gran propiedad eclesiástica, a la vez que los comerciantes se hacían también dueños de tierras, muchas de ellas pertenecientes a pueblos indígenas, con lo cual se sentaron las bases para la futura integración de una poderosa oligarquía terrateniente burguesa a escala nacional aliada al capital extranjero (Guerra, 1997, pp. 11-12).

Descrito lo anterior, aquí es importante detenernos un instante, y enfocarnos en la formación de los Estados en América Latina y cómo esta configuración afectó a los Pueblos Indígenas, con relación al incipiente Estado liberal en la región y los acuerdos o pactos que existían, tanto, en el periodo de la Colonia, como posterior a ella.

Como se ha sostenido en este apartado, un primer ciclo colonial conllevó la desposesión y presión creciente sobre las tierras en particular la de los Pueblos Indígenas, con el propósito de ampliar fronteras agrícolas y ganaderas por medio de la utilización abusiva de la mano de obra indígena, la cual se extendió hasta el siglo XIX por medio de campañas militares, en particular en Chile y la Argentina (Del Popolo, 2017).

Continuando con Del Popolo (2017) las guerras por la independencia fueron una oportunidad perdida para los indígenas, puesto que los nuevos aires de libertad fueron sobre todo patrimonio de los criollos, es decir, de los europeos nacidos en América a pesar de que los indígenas participaron en las guerras sobre la base de las promesas de mayor igualdad, cuestión que después tales no se cumplieron y al contrario, surgió la ideología del ‘problema indio’, caracterizando al

indígena como un obstáculo al proyecto liberal modernizante del Estado, en donde los tratados de fronteras de España y los Estados Unidos (1795 y 1819) ignoraron los acuerdos previos contraídos por España y las naciones indígenas de esa zona, como si el ‘derecho internacional’ solo hubiera sido posible entre Estados occidentales modernos, cuestión que los pueblos indígenas continúan asignándoles validez.

Ahora desde una perspectiva crítica, B. Santos (2010) establece, que lo que resulta común en la formación de los Estados en América Latina, es una concepción monolítica y centralizadora del poder del Estado, junto a la creación y control de fronteras o la distinción entre nacionales y extranjeros, es más, este autor sostiene, que cuando los movimientos indígenas, levantan la bandera de la refundación del Estado lo hacen por haber sufrido históricamente el despojo, siendo conscientes de las dificultades, de una la refundación, pues esta son será posible mientras permanezcan en la región los dos grandes sistemas de dominación y explotación el capitalismo y el colonialismo.

2.3.2.1. El Estado Benefactor o de Bienestar ‘*Welfare State*’ en América Latina.

En América Latina por su parte, este Estado benefactor no fue posible ya que, en primer lugar, Shcherbak (2018) sostiene que la génesis de la hipótesis de la modernización se basó en la teoría de una modernización temprana que, como se esperaba a principios de la década de 1950, se suponía que iba a ofrecer una receta universal para la transformación de las instituciones sociales de los países poscoloniales a fin de acelerar su desarrollo socioeconómico y político, formado la creencia que el éxito en el desarrollo social y económico, podría lograrse exportando a otros países las condiciones estructurales de estas sociedades (p. 293). Así, pues, el modelo de Estado de Bienestar que se planteó como paradigma de protección social desde fines de la Segunda Guerra Mundial hasta mediados de la década de 1970 se basaba en la ‘sociedad del trabajo’, es decir, “suponía una situación ideal de pleno empleo, cada vez más formal, a partir de la cual la protección social iría consolidándose mediante prestaciones progresivas a la fuerza laboral” (SITEAL, 2007, p. 32).

Siguiendo con SITEAL (2007) el contrato social que hizo posible la construcción del Estado de Bienestar en Europa no tuvo lugar en América Latina, es más solo en algunos países, básicamente de urbanización temprana, en donde se produjeron procesos parciales de protección social que apenas lograban incluir a sectores medios y populares urbanos (p.33). Al respecto:

(...) Un conjunto de discriminaciones étnicas y de género entre otras mantuvieron a amplios sectores de la población completamente excluidos (...) en medio del colapso de este Estado post oligárquico y de su estrategia desarrollista, del advenimiento de las dictaduras militares de signo conservador y su herencia recordada como la ‘década perdida’ y el posterior surgimiento de la ‘nueva fe neoliberal’ acuñada en el decálogo conocido como ‘el Consenso de Washington’, el mundo cambia de velocidad, y la región, con sus recién estrenados gobiernos democráticos, debe hacer frente, al mismo tiempo, a los rezagos del ayer y a los desafíos y oportunidades que el proceso de globalización presentaba. (pp. 33-34).

Por otra parte, es necesario asumir que, así como declinaron los proyectos de Estado propios del siglo XIX, y los proyectos nacional-populares del siglo XX, otro tanto ha ocurrido con sus estructuras territoriales, en ambos casos por los impactos y embates de las mismas fuerzas; las

dictaduras que hicieron trizas a las comunidades nacionales, los procesos de globalización y las reformas neoliberales (Dávalos, 2005).

En resumen, la formación de los Estados en América Latina estuvo marcada por la persistencia de estructuras coloniales y la exclusión social, impidiendo el desarrollo de modelos de bienestar inclusivos.

Este apartado abordó la formación de los Estados en América Latina, destacando que el capitalismo comenzó a gestarse en el siglo XVI durante la colonización, con un modelo económico latifundista dependiente de las potencias europeas. Tras la independencia en el siglo XIX, los nuevos Estados adoptaron principios liberales, pero las estructuras de poder no cambiaron, beneficiando a terratenientes y comerciantes y marginando a los pueblos indígenas. Los indígenas fueron excluidos del proyecto liberal y considerados un obstáculo para el Estado moderno, siendo ignorados en acuerdos internacionales. Según B. Santos (2010), los Estados latinoamericanos adoptaron una concepción centralizada del poder que excluía a los Pueblos Originarios, lo que dificultó cualquier posibilidad de refundación estatal. El Estado de bienestar en América Latina, inspirado en el modelo europeo, no se consolidó debido a la falta de condiciones estructurales adecuadas. A pesar de algunos avances en protección social, estos fueron limitados y no incluyeron a los sectores más excluidos.

2.3.2.2. El Estado Neoliberal y Neoliberalismo en América Latina.

Sosteniendo que el Estado es parte del neoliberalismo, pues sin él, no existe neoliberalismo como lo conocemos, ya que, el Estado en su devenir histórico, es donde se presentan las evidencias de esa estructura, la imbricación de ambos conceptos es lo que crearía entonces, un neoliberalismo de Estado o un Estado neoliberal. En este aspecto, M. L. Arias & Gómez (2022) son responsables de acuñar la idea de ‘Corporatización del Estado’, es decir; la creación, transformación y gestión de entidades públicas siendo propietario el Estado, su funcionamiento presenta un alto grado de autonomía, dado que cambian las condiciones legales, organizativas y funcionales, con el fin de promover su participación competitiva en el mercado.

Históricamente, con el desmantelamiento de Bretton Woods, instigado por Estados Unidos, se abrió el camino, en donde los Estados perdieron la capacidad de controlar su propia moneda y de dirigir su economía, quedando a merced de los prestamistas internacionales y las agencias de calificación financiera (Fraser & Jaeggi, 2018).

Siguiendo con Fraser & Jaeggi (2018) este régimen uso la capacidad del Estado para construir estructuras de gobernanza transnacional que empoderan al capital para disciplinar a los ciudadanos y donde el poder público debe rendir cuentas, ante Organismos como el Banco Mundial [BM], el Fondo Monetario Internacional [FMI], la Organización Internacional del Trabajo [OIT] o los Derechos de Propiedad Intelectual Relacionados con el Comercio [TRIPS], estos dictan las normas de circulación, globalizando y liberalizando la economía mundial, esto último resulta paradójico, ya que ninguno de estos Organismos debe rendir cuentas políticas, pero todos intervienen activamente en el establecimiento autoritario de las normas.

Siguiendo con la conceptualización anterior, Harvey (2019) define el neoliberalismo como una teoría de prácticas de política económica que propone que la mejor manera de fomentar el bienestar humano es mediante la maximización de la libertad de empresa dentro de un marco

institucional definido por el derecho a la propiedad privada, la libertad individual, el libre mercado y el libre comercio. En donde el objetivo del Estado consiste en cuatro elementos principales, a saber;

1. Privatización; la cual es la corporatización³, la mercantilización y la privatización de los bienes que antes eran públicos, abriendo ámbitos nuevos para la acumulación de capital en dominios que hasta ese momento se consideraban fuera de los límites del caculo de rentabilidad, como son los bienes públicos de todo tipo desde el (agua, telecomunicaciones, transporte), servicios de bienestar social (vivienda, social, educación, sanidad, pensiones, instituciones públicas (como universidades, laboratorios de investigación, prisiones) e incluso guerra (contratistas privados que operan al lado de las fuerzas armadas) (pp. 171-172).

2. Financiarización; la fuerte oleada de financiarización que se inició a partir de 1980 se ha caracterizado por su estilo especulativo y depredador. La desregulación ha permitido que el sistema financiero se convierta en uno de los principales centros de actividad redistributiva a través de la especulación, los esquemas Ponzi, la destrucción estructurada de activos a través de la inflación, la liquidación de activos mediante fusiones y adquisiciones, la promoción de niveles de deuda que reducen a poblaciones enteras, incluso en los países capitalistas desarrollados, a ser esclavas de la deuda (pp. 172-173).

3. La gestión y manipulación de las crisis; se vincula al punto anterior, pues más allá de la frivolidad especulativa y con frecuencia fraudulenta que caracteriza a gran parte de manipulación financiera neoliberal, existe un proceso más profundo que consiste en alimentar “la trampa de la deuda” como medio principal de acumulación por desposesión (pp. 174-175).

4. Redistribuciones estatales; el Estado, una vez transformado en un conjunto de instituciones neoliberales, se convierte en el agente principal de las políticas de redistribución, revirtiendo el flujo de las clases superiores a las inferiores propio de la época de hegemonía socialdemócrata. El Estado neoliberal también busca la redistribución a través de otras medidas como la revisión de la legislación fiscal para primar los beneficios sobre las inversiones en lugar de a los ingresos y salarios, la promoción de elementos regresivos en la fiscalidad (como impuestos sobre las ventas), el desplazamiento de los gastos del Estado y el acceso libre para todos mediante el pago por uso (por ejemplo en la educación superior) y la provisión de un extenso abanico de subsidios y moratorias de impuestos a las empresas (pp. 175-178).

En otro sentido, el neoliberalismo es un concepto que intenta unificar un conjunto de corrientes de pensamientos sociales, políticos y económicos, es el omnívoro lingüístico de nuestro tiempo, un neologismo que amenaza con tragarse todas las demás palabras que lo rodean (Ramírez, 2022). Asimismo, Rodgers (2018) establece que, el problema del neoliberalismo no es que no tenga sentido ni que los tenga infinitos, es que el término ‘neoliberalismo’ representa, una economía capitalista tardía y una fuerza hegemónica de la cultura que nos rodea y nos atrapa.

A su vez, Slobodian (2021) sostiene que, si queremos entender el pensamiento neoliberal y criticarlo en sus propios términos, no debemos dejarnos engañar por la noción de un mercado auto regulado liberado del Estado, el proyecto neoliberal es un repliegue y al mismo tiempo un

³ Proceso de transformación y reestructuración de activos estatales, agencias gubernamentales, organizaciones públicas u organismos municipales.

despliegue de las funciones del Estado. En este sentido, Laval & Dardot (2009) comprenden el neoliberalismo como una racionalidad que tiende a estructurar y a organizar tanto la acción de los gobernantes, como la de los gobernados y tiene como principal característica; la generalización de la competencia como norma de conducta, es más, estos autores determinan; a el neoliberalismo como, “la razón del capitalismo contemporáneo” (p. 15).

En síntesis, el Estado Neoliberal es el componente central del neoliberalismo, donde el Estado, en lugar de limitarse, transforma sus estructuras para promover la privatización de bienes y servicios públicos, favoreciendo el mercado y la acumulación de capital (Arias & Gómez, 2022). En el contexto histórico, el desmantelamiento de Bretton Woods debilitó el control estatal sobre la economía, subyugando a los países a organismos internacionales como el FMI y el Banco Mundial (Fraser & Jaeggi, 2018). Este modelo promueve la privatización, la financiarización (especulación financiera y endeudamiento), la gestión de crisis mediante la ‘trampa de la deuda’, y la redistribución estatal que favorece a las élites económicas. Así, el neoliberalismo, más que ser un mercado auto-regulado, es una racionalidad que reorganiza tanto al Estado como a la sociedad para intensificar la competencia y consolidar el capitalismo contemporáneo (Harvey, 2019; Laval & Dardot, 2009).

Descritas las características principales del neoliberalismo, ahora es turno de insértanos en el contexto latinoamericano, donde cronológicamente hablado, ocurrió con una versión extrema vinculada con la dictadura militar sufrida por Chile el año 1973, este giro neoliberal como lo plantea Harvey (2015) se manifiesto en una reestructuración del aparato estatal, en donde el neoliberalismo pudo establecerse parasitariamente al amparo de la crisis, provocando la debilidad de los Estados frente a fuerzas económicas, como los bancos, los cuales, pudieron imponer las privatizaciones y la reducción de las garantías laborales, entre otros procesos que describimos en el apartado anterior.

En el plano histórico, es sabido que tanto expertos como expertas en el proyecto neoliberal en América Latina, tienden asociar la teoría neoliberal con figuras como Frederic von Hayek e hitos como la creación de la Sociedad Mont-Pèlerin Society el año 1947, sin embargo, el momento fundacional fue el Coloquio Walter Lippmann, celebrado el año 1938 en Francia (Pulido, 2019; Ramírez, 2022; Slobodian, 2021). En este coloquio se hizo una revisión teórica del liberalismo y se acuño la expresión ‘neoliberalismo’, pero, lo que se discutió principalmente en esa ocasión, fue la participación de los Estados, ya que resultan fundamentales para salvaguardar el capitalismo, por otra parte, algunas figuras relevantes de esa celebre reunión fueron, Wilhem Röpke y Alexander Rüstow, solo por nombrar algunos pertenecientes a la incipiente corriente del ordoliberalismo, además, son frecuentemente citados en representación de la escuela austriaca, personajes de la talla de Ludwig von Mises y Frederick von Hayek (Ramírez, 2022; Slobodian, 2021).

Por otra parte, Rincón (2012) establece que la crisis del sistema capitalista en la región desde 1973 y los malos manejos de la economía de los regímenes militares en los países donde existieron Estados autoritarios-burocráticos, hacen que el péndulo dictadura-democracia se incline al lado de la democracia a finales de la década de 1970, el esperanzador ‘proceso democratizador’, se inicia en Ecuador (1978), luego Perú (1980), Bolivia (1982), Argentina (1983), Uruguay (1984), Brasil (1985) y Chile (1990). Siguiendo con Rincón (2012) ese sólo fue una fase de transición, hacia la generación de un Estado neoliberal, el cual desmanteló gradual y sistemáticamente lo poco que, de Estado Social de Derecho, este modelo de Estado neoliberal

es un Estado neocolonial activo, regulador e intervencionista orientado a servir los intereses del capital extranjero y de la clase capitalista transnacional.

El Estado Neoliberal en América Latina se consolidó tras la dictadura chilena de 1973, influenciado por las ideas de Hayek y Röpke, quienes defendían un Estado protector del capitalismo. Este giro neoliberal, impulsado por la crisis económica, resultó en privatizaciones y la subordinación del Estado a los intereses del capital extranjero. A pesar de los procesos democratizadores de los años 80, el modelo neoliberal dismanteló los vestigios del Estado Social de Derecho, favoreciendo a las élites transnacionales y debilitando la soberanía de los países latinoamericanos (Harvey, 2015; Rincón, 2012).

En síntesis, la formación de los Estados en América Latina tiene raíces profundas en la historia colonial, cuando las sociedades indígenas organizadas en torno a la propiedad colectiva fueron despojadas de sus tierras y recursos. Con la llegada de los colonizadores europeos, el sistema capitalista dependiente comenzó a gestarse en el continente, principalmente impulsado por los intereses de las potencias coloniales y la burguesía comercial, consolidando un modelo de latifundismo orientado a la exportación. Tras las independencias (1790-1826), los nuevos Estados latinoamericanos adoptaron principios liberales, pero estos no lograron dismantelar las estructuras latifundistas ni la fuerte influencia de las élites terratenientes y el capital extranjero, lo que configuró una oligarquía económica que perpetuó las desigualdades sociales y excluyó a los pueblos indígenas. Los indígenas, en lugar de ser integrados al nuevo orden, fueron considerados un obstáculo para la modernización y la expansión del Estado liberal, consolidando lo que se conoció como el ‘problema indio’.

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX, los Estados latinoamericanos adoptaron modelos más centralizados y autoritarios. En ese contexto, el concepto de Estado neoliberal fue promovido a partir de la década de 1970, especialmente en países como Chile, donde las dictaduras militares implementaron reformas neoliberales basadas en la reducción del tamaño del Estado, la privatización de bienes públicos y la apertura económica a los mercados globales. Esta transformación estuvo vinculada al dismantelamiento de los sistemas de bienestar social y la promoción de un capitalismo dependiente que favoreció al capital transnacional.

El neoliberalismo, como concepto, es una teoría económica que busca maximizar la libertad empresarial dentro de un marco legal que favorezca la propiedad privada, el libre mercado y el comercio global. En América Latina, el neoliberalismo se consolidó a través de políticas que promovían la privatización, la desregulación de los mercados y la desprotección social. Los regímenes neoliberales despojaron al Estado de muchas de sus funciones, favoreciendo la intervención del capital privado en sectores clave como la educación, la salud, los servicios públicos y la infraestructura. La privatización se convirtió en una de las principales herramientas de este modelo, y se definió como la transferencia de activos y servicios públicos al sector privado, lo que incluyó no solo la venta de empresas estatales, sino también la externalización de funciones gubernamentales a empresas privadas mediante asociaciones público-privadas y subcontrataciones.

Este proceso de privatización en América Latina se llevó a cabo bajo la premisa de que el sector privado podía ofrecer una mayor eficiencia, pero a menudo resultó en la consolidación de monopolios privados y la reducción del acceso a servicios básicos para amplios sectores de la población. La privatización, como se entendió en la región, no solo implicó la venta de empresas

públicas, sino una transformación estructural de la economía que favoreció la acumulación de capital por parte de actores privados, y generó un aumento de la deuda externa y la dependencia económica, particularmente hacia organismos internacionales como el FMI, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, que impusieron las condiciones para la implementación de políticas neoliberales.

La formación del Estado en América Latina estuvo marcada por una estructura económica y social heredada de la colonización, que no logró integrar a los pueblos indígenas en el proyecto estatal y que mantuvo la hegemonía de una élite terrateniente y comercial. A lo largo del siglo XX, las dictaduras militares y los procesos de democratización llevaron a la implementación del modelo neoliberal, que dismanteló los pocos avances en términos de bienestar social, favoreció el capital transnacional y privatizó los recursos y servicios públicos, con efectos devastadores sobre las clases populares. En este contexto, el neoliberalismo y la privatización han sido fundamentales para entender la configuración económica y política de América Latina en las últimas décadas.

2.4. Privatización Educativa y su vinculación con los Estados

Este apartado busca aglutinar varios conceptos interconectados, comenzando con los sistemas educativos y su vinculación con los Estados. Se sostendrá, además, que la privatización educativa está estrechamente relacionada con los Estados, y que, antes de la privatización educativa como fenómeno contemporáneo, existen razones históricas, sociales y políticas que explican esta relación, las cuales ya hemos abordado al analizar la configuración de los Estados en América Latina.

Expuesto lo anterior, es preciso dar comienzo a este apartado por analizar la ‘privatización educativa’, pues esta temática en el campo educativo se manifiesta más bien como, la constitución de sistemas educativos híbridos en los que el sector público y el privado interaccionan y se distribuyen responsabilidades de forma compleja (Bellei & Orellana, 2015; Verger & Bonal, 2013).

Históricamente los sistemas educativos se fueron construyendo al amparo de los Estados nacionales, los sistemas de educación masiva están estrechamente vinculados a la creación y consolidación de los Estados modernos, y la institucionalización del sistema educativo lo relaciona al Estado en forma de ‘educación pública’ y ha sometido la educación privada a sus propias reglas; en muchos casos, el Estado también ha apoyado la educación privada, pero casi siempre preservando la hegemonía de la educación pública (Bautista, 2014; Bellei & Orellana, 2014).

En el plano de las políticas educativas en el nivel mundial, desde los años ochenta del siglo XX numerosos países fueron incorporando procesos de reformas educativas que se desarrollaron utilizando la privatización como forma principal de reorganización e intervención del Estado, este proceso ha implicado la participación de actores no gubernamentales y desdibujado los límites entre las nociones de lo que se considera público o privado (Bautista, 2014; Gutiérrez et al., 2022). Dirigidos principalmente hacia la combinación de políticas de mercado y soluciones gerencialitas con el propósito de solventar viejos y nuevos problemas educativos (Verger & Altinyelken, 2013). De esta forma, se ha impulsado un proceso de privatización educativa desde los propios gobiernos, lo que, a pesar de su aparente simplicidad, presenta un complejo

entramado dado que las políticas de privatización suelen ser diversas y pueden referirse a distintas dimensiones del ámbito educativo (Bellei, 2015).

En este contexto, es importante destacar que los procesos de privatización de la educación emplean distintas estrategias, como evaluaciones estandarizadas, libertad de elección de centro educativos (escuelas o colegios) ránkines, sistemas de incentivos y una autonomía escolar gerencial (Saura & Muñoz, 2016). Los sistemas educativos modernos consideran espacios para la coexistencia de los modelos de educación pública y privada, desde la idea de apoyo al Estado en la cobertura escolar, es decir, ‘un sistema híbrido público-privado’. Al respecto, Verger & Bonal (2012) señalan que existen dos grandes medidas que pueden hacer interaccionar al sector público con el privado: a) la liberalización ‘de’ la educación, que permite que los proveedores privados emerjan y expandan su actividad en el sector educativo; y b) la introducción ‘en’ la educación, a través de normas, reglas y mecanismos de mercado en la esfera educativa, tales como la competencia, la elección o los incentivos basados en resultados. Estos dos tipos de políticas corresponden a lo que se denomina privatización exógena y endógena, respectivamente (Ball & Youdell, 2007).

Continuando con los anterior, la privatización exógena se entiende como la apertura de la educación pública a la participación del sector privado, dentro de un esquema de ganancia en el que el sector privado diseña, administra y presta los servicios de la educación pública (Ball & Youdell, 2007). En cuanto a la privatización endógena, esta abarca nuevas formas de privatización como la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a los espacios públicos. Estos dos tipos de privatización educativa constituyen los denominados cuasi mercados educativos, que refieren a una tendencia amplia llamada Nueva Gestión Pública (NGP) la cual consiste en la similitud del sector público, al mundo de la empresa (Verger & Bonal, 2012). Además, este sistema considera la introducción de elementos de racionalidad económica con un énfasis especial en la competencia, eficiencia y el aumento de la productividad, con el propósito de someter intereses públicos y colectivos a motivaciones privadas y particulares desplazando el rol del Estado como garante del Derecho a la Educación, logrando deconstruir la lógica pública de las políticas educativas (CLADE, 2015).

Asimismo, se debe sostener que la privatización no es un proceso aislado, ya que se encuentra relacionada íntimamente con procesos análogos de reforma del sector público y con las transformaciones en la forma, la escala y la modalidad de los Estados nacionales (Ball, 2014). Lo anterior implica que los Estados, por una parte, abandonen su compromiso de impartir procesos escolares efectivos, depositando esta responsabilidad en actores privados, quienes sobre la base del financiamiento estatal instauran dinámicas empresariales, consolidando la inequidad del (o de un) modelo educativo de mercado (Moschetti et al., 2017). Estas formas diversas de privatización modifican la manera en que se organiza, se gestiona y se presta la educación, la manera en que se deciden y enseñan los planes de estudio, la manera en que se evalúan los resultados de los alumnos y, por último, la manera en se juzga a los estudiantes, los profesores, los centros docentes y las comunidades locales (Ball & Youdell, 2007).

La privatización educativa es un proceso que no suele manifestarse de forma ‘pura’, es decir, no se produce, por regla general, como una transferencia de la propiedad de los centros educativos públicos a manos privadas, la privatización se manifiesta en la constitución de sistemas educativos en los que el sector público y el privado interaccionan y se distribuyen responsabilidades (Verger et al., 2016). además, estos autores identificaron seis trayectorias hacia

la privatización educativa en el nivel global, a saber; 1. Privatización educativa como parte de la reforma estructural del Estado (con el Reino Unido y Chile como casos paradigmáticos); 2. Privatización educativa como reforma incremental (el caso de los Estados Unidos); 3. La vía nórdica a la privatización educativa (en países escandinavos); 4. Alianzas público-privadas históricas (Holanda, Bélgica y España); 5. Privatización ‘por defecto’ (en países de bajos ingresos); y 6. privatización por la vía del desastre (en países afectados por conflictos y catástrofes) (Verger et al., 2016, pp. 49-50).

Así también, es importante destacar, el trabajo realizado en el plano investigativo por Moschetti et al. (2017) en el cual identificaron siete trayectorias hacia la privatización educativa, desde el nivel regional, específicamente en América Latina, a saber; 1. Privatización como parte de la reforma estructural del Estado (Chile); 2. La privatización como reforma incremental (Colombia y Brasil); 3. Privatización por defecto y la emergencia de las escuelas de bajo costo (Perú, República Dominicana y Jamaica); 4. Alianzas público-privadas históricas (Argentina y República Dominicana); 5. Privatización por vía del desastre (El Salvador, Nicaragua, Guatemala, Honduras y Haití); 6. La contención de la privatización (Bolivia); 7. Privatización latente (Uruguay) (pp. 4-7). Bajo esta mirada, se podría decir, que la privatización resulta entonces de la implementación de diversos y complejos esquemas de provisión y financiamiento mixtos, que tienden a integrar al sector privado y conllevan la redefinición de las funciones y responsabilidades tradicionalmente asumidas por el Estado (Moschetti et al., 2017).

2.5. Privatización Educativa en el Sur Global desde una Perspectiva Decolonial

No obstante, esta investigación no pretende dialogar solo desde esa perspectiva, sino problematizar desde nuestra propia realidad. Al respecto, una descolonización del conocimiento y la educación implica cuestionar no solo los modelos educativos que se privatizan o que se entregan al mercado, sino también el contenido, las prácticas pedagógicas y las relaciones de poder que subyacen a la educación en países del Sur Global.

La privatización educativa en América Latina y el Sur Global no puede ser analizada exclusivamente como un fenómeno económico; su esencia va más allá, conectándose directamente con la continuidad de las estructuras de poder colonial que persisten en la región. Desde una perspectiva decolonial, autores como Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Enrique Dussel y Ramón Grosfoguel han destacado que este proceso forma parte de un proyecto global de dominación que mercantiliza la educación y despoja a los Pueblos Originarios de su capacidad para definir sus propios sistemas educativos.

A partir de los años 80, el avance del neoliberalismo trajo consigo reformas estructurales impulsadas por organismos internacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), las cuales promovieron la privatización y desregulación de los sistemas educativos públicos (Walsh, 2010). Estas reformas, presentadas como medidas para mejorar la eficiencia y la calidad educativa, han resultado en una mercantilización de la educación que beneficia a actores privados mientras excluye a las comunidades más vulnerables. Desde esta óptica, la educación deja de ser un derecho fundamental y se convierte en un bien de consumo accesible solo para quienes puedan costearlo.

Según Quijano (2014), este proceso debe entenderse en el marco de la ‘colonialidad del poder’, un concepto que explica cómo las estructuras de dominación colonial se han adaptado al contexto contemporáneo a través del capitalismo global. La colonialidad del poder no solo opera en el plano económico, sino también en el cultural y epistémico, imponiendo una visión homogénea y eurocéntrica de lo que constituye el conocimiento legítimo. En el ámbito educativo, esto se traduce en la descalificación de los saberes ancestrales y populares, y en la imposición de un currículo que responde a los intereses y valores del Norte Global (Quijano, 2019).

Walsh (2007), propone una educación intercultural crítica como alternativa a las políticas neoliberales y colonialistas. Para Walsh, la educación debe ser un espacio de resistencia y transformación, donde se valoren y promuevan las epistemologías propias de los Pueblos Originarios. Este enfoque no se limita a la incorporación de contenidos culturales en el currículo, sino que implica una revisión profunda de las prácticas pedagógicas y de las relaciones de poder que subyacen al proceso educativo. La educación intercultural crítica busca, por tanto, empoderar a las comunidades y fomentar su autodeterminación en el ámbito educativo.

Por su parte, Dussel (2015) introduce el concepto de ‘transmodernidad’ para referirse a una alternativa global que integra los saberes y racionalidades de los pueblos oprimidos. La ‘transmodernidad’, según Dussel, plantea un modelo educativo que trasciende la modernidad eurocéntrica, reconociendo la diversidad epistémica y cultural del Sur Global. En este sentido, Dussel critica la privatización educativa por su papel en la reproducción de las desigualdades sociales y culturales, y aboga por una educación que fomente el diálogo intercultural y la inclusión de las voces marginadas.

Grosfoguel (2011), por su parte, aporta una mirada complementaria al señalar que la privatización educativa es parte de un proyecto imperialista que busca consolidar la hegemonía del Norte Global sobre el Sur. Grosfoguel sostiene que las reformas educativas neoliberales, promovidas por actores económicos y políticos globales, no solo persiguen fines económicos, sino también el control cultural y epistémico de las sociedades del Sur. Este control se ejerce a través de la imposición de un modelo educativo que excluye los saberes locales y perpetúa la dependencia de los pueblos del Sur respecto a las potencias coloniales.

Desde una perspectiva decolonial, la privatización educativa debe ser entendida como una forma de colonialidad persistente que impide a los Pueblos Originarios desarrollar modelos educativos propios y acordes con sus necesidades y contextos históricos. La resistencia a este proceso no puede limitarse a la denuncia de las políticas neoliberales, sino que debe traducirse en la construcción de alternativas educativas que reconozcan la pluralidad de saberes y fomenten la autodeterminación de las comunidades.

Por lo tanto y en este contexto, autores como Walsh (2010) y Grosfoguel (2011) coinciden en la necesidad de una resistencia activa que promueva la soberanía educativa y la recuperación de los saberes ancestrales. Esta resistencia debe partir de un enfoque decolonial que rechace la imposición de un modelo único de conocimiento y fomente la creación de sistemas educativos plurales, donde los pueblos puedan ejercer su derecho a definir qué, cómo y para qué educar a sus futuras generaciones.

Por otra parte, es relevante manifestar que, si bien estos movimientos de hibridación de la educación deben entenderse en sus propias complejidades y contextos históricos, es posible afirmar y sostener, que la educación es un Derecho Humano y no tan solo una mercancía (Picoli & Guilherme, 2021). Para ello, es relevante seguir delimitando nuestro objeto de estudio, por lo cual, es preciso establecer algunos conceptos básicos sobre Derechos Humanos, en particular, el Derecho a la Educación, cuestión que iremos ampliando en detalle, en los apartados subsiguientes de nuestra investigación.

En síntesis, el apartado aborda la interrelación entre los sistemas educativos y los Estados, argumentando que la privatización educativa en América Latina no es un fenómeno aislado, sino que está profundamente vinculada con las características históricas, sociales y políticas de los Estados en la región. La privatización de la educación, más que un simple cambio de propiedad se manifiesta en la creación de sistemas educativos híbridos, en los que el sector público y privado interactúan, compartiendo responsabilidades de manera compleja. En este proceso, el Estado no solo ha facilitado la presencia del sector privado en la educación, sino que también ha impulsado políticas educativas basadas en principios neoliberales, como la competencia, la eficiencia y la privatización de servicios.

Desde los años 80, los gobiernos latinoamericanos han implementado reformas educativas que han promovido una privatización progresiva, desdibujando las fronteras entre lo público y lo privado. Estas reformas se han materializado a través de diferentes estrategias, como la liberalización de la educación, la competencia entre centros educativos y la introducción de incentivos basados en resultados. La privatización, por tanto, no solo implica una transferencia de la gestión educativa a actores privados, sino que también incorpora elementos de la ‘Nueva Gestión Pública’ (NGP), que transforma la lógica educativa en términos de mercado y rentabilidad, lo que lleva al desplazamiento del Estado como garante del Derecho a la Educación.

Así también, se hace referencia a las distintas trayectorias de privatización educativa en el nivel global y en América Latina, destacando cómo los procesos de privatización varían según el contexto político, social y económico de cada país. En general, la privatización educativa en la región se ha llevado a cabo a través de la reforma estructural del Estado, alianzas público-privadas, y la emergencia de nuevas formas de educación privada, muchas veces impulsadas por situaciones de crisis o desastres. En este contexto, la privatización se presenta como un proceso complejo, que implica la redefinición de las funciones del Estado y la consolidación de un modelo educativo de mercado, donde las dinámicas empresariales influyen de manera creciente en la educación pública.

2.6. Concepto de Nación. Una Mirada desde Las Américas

El concepto de Nación erige sus bases en una idea cultural y sociológica, de la unión o unidad en cuanto a la expresión de la lengua, religión, idioma, entre otros elementos. Asimismo, se podrían incorporar aspectos como territorio, cultura, costumbres, historia común, ideales comunes del pasado, figuras simbólicas y el deseo de seguir compartiendo esos intereses hacia el futuro, en un proceso continuo de construcción cultural (Zavaleta, 1986; Lujano, 2008). No obstante, no es un concepto estrictamente jurídico; su formalización como tal se realiza a partir de la idea del abate Sieyès, quien establece una relación entre Estado y Nación, transformándolo en un concepto jurídico (Perícóla, 2013). En el ámbito constitucional, se distingue entre ‘nación’

y ‘pueblo’. La nación es entendida como la entidad en quien reside la soberanía, mientras que el pueblo es el electorado que ejerce los derechos políticos. Esta diferenciación, aunque puede parecer sutil, refleja las influencias de las tradiciones jurídicas europeas en el marco constitucional chileno (Kaplan, 1977).

A su vez, en América Latina, la formación de los Estados difiere de la experiencia europea. Mientras que en Europa la Nación precede al Estado, consolidándose en torno a una identidad cultural común, en América Latina el proceso fue inverso: los Estados se formaron primero, y luego se intentó construir una identidad nacional sobre territorios marcadamente heterogéneos (García, 2015). Esta construcción forzada generó una ‘ficción de nación’ en la que se buscaba homogenizar culturas diversas bajo un mismo proyecto estatal. Además, es pertinente mencionar la influencia de las Cortes de Cádiz de 1812, las cuales introdujeron el concepto de soberanía compartida entre el monarca y el pueblo. Este concepto fue adoptado en varios países de la región, lo que explica en parte la heterogeneidad jurídica de los Estados latinoamericanos frente a los modelos europeos (Oyarzo, 2017).

2.6.1. La Plurinacionalidad como Modelo Alternativo

La plurinacionalidad es un concepto complejo que implica el reconocimiento de diversas naciones dentro de un mismo Estado. Este modelo, adoptado en países como Bolivia y Ecuador, plantea una reorganización política que reconoce la autodeterminación de los Pueblos Originarios, una descentralización administrativa profunda, la autogestión financiera y el pluralismo jurídico (Arnold & Yapita, 2000; OIT, 2007). Al respecto, se destacará el caso de Chile, el debate sobre la plurinacionalidad ha sido recurrente en los últimos años. Aunque existen propuestas para reconocer la diversidad cultural del país, su tradición constitucional se ha mantenido bajo un modelo de Estado unitario. Este modelo ha integrado de manera implícita las distintas culturas mediante la inclusión de referencias simbólicas, como nombres de calles y regiones, sin otorgar un reconocimiento jurídico formal a los Pueblos Originarios (Rodríguez, 2014). Cabe destacar que el Convenio 169 de la OIT no obliga a los Estados a declararse plurinacionales, sino que les otorga un margen de apreciación para resolver los conflictos políticos derivados de la coexistencia de diferentes etnias y Pueblos Originarios dentro de un mismo territorio (OIT, 2007).

Por otra parte, la diferenciación entre un Estado nacional y un Estado plurinacional radica en el reconocimiento jurídico de la diversidad cultural. Los Estados plurinacionales, como Bolivia y Ecuador, no implican una fragmentación del territorio, sino un modelo de gestión que respeta las autonomías locales y fomenta la participación de las distintas comunidades en el gobierno. La Constitución española, por ejemplo, establece la unidad del Estado, pero reconoce la existencia de nacionalidades y regiones con derechos históricos, lo que sienta un precedente para los modelos plurinacionales en América Latina (González, 2006). Este modelo plurinacional nació en Bolivia y Ecuador durante las décadas de 1970 y 1980, impulsado por movimientos sociales que buscaban mayor autonomía y reconocimiento de sus derechos culturales y políticos (García, 2015). La experiencia de estos países demuestra que la plurinacionalidad no es incompatible con la unidad del Estado, sino que ofrece un marco más inclusivo para la gestión de la diversidad. A su vez, uno de los principales retos de la plurinacionalidad es garantizar la igualdad ante la ley en sociedades marcadamente desiguales. Algunos teóricos han acuñado el término ‘categorías sospechosas’ para referirse a grupos que, debido a su situación histórica de

desventaja, requieren una protección especial por parte del Estado. Si bien esta protección puede generar diferencias en el trato legal, su objetivo es garantizar una igualdad sustantiva y no meramente formal (Kaplan, 1977; Díaz de Valdés, 2018). Por último y en algunos países (Chile), la adopción de un modelo plurinacional implicaría una transformación significativa en su organización política y administrativa, pasando de un Estado unitario a uno compuesto, con autonomías regionales más amplias y un reconocimiento explícito de la diversidad cultural (Fajardo, 2014).

2.6.1.1. Experiencias Internacionales (Nueva Zelanda y Canadá).

En países como Nueva Zelanda y Canadá, el reconocimiento de los Pueblos Originarios ha llevado a la creación de modelos de desarrollo que integran sus intereses económicos y sociales. En Nueva Zelanda, por ejemplo, los acuerdos con los maoríes han permitido el desarrollo de iniciativas económicas conjuntas que benefician tanto al Estado como a las comunidades indígenas (Oyarzo, 2017). Esta experiencia contrasta con la de Chile, donde históricamente las políticas de industrialización y migración han despojado a los Pueblos Originarios de sus territorios (Arnold & Yapita, 2000).

En síntesis, el concepto de Nación, junto con el debate sobre la plurinacionalidad, es fundamental para comprender las tensiones políticas y jurídicas en América Latina. Si bien el modelo de Estado unitario ha sido predominante, las experiencias de países como Bolivia y Ecuador demuestran que es posible construir un Estado inclusivo que respete la diversidad cultural y promueva la participación de todos sus ciudadanos. En este contexto, y dada la discusión sobre la plurinacionalidad que se ha reflejado en el caso de Chile, esta representa una oportunidad para la problematización del concepto, con la posibilidad de avanzar hacia un modelo más equitativo y representativo.

2.7. Pueblos Originarios

Es pertinente dar comienzo a este apartado, enmarcado el concepto de Pueblos Originarios. Una de las definiciones mayormente citada sobre el concepto de Pueblos Originarios fue la provista por José R. Martínez Cobo (1981), relator Especial de la Sub-Comisión sobre la Prevención de la Discriminación y Protección de las Minorías, en su famoso Estudio sobre el Problema de la Discriminación contra los Pueblos Indígenas (Charter & Stavenhagen, 2010). El estudio ofreció una definición de trabajo de las ‘comunidades, poblaciones y naciones indígenas’, a saber; ‘Las comunidades, poblaciones y naciones indígenas son aquellas que, teniendo una continuidad histórica con las sociedades invasoras y precoloniales que se desarrollaron en sus territorios, se consideran a sí mismas distintas de otros sectores de las sociedades que actualmente prevalecen en dichos territorios o en parte de estos’. Actualmente, ellas forman sectores no dominantes de la sociedad y están decididas a preservar, desarrollar y transmitir a las generaciones futuras sus territorios ancestrales y su identidad étnica como base de su existencia continuada como pueblos, de acuerdo con sus propios patrones culturales, instituciones sociales y sistemas jurídicos (Martínez Cobo, 1986; Millabur et al., 2022; ONU, 2014).

La continuidad histórica puede consistir en la continuación de uno o dos de los siguientes factores por un periodo prolongado, llegando hasta el presente: a) Ocupación de tierras ancestrales, o al menos parte de ellas; b) Antepasados comunes con los ocupantes originales de

esas tierras; c) Cultura en general, o en manifestaciones específicas (como la religión, viviendo en un sistema tribal, la pertenencia a una comunidad indígena, vestimenta, medios de vida, estilo de vida, etc.); d) La lengua (sea esta usada como la única lengua, como lengua materna, como los medios habituales de comunicación en el hogar o en la familia, o como la principal, preferida, habitual, general o lengua normal); e) Residencia en algunas partes del país, o en ciertas regiones del mundo (ONU, 2014).

En este sentido, pero sobre una base individual, una persona indígena es aquella que pertenece a estas poblaciones indígenas que se auto identifican como indígenas (conciencia grupal) y es reconocida y aceptada por estas poblaciones como uno de sus miembros (aceptación por el grupo). Esto permite a estas comunidades conservar el derecho soberano y el poder de decidir quién pertenece a ellas, sin interferencias externas (ONU, 2014).

Por tanto, siguiendo a José Martínez Cobo, el concepto de Pueblo Indígena debería contener cuatro elementos; 1) Continuidad histórica con las sociedades anteriores a la invasión que se desarrollaron en sus territorios; 2) Singularidad; 3) Carácter no dominante; y 4) Determinación de preservar, desarrollar y transmitir a futuras generaciones sus territorios ancestrales y su identidad étnica de acuerdo con sus propios patrones culturales, sus instituciones sociales y sus sistemas legales (ONU, 2013b).

Además, el Foro Permanente de las Naciones Unidas para las Cuestiones Indígenas añade a esto lo siguiente: Un vínculo fuerte con el territorio y los recursos naturales circundantes; Sistemas sociales, económicos o políticos singulares; e Idiomas, cultura y creencias singulares (ONU, 2013b).

Así mismo, no existe una definición de Pueblo Indígena aceptada unánimemente en el contexto del derecho y las políticas internacionales. Como se afirma en la Declaración de Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas ONU (2007b) en sus artículos 9 y 33 los pueblos y los individuos indígenas tienen derecho a pertenecer a una comunidad o nación indígena, de conformidad con las tradiciones y costumbres de la comunidad o nación de que se trate, y a determinar su propia identidad (ONU, 2013b).

Otra posible definición es la que se desprende del Convenio N° 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes la cual establece la siguiente distinción en su artículo 1°:

- a) Los pueblos tribales en países independientes, cuyas condiciones sociales, culturales y económicas les distingan de otros sectores de la colectividad nacional, y que estén regidos total o parcialmente por sus propias costumbres o tradiciones o por una legislación especial;
- b) Los pueblos en países independientes, considerados indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

En el punto N.º 2 del mismo artículo continúa diciendo; La conciencia de su identidad indígena o tribal deberá considerarse un criterio fundamental para determinar los grupos a los que se aplican las disposiciones del presente Convenio. (OIT, 2014, pp. 19-20)

En una línea similar, el Banco Mundial define Pueblos Indígenas como grupos sociales y culturales distintos que comparten vínculos ancestrales colectivos con la tierra y los recursos naturales donde viven, ocupan o desde los cuales han sido desplazados, la tierra en la que viven y los recursos naturales de los que dependen están inextricablemente vinculados a su identidad, cultura y medios de subsistencia, así como también a su bienestar físico y espiritual. A menudo buscan ser representados por sus líderes y organizaciones tradicionales, que son distintas o están separadas de aquellas de la sociedad o cultura dominante. Numerosos pueblos indígenas aún mantienen un idioma distinto del idioma o los idiomas oficiales del país o la región en que residen; sin embargo, muchos también han perdido sus lenguas nativas o están al borde de la extinción debido al desalojo de sus tierras y/o a la reubicación en otros territorios (Banco Mundial, 2022).

Pese a la ausencia de una definición universalmente aceptada, una serie de criterios contribuyen a la definición de pueblo indígena, el principal es el criterio de conciencia de la propia identidad Indígena al que se suman lo que propone José Martínez Cobo (ONU, 2013b).

Además, en las fuentes de datos existentes, los dos criterios principales utilizados para identificar a los pueblos indígenas son la conciencia de identidad y la lengua que hablan (OIT, 2019).

En definitiva, en cuanto, al concepto de pueblos y naciones indígenas, este es dinámico y obedece a la pertinencia propia de cada territorio y comunidad política. Por lo que es difícil establecer un concepto fijo y único (Millabur et al., 2022).

Lo interesante de esta conceptualización fue reflejar los distintos crisoles desde donde se trata de definir que son los pueblos indígenas y que desde una visión general (occidental normativa) se está de acuerdo en que no es un concepto unívoco, pero si cumplen con algunas características, tales como; territorio, lengua, sociedad, cultura o episteme, todas ellas con fuertes vínculos ancestrales con sus tierras.

2.7.1. Colonialismo Global ‘jerarquías de dominación’

A modo de introducción y desde un contexto histórico, en América Latina se viene constituyendo desde la década de 1970, el debate sobre los derechos de las minorías, con énfasis en los procesos que buscan garantizar el acceso a un conjunto de políticas públicas que históricamente han sido desatendidas a todo un grupo de ciudadanos y ciudadanas, en especial de zonas indígenas (Angnes et al., 2020). En particular, investigadores indígenas subrayan la importancia de confrontar los sistemas de conocimiento eurocéntricos, las categorías jurídicas y las reivindicaciones de domicilio e inclusión que se hacen pasar por ‘universalistas’, e ir más allá de ellos (Shirazi, 2022).

Así también, desde una perspectiva global Johansson-Fua (2022) refiere al trabajo que académicos del Norte Global y del Sur Global han trabajado para descolonizar la educación y apoyar las voces indígenas, haciendo un marcado énfasis en dejar que el contexto en el cual se desarrolla hable por sí mismo, repensando así, las fronteras. Lo anterior, no implica uniformidad;

más bien, repensar sus construcciones históricas y cómo los pueblos indígenas están respondiendo y re imaginando la educación, ofrece oportunidades invaluable para aprender y dialogar sobre las epistemologías indígenas y las actitudes de resistencia que componen el pensamiento decolonial (Huaman & Sriraman, 2015).

Lo anterior, nos da paso a profundizar desde una mirada decolonial la situación específica de los Pueblos Originarios y su relación con los Estados y la educación.

Principalmente, el concepto ‘decolonialidad’, Castro & Grosfoguel (2007) parte del supuesto de que:

la división internacional del trabajo entre centros y periferias, así como la jerarquización étnico-racial de las poblaciones, formada durante siglos de expansión colonial europea, no se transformó significativamente con el fin del colonialismo y la formación de los Estados-nación en la periferia. Asumen que más bien, se asistió a una transición del colonialismo moderno, a la colonialidad global, proceso que ciertamente ha transformado las formas de dominación desplegadas por la modernidad, pero no la estructura de las relaciones centro-periferia a escala mundial. (p.13)

Es más, estos mismos autores aseveran, que las nuevas instituciones del capital global en su mayoría conformadas después de la Segunda Guerra Mundial y del supuesto fin del colonialismo, mantienen a la periferia en una posición subordinada (Castro & Grosfoguel, 2007). Por tanto, entienden que el fin de la guerra fría terminó con el colonialismo de la modernidad, pero dio lugar a una colonialidad global, entendida como un enmarañado patrón de poder de relaciones desiguales entre centro y periferia, así como relaciones asimétricas de poder en los ámbitos racial, de género y laboral (Neto, 2018).

De acuerdo con lo anterior, Bustillos (2016) argumenta que deben repensarse los sistemas de integración en América Latina, donde el tema indígena sea transversal; así mismo, es necesario un tipo de régimen internacional que regule con el propósito de respetar los preceptos culturales que tienen estas poblaciones originarias sobre sus territorios y recursos, ya que es relevante, no sólo desde una subjetividad limitada (lo que hasta ahora es importante para su protección). Esto último replantearía, “no sólo al viejo modelo mononacional hacia adentro sino también a un sistema internacional que ha emergido siguiendo estos principios” (Bustillos, 2016, p. 433).

Por último, Walsh (2003) enfatiza que el Estado ya no podría ser ‘monotípico e inclusivo’ sino que tendrá que ser ‘pluritópico y dialógico’ en el cual la hegemonía es la del diálogo mismo y no solo la de uno de los participantes en ese diálogo.

2.7.2. Educación Intercultural Crítica

Continuando con el pensamiento decolonial, la Educación Intercultural ha sido pensada desde la hegemonía del poder y del saber que representan a los Estados en contexto de colonización. Al respecto, para Tiostanova & Mignolo (2012) la colonización de las Américas en el siglo XVI proporcionó un marco para comprender la matriz colonial de poder, representada por cuatro esferas interconectadas de conflicto por el control:

(1) control económico frente a la tierra, los recursos naturales y la explotación laboral; (2) el control de la autoridad, como los sistemas políticos, legales y militares; (3) el control del género y la sexualidad que impuso las ideologías y prácticas normativas del conquistador con respecto a la sexualidad y el género, particularmente en relación con la regulación de la práctica económica y la religión; y (4) el control del conocimiento y la subjetividad a través de la creación de “educación” y la profunda colonización de los conocimientos existentes. (p. 45)

Esto concuerda con lo planteado por Sartorello & Herbetta (2023), quienes plantean que, en Las Américas, la educación intercultural desde un enfoque funcional no ha tenido el sentido de desarrollo educativo pleno para las comunidades indígenas, por el contrario, ha sido utilizada para frenar la lucha de los pueblos indígenas por el territorio, la autonomía y autodeterminación. Frente a esta realidad, emergen propuestas educativas de interculturalidad crítica, la cual emerge como un proyecto social, ético, político que reconoce el valor epistémico del conocimiento indígena, puesto que permite comprender y explicar los problemas educativos del siglo XXI (Quintriqueo & Quilaqueo, 2019).

Asimismo, Manco (2018) hace énfasis en que la interculturalidad en América Latina es crítica, porque retoma y cuestiona la matriz colonial racial que se reproduce, manteniendo estable la desigualdad social, además, se posiciona como perspectiva pedagógica para leer las realidades educativas, las cuales son una de las bases del poder colonial.

En esta misma línea, Sacavino (2020) sostiene que la interculturalidad debe ser crítica, ya que se presenta como una construcción de y desde los grupos y comunidades que han sufrido una historia de sometimiento y subalternización, las que además de denunciar legítimamente su epistemicidio, estas deben resaltar, reconocer y promover, otras formas de producción epistémica de resistencia y de producción de alternativas al capitalismo o colonialismo mundial. Relacionado con el final del párrafo anterior, Castro & Grosfoguel (2007) afirman, que al asumir la interculturalidad dentro de la política o del Estado, y de modo similar dentro del discurso y las políticas de instituciones multilaterales como el Banco Mundial, su fundamental significación transformativa, sería debilitada y cooptada, vaciando la interculturalidad de su oposición política, ética y epistémica, tal como es concebida por los movimientos indígenas, dejando intacta la estructura social e institucional que construye, reproduce y mantiene inequidades.

En la misma línea argumentativa, Quilaqueo (2019) sostiene que el concepto de interculturalidad y su uso en el contexto indígena asume principalmente un carácter funcional por parte del Estado en relación con el diálogo de personas pertenecientes a culturas diferentes, reconociendo las diferencias sin mayor compromiso entre los sujetos y quedando relegado al discurso oficial de la política pública.

Por su parte, en el plano educativo, Sumida (2019) sostiene que, los Pueblos Indígenas no controlan los elementos materiales y prácticos que componen la escolarización ya que dependen de políticas nacionales, que limitan cuestiones financieras, contrataciones, currículo, estándares y evaluación. Ante lo cual, López (2009) señala que, el objetivo intercultural sólo se logrará, si la sociedad no indígena participa activamente en un acercamiento y diálogo entre culturas. Es por ello que, el concepto de Educación Intercultural sugiere la existencia de una pluralidad de culturas en un país, entre las cuales se trata de establecer mejores relaciones, entre el grupo cultural dominante respecto de los grupos indígenas, junto a las distintas comunidades de

colonos y emigrados extranjeros en estas últimas décadas. Esta es una concepción que conduce a la pertinencia de introducir una perspectiva intercultural de la educación (Quilaqueo et al., 2014).

2.7.3. Educación Intercultural Bilingüe ‘EIB’

Para dar inicio a este apartado, debemos enmarcar la conceptualización de la Educación Intercultural Bilingüe, en adelante (EIB) como un proceso histórico en América Latina, el cual proviene de luchas, reivindicaciones y negociaciones por parte de los Pueblos Originarios en el ámbito educativo y los Estados, donde estos pueblos han desafiado abiertamente las políticas estatales de castellanización, homogeneización y asimilación cultural (G. Williamson & Flores, 2015). Estos mismos autores puntualizan la EIB, como un “paradójico producto híbrido, el cual refleja, por una parte, las aspiraciones de autonomía educativa y de educación de los Pueblos Originarios, pero por otra, los grados y márgenes de maniobra que los Estados conceden a estos Pueblos Originarios en el ámbito educativo y lingüístico, mientras se les sigue negando en los ámbitos de una autodeterminación política y territorial” (p. 10).

A su vez, con respecto a los procesos de ir pensando lo intercultural y lo bilingüe, en relación con la educación, se nota un desplazamiento en los modos de concebir las políticas del lenguaje desde una visión prioritariamente vinculada a las acciones gubernamentales (Unamuno, 2019). Ya que coincide con la demanda de los Pueblos Indígenas respecto de una educación escolar contextualizada, que incorpore, tanto, los aspectos lingüísticos, como también, los contenidos, agentes y métodos de una educación familiar, que se encuentren asociadas a procesos de reivindicación social y territorial (Muñoz, 2021). Por lo cual, es necesario cuestionar las condiciones que han definido la institucionalización de la propuesta de EIB por parte del Estado, porque este ha limitado la capacidad de acción y transformación de los procesos educativos al incorporar conocimientos indígenas y locales que funcionan con la lógica de un currículum monocultural (Quilaqueo et al., 2014).

Además, Zavala (2020), establece que la visión restrictiva de un paradigma lingüístico deja de lado a un gran sector de la población que también quiere ser parte del desarrollo de las lenguas originarias, pues, en lugar de garantizar solo los derechos lingüísticos de los hablantes que viven principalmente en áreas rurales, se debería pensar también en los derechos que tienen las personas a reclamar identidades y asociarlas con cualquier tipo de forma y práctica lingüística. Ya que los Estados en su aspecto normativo, asocian generalmente la EIB, como una modalidad dirigida fundamentalmente a los Pueblos Indígenas en el plano lingüístico (UNESCO, 2020b). Cuestión que, durante medio siglo en América Latina, solo se ha implementado en las escuelas primarias rurales en el marco del discurso de los derechos lingüísticos, donde nociones de comunidad, identidad y lengua han sido concebidas como fenómenos naturales y estables “debido a la noción de lengua que sustenta una lógica abstracta que tiende a deshistorizar y despolitizar” (Brown, 2019, en Zavala, 2020, p. 350).

En síntesis, el capítulo aborda la complejidad del concepto de Pueblos Originarios, destacando su continuidad histórica con sociedades anteriores a la colonización, lo que incluye su derecho a la autodefinition, la preservación de su identidad, territorios ancestrales, lengua y tradiciones. Aunque no existe una definición universal de estos pueblos, se identifican como criterios clave la conciencia de identidad y la lengua. Además, se examina el concepto de colonialidad global,

señalando que, pese al fin del colonialismo formal, persisten estructuras de poder desiguales que afectan a los pueblos indígenas. La descolonización es entendida no solo como la independencia de los países, sino como una transformación profunda de las relaciones de poder global.

En el ámbito educativo, se problematiza el uso histórico de la educación intercultural como una herramienta de asimilación que despoja a los Pueblos Originarios de sus saberes ancestrales. Se plantea también, la necesidad de una educación intercultural crítica que valore las epistemologías indígenas y promueva una transformación estructural. Respecto a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), aunque se reconoce como una aspiración de autonomía, se señala que su implementación sigue limitada por políticas estatales que mantienen un enfoque monocultural, dejando de lado aspectos esenciales como el territorio y la historia.

En suma, se enfatiza que los Pueblos Originarios continúan luchando por el control de su cultura, educación y autodeterminación, enfrentando las limitaciones impuestas por las políticas estatales. Se resalta la urgencia de repensar y transformar estas políticas para permitir a los Pueblos Indígenas ejercer un rol protagónico en su destino, no solo en el ámbito educativo, sino también en los ámbitos político, social y cultural.

2.7.4. ‘El Buen Vivir’

El Buen Vivir o Vivir Bien (en quechua *Sumak Kawsay* y en aymara *Suma Qamaña*) es una propuesta filosófica, política y ética que emerge de las cosmovisiones indígenas de América Latina como alternativa al modelo de desarrollo occidental (Acosta, 2013). Este concepto cuestiona la noción de progreso basado en el crecimiento económico ilimitado y propone, en cambio, una vida en equilibrio con la naturaleza, la comunidad y la espiritualidad (Gudynas, 2011).

El Buen Vivir se distingue del desarrollo convencional al priorizar el bienestar colectivo sobre el individualismo y la acumulación material. Como señala Walsh (2010), este concepto “no es un modelo económico, sino una forma de entender la vida desde la interdependencia de todos los seres” (p. 45). En esta línea, Gudynas (2011) argumenta que el Buen Vivir implica ‘una ruptura epistemológica con el desarrollismo, pues rechaza la mercantilización de la naturaleza y propone relaciones de reciprocidad’ (p. 23).

Además, el Buen Vivir recupera saberes ancestrales marginados por la modernidad. Al respecto, Rivera (2018) indica que, las comunidades indígenas entienden el Vivir Bien como “la capacidad de convivir en armonía, no solo entre humanos, sino con la Pachamama (Madre Tierra)” (p. 67). Esta visión contrasta con el antropocentrismo occidental, que concibe la naturaleza como un recurso explotable (Escobar, 2015).

Con todo, en la última década, países como Ecuador y Bolivia han integrado el Buen Vivir en sus marcos constitucionales. La Constitución ecuatoriana de 2008 reconoce los derechos de la naturaleza, un hito sin precedentes en el derecho ambiental (Acosta, 2013). En el caso de Bolivia han integrado el Buen Vivir en sus marcos constitucionales. La Ley de la Madre Tierra del año 2012, establece principios de equilibrio ecológico y justicia climática (Medina, 2016).

Sin embargo, y como advierte Acosta (2013), existe una brecha entre el discurso y la práctica: “Aunque el Buen Vivir está plasmado en las constituciones, los gobiernos siguen promoviendo extractivismo bajo el argumento de que es necesario para el desarrollo” (p. 112). Esta contradicción revela la tensión entre las aspiraciones comunitarias y las presiones del capitalismo global.

Capítulo III. Marco Normativo.

3.1. Mecanismos e instrumentos de protección de los Derechos Humanos

Este capítulo consta de dos partes. En la primera de ellas, se llevará a cabo una descripción de los Mecanismos de Protección de los Derechos Humanos en el nivel general, tanto del Sistema Universal de Protección de los Derechos Humanos (SUDH) como de los mecanismos de protección en el nivel continental regional de la Organización de Estados Americanos (OEA).

La segunda parte, comienza gráficamente con dos figuras que nos entregan un panorama general de los 18 Instrumentos de Protección de Derechos Humanos Pactos y Tratados ratificados en el nivel internacional por los 35 países del continente americano.

3.1.1. *Mecanismos de protección y promoción de los Derechos Humanos de Ámbito Universal en el Nivel Internacional*

A modo de introducción, el Sistema Universal de Protección de Derechos Humanos en adelante (SUDH) surge de la Declaración Universal de Derechos Humanos, en adelante (DUDH), adoptada en 1948. El SUDH es un sistema complejo de organismos e instrumentos, globales y regionales, creados para el establecimiento de estándares básicos y para la regulación específica de aquellos derechos que deben ser garantizados a todos los seres humanos (IIDH, 2008).

Dentro del Sistema de las Naciones Unidas existen dos tipos de mecanismos de supervisión de Derechos Humanos: los Órganos creados en virtud de la Carta de las Naciones Unidas y los Órganos creados en virtud de los Tratados.

Tabla 1 *Mecanismos de supervisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas.*

Órganos creados en virtud de la carta de Naciones Unidas	Órganos en virtud de los Tratados Internacionales de Naciones Unidas
Consejo de Derechos Humanos	Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial
Procedimientos Especiales	Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
Examen Periódico Universal	Comité de Derechos Humanos
Investigaciones Independientes	Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer
	Comité Contra la Tortura
	Subcomité para la Prevención de la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes
	Comité de los Derechos del Niño
	Comité de Trabajadores Migrantes
	Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad
	Comité contra la Desaparición Forzada

Fuente. Elaboración propia en base a la ONU (2023).

Como se muestra en la Tabla 1 existen cuatro Órganos creados en virtud de la Carta de las Naciones Unidas, los cuales incluyen; el Consejo de Derechos Humanos, los Procedimientos Especiales, el Examen Periódico Universal y las Investigaciones Independientes, la autoridad de estos Órganos emana de la Carta de Naciones Unidas la cual es su documento constituyente.

En segundo lugar, existen diez Órganos creados en base a los Tratados de Derechos Humanos, estos están formados por Comités de expertos independientes los cuales supervisan y vigilan la implementación de los Tratados básicos Internacionales de Derechos Humanos, donde cada Estado Parte tiene la obligación de adoptar medidas para velar que todas las personas puedan disfrutar de los derechos establecidos en dicho tratado (ONU, 2022).

Además, los Tratados y los Órganos creados pueden funcionar conjuntamente como sistema, lo cual depende de dos factores: a) los Estados tienen que aceptar todos los Tratados Internacionales fundamentales de Derechos Humanos de manera sistemática y poner en práctica sus disposiciones (ratificación universal y efectiva), y b) los Órganos creados en virtud de los Tratados tienen que coordinar sus actividades de manera que obedezcan a un proceder coherente y sistemático respecto de la vigilancia del cumplimiento de los Derechos Humanos en el nivel nacional (ONU, 2012).

Por otra parte, los Órganos creados en virtud de la Carta y los creados en virtud de Tratados de Derechos Humanos reciben servicios prestados por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en adelante ACNUDH (ACNUDH, 2022). A continuación, se profundizará en ambos.

3.1.1.1. Órganos creados en virtud de la Carta de Naciones Unidas.

a) Consejo de Derechos Humanos: Organismo intergubernamental del Sistema de las Naciones Unidas encargado de fortalecer la promoción y protección de los Derechos Humanos en el nivel global hace frente a las situaciones de violación de Derechos Humanos, formula recomendaciones respecto de la promoción y protección de los Derechos Humanos y genera un informe anual a la Asamblea General de Naciones Unidas. Se reúne anualmente en un foro multilateral para el abordaje de violaciones de Derechos Humanos, así como para examinar situaciones particulares de países que requieran de su atención, además, este Órgano tiene facultades para designar Comisiones y Misiones de Investigación, organizar visitas sobre el terreno con la finalidad de investigar y responder a violaciones de Derechos Humanos. Está integrado por 47 Estados miembros que son elegidos por la Asamblea General por un período de tres años, la composición tiene por base una distribución geográfica equitativa de los escaños según el siguiente desglose regional: 13 Estados de África; 13 Estados de Asia y el Pacífico; 8 Estados de América Latina y el Caribe; 7 Estados de Europa Occidental; y 6 Estados de Europa Oriental. El Consejo de Derechos Humanos estableció en la resolución N°5/1 del año 2007, los organismos subsidiarios del Consejo, a saber; el Examen Periódico Universal, los Procedimientos Especiales, el Comité Asesor y el Procedimiento de Denuncia (ONU, 2006).

b) Examen Periódico Universal del Consejo de Derechos Humanos: Proceso creado en el año 2006, el cual permite examinar cada cuatro años y medio la situación de Derechos Humanos de los 193 Estados miembros de Naciones Unidas, ha sido diseñado para garantizar la igualdad de trato de cada país al momento de evaluar su situación en materia de Derechos Humanos. El Examen proporciona a cada Estado la oportunidad de informar acerca de las medidas que ha

adoptado para mejorar la situación de los Derechos Humanos en su país sobre el cumplimiento de sus obligaciones en esa materia, así como los retos y limitaciones que se encuentran enfrentando. Los exámenes son efectuados por un grupo de trabajo el cual está formado por los 47 miembros del Consejo General los cuales se reúnen tres veces por año, y detallan sus logros, expresan sus preocupaciones y realizan recomendaciones a los Estados que se encuentran siendo examinados.

Los documentos sobre los que se basan los exámenes son: 1) información que proporciona el Estado sometido a examen, que puede adoptar la forma de un ‘informe nacional’, 2) información incluida en los informes de expertos y grupos independientes de Derechos Humanos, que se conocen como los Procedimientos Especiales, organismos de tratados, de Derechos Humanos, y otras entidades de las Naciones Unidas y 3) información procedente de otros interesados incluyendo instituciones nacionales de Derechos Humanos y organizaciones no gubernamentales. Es importante destacar que los Pueblos Indígenas y otras instancias no estatales pueden participar presentando estudios e información que se examina en el informe ‘otros interesados’ el cual se incorpora a los dos informes que presentan los Estados de manera general que mencionamos anteriormente. Tras el examen realizado por el Grupo de Trabajo, se elabora un ‘informe de resultados’, con la participación del Estado sometido a examen y con ayuda del ACNUDH, el informe está formado tanto por las preguntas, comentarios y recomendaciones realizados por los Estados al país en examen, así como las respuestas ofrecidas por el Estado sometido a examen. Es relevante mencionar que este Examen desde que comenzó el primer ciclo de actividades en 2008, tiene un seguimiento en el cual todos los países rinden cuentas sobre sus progresos o falta de progreso a la hora de implementar las recomendaciones, además, se espera durante el segundo examen que los Estados proporcionen información sobre los pasos que están realizando para implementar las recomendaciones realizadas durante el primer examen, así como sobre cualquier evolución en materia de Derechos Humanos.

Así pues, la comunidad internacional presta su ayuda para implementar las recomendaciones y conclusiones relativas al desarrollo de las capacidades y asistencia técnica, tras consultas con el país en cuestión y si fuese necesario, el Consejo analiza casos donde los Estados no estuvieran cooperando, decidiendo las medidas que necesitará adoptar en caso de una no cooperación persistente por parte de un Estado. Actualmente se está en su cuarto ciclo (2022-2027) de revisión de los registros de Derechos Humanos de cada país (ONU, 2023).

c) Procedimientos Especiales del Consejo de Derechos Humanos: Este sistema abarca todos los Derechos Humanos: civiles, culturales, económicos, políticos y sociales, son mandatos para presentar informes y asesorar sobre Derechos Humanos que ejecutan expertos independientes en la materia, desde una perspectiva temática o en relación con un país específico, están integrados por Relatores Especiales, Expertos Independientes y Grupos de Trabajo (conformados por cinco miembros), los cuales son nombrados por el Consejo y proporcionan servicios en una capacidad personal, no remunerada. La independencia de los titulares de mandatos es fundamental para que puedan ejercer sus funciones con toda imparcialidad, además, el tiempo de servicio está limitado a un máximo de seis años. Los titulares de procedimientos especiales presentan informes al menos una vez al año al Consejo, y la Asamblea General, estos mecanismos alertan a la comunidad internacional sobre determinadas cuestiones de Derechos Humanos. Como dato relevante, hasta noviembre de 2023, se encontraban en vigor 46 mandatos temáticos y 14 mandatos por parte de distintos países (ONU, 2007a).

d) Investigaciones Independientes: Estos órganos internacionales de investigación han sido creados por el Consejo de Seguridad, la Asamblea General, el Consejo de Derechos Humanos, su antecesora, la Comisión de Derechos Humanos, la Secretaría General y el Alto Comisionado para los Derechos Humanos. Estas comisiones de investigación y las misiones de determinación de los hechos se utilizan cada vez más para responder a situaciones de graves violaciones del derecho internacional humanitario, tanto si son prolongadas, como si derivan de acontecimientos repentinos. Además, las comisiones de investigación y misiones de determinación de hechos, producen pruebas contundentes sobre los crímenes de guerra y los crímenes de lesa humanidad que se alimentan de los procesos formales de justicia para responsabilizar a los infractores, estos organismos de investigación son apoyados por el personal del ACNUDH, el cual proporciona apoyo técnico, administrativo, logístico, tanto como de seguridad y lleva adelante además aquellas misiones que le son encomendadas, hasta la fecha un total de 31 comisiones y misiones de investigación han sido creadas (ONU, 2013b).

e) Órganos de expertos independientes que supervisan la aplicación en base a los Tratados Internacionales de Naciones Unidas o Comités: Los Tratados Internacionales de Derechos Humanos crean obligaciones jurídicas para los Estados parte, relativas a la promoción, respeto y protección de los Derechos Humanos en el nivel nacional, cuando un país acepta un tratado mediante la ratificación, adhesión o sucesión, asume la obligación jurídica de hacer efectivos los derechos establecidos en el Pacto o tratado, lo anterior es sólo un primer paso, porque el reconocimiento de esos derechos sobre el papel no basta para garantizar su disfrute en la práctica (ONU, 2012). Cuando se aprobó el primer tratado se reconoció que los Estados necesitarían aliento y apoyo en el cumplimiento de sus obligaciones internacionales, por esa razón en cada tratado se establece un Comité Internacional de expertos independientes, encargado de vigilar por distintos medios el cumplimiento de sus disposiciones (ONU, 2012). A continuación, se describen los 10 Órganos de expertos independientes y sus características generales.

1. Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial: Órgano que supervisa la aplicación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial. Es un órgano formado por 18 expertos independientes con un mandato de cuatro años. Las elecciones para elegir a nueve de los 18 miembros se celebran cada dos años, lo que garantiza el equilibrio entre la continuidad y el cambio en la composición del Comité. Los Estados presentan informes periódicos al Comité sobre las medidas legislativas, judiciales, administrativas o de otro tipo que hayan adoptado. Los Estados deben informar al Comité sobre las dificultades que encuentran, si las hay, para aplicar cada disposición de la Convención. El primer informe se presenta un año después de ratificar la Convención, y a partir de entonces cada dos años, o siempre que lo solicite el Comité, el cual examina cada informe y dirige sus preocupaciones y recomendaciones en forma de observaciones finales.

2. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales: Órgano que supervisa la aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. El Comité trata de entablar un diálogo constructivo con los Estados, para determinar si las normas del Pacto se están aplicando y evaluar cómo se podría mejorar la aplicación y su cumplimiento. Es un órgano compuesto de 18 expertos independientes, el Comité se reúne en Ginebra y normalmente celebra dos sesiones al año, consistente en una sesión plenaria de tres semanas y un grupo de trabajo anterior a la sesión de una semana. Todos los Estados están obligados a presentar informes periódicos al Comité, además deben informar inicialmente en el plazo de dos años desde la

aceptación del Pacto y, posteriormente, cada cinco años. El Comité examina cada informe y dirige sus preocupaciones y recomendaciones en forma de observaciones finales.

3. Comité de Derechos Humanos: Órgano de expertos independientes que supervisa la aplicación del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y promueve el disfrute de derechos civiles y políticos, resultando en numerosos cambios en la legislación, políticas y prácticas. El Comité está integrado por 18 expertos independientes. Se reúne en Ginebra y generalmente organiza tres periodos de sesiones al año. Todos los Estados presentan informes periódicos sobre la manera en que aplican los derechos civiles y políticos. Los Estados deben presentar el primer informe un año después de su adhesión a la Convención y después, siempre que lo solicite el Comité. En virtud del ciclo de revisiones previsibles, el Comité solicita la presentación del informe cada ocho años, examinando cada informe y dando a conocer sus preocupaciones y recomendaciones en forma de observaciones finales.

4. Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer: Órgano que supervisa la aplicación de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. La labor del comité es ser una herramienta que ayuda a las mujeres de todo el mundo a provocar cambios en su vida cotidiana y ha demostrado ser inestimable. El Comité está formado por 23 expertos independientes sobre los derechos de la mujer en todo el mundo y se reúne dos veces al año en la ciudad de Nueva York. Los Estados deben presentar informes periódicos al Comité sobre cómo se están aplicando los derechos de la Convención, el Comité examina el informe de cada Estado y le hace llegar sus preocupaciones y recomendaciones en forma de observaciones finales.

5. Comité Contra la Tortura: Órgano compuesto que supervisa la aplicación de la Convención contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes. El Comité trabaja para responsabilizar a los Estados de las violaciones de los derechos humanos, investigando sistemáticamente las denuncias de tortura para detener y prevenir este delito. Es un órgano compuesto por 10 expertos independientes que supervisa la aplicación de la Convención desde el año 2015 el Comité celebra tres sesiones de cuatro semanas al año en abril-mayo, julio-agosto y noviembre-diciembre. Todos los Estados tienen la obligación de presentar al Comité informes periódicos sobre la forma en que aplican los derechos amparados por la Convención. El informe inicial deben presentarlo al año de haberse adherido a la Convención y posteriormente, cada cuatro años, el Comité examina cada informe y remite sus preocupaciones y recomendaciones en forma de observaciones finales.

6. Subcomité para la Prevención de la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes: Posee un mandato preventivo centrado en un enfoque proactivo para evitar la tortura y los malos tratos. Los Estados que ratifican el Protocolo Facultativo de la Convención contra la Tortura otorgan al subcomité el derecho a visitar sus lugares de detención y examinar el trato que reciben las personas retenidas en ellos. El subcomité está compuesto de 25 expertos para ejercer un mandato de cuatro años y pueden ser reelegidos una sola vez. Las funciones principales del comité son las de realizar visitas a los Estados, durante las cuales podrá visitar cualquier lugar en el que pueda haber personas privadas de libertad. Poseen además una función consultiva que consiste en prestar asistencia y asesoramiento cooperando para la prevención de la tortura en general, el subcomité elabora un informe anual público sobre sus actividades que presenta al Comité contra la Tortura y a la Asamblea General de la ONU en Nueva York.

7. Comité de los Derechos del Niño: Órgano que supervisa la aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño por parte de sus Estados miembros. También supervisa la aplicación de los Protocolos Facultativos de la Convención, sobre la participación de niños en conflictos armados y sobre la venta de niños, la prostitución infantil y la pornografía infantil. El Comité consta de 18 expertos independientes reuniéndose en Ginebra y habitualmente celebrando tres períodos de sesiones al año, que constan de una sesión plenaria de tres semanas y un grupo de trabajo previo al período de sesiones que se reúne durante una semana. Se destaca, además, que todos los Estados deben presentar al Comité informes periódicos sobre la manera en que se ejercitan esos derechos, un informe inicial dos años después de su adhesión a la Convención y luego, informes periódicos cada cinco años examinando cada informe y entregando recomendaciones en forma de observaciones finales.

8. Comité para la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares: Órgano que trabaja para proteger los derechos de las y los trabajadores migratorios de todo el mundo. El Comité cuenta con 14 expertos independientes que supervisa la aplicación en que los Estados aplican la Convención y protegen los derechos humanos de los migrantes. Sus responsabilidades incluyen examinar los informes de los Estados parte, y hacer recomendaciones sobre el tema de las y los trabajadores migratorios y sus familiares. El Comité celebra dos sesiones al año normalmente en Ginebra.

9. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: Órgano que supervisa la aplicación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. El Comité promueve la inclusión, defiende los derechos humanos de todas las personas con discapacidad. El órgano está formado por 18 expertos independientes que supervisa la aplicación de la Convención por parte de los Estados Parte y se reúnen en Ginebra celebrando dos sesiones al año. Todos los Estados presentan informes periódicos al Comité además deben informar inicialmente en el plazo de dos años tras la ratificación de la Convención y, posteriormente, cada cuatro años. El Comité examina cada informe y formula recomendaciones para reforzar la aplicación de la Convención, las cuales transmite en forma de observaciones finales y en caso de que haya pruebas fiables de violaciones graves y sistemáticas el Comité realiza la investigación pertinente.

10. Comité contra la Desaparición Forzada: Órgano que supervisa la aplicación de la Convención Internacional para la Protección de todas las Personas contra las Desapariciones Forzadas. El Comité está compuesto por 10 expertos independientes los cuales supervisan la aplicación de la Convención, examinan los informes y formulan recomendaciones en el Estado en cuestión, este Comité se reúne en Ginebra celebrando dos periodos de sesiones cada año.

En suma, los órganos encargados de supervisar y promover los derechos humanos dentro del sistema de las Naciones Unidas se dividen en dos tipos principales, a saber; aquellos creados por la Carta de la ONU y los comités establecidos por los Tratados Internacionales de Derechos Humanos. Los órganos creados por la Carta incluyen el Consejo de Derechos Humanos, encargado de fortalecer la protección de los derechos humanos en el nivel global, el Examen Periódico Universal (EPU), que examina cada cuatro años y medio la situación de derechos humanos en los 193 Estados miembros de la ONU, los Procedimientos Especiales, que abordan cuestiones específicas de derechos humanos a través de expertos independientes, y las Investigaciones Independientes, que son comisiones o misiones creadas para investigar

violaciones graves del derecho internacional. Por otro lado, los comités establecidos por los Tratados Internacionales supervisan la implementación de los derechos humanos a través de expertos independientes, quienes examinan los informes de los Estados parte y emiten recomendaciones para garantizar la plena aplicación de los tratados. Estos órganos y comités, tanto los creados por la Carta como por los Tratados, trabajan de manera complementaria para garantizar la promoción, protección y cumplimiento de los derechos humanos en todos los países miembros de la ONU.

3.1.2. Mecanismos de protección y promoción de Derechos Humanos en América y el Caribe en el Nivel Continental

A continuación, es vital enmarcarnos en el nivel Continental de la realidad de América, en cuanto a los mecanismos de protección de los Derechos Humanos disponibles en la región.

1.- Organización de los Estados Americanos (OEA): En cuanto a Organismos Internacionales en el nivel regional, uno de los más relevantes es la Organización de los Estados Americanos (OEA) es el organismo internacional más antiguo del mundo, cuyo origen se remonta a la primera Conferencia Internacional Americana, celebrada 1889, en la cual se acordó crear la Unión Internacional de Repúblicas Americanas y se empezó a construir una red de disposiciones e instituciones que llegaría a conocerse como Sistema Interamericano de Derechos Humanos (OEA, 2022). La OEA fue creada en 1948 cuando se suscribió la Carta de la OEA que entró en vigencia en diciembre de 1951, el objetivo de la Organización es lograr en sus Estados Miembros, un orden de paz y de justicia, fomentar su solidaridad, robustecer su colaboración y defender su soberanía, integridad territorial e independencia, art. 1 de la Carta. La OEA reúne a los 35 Estados independientes de las Américas y constituye un importante foro gubernamental político, jurídico y social, sus principales pilares son la democracia, los derechos humanos, la seguridad y el desarrollo (OEA, 2022).

2.- Sistema Interamericano de Protección de los Derechos Humanos (SIHD): A su vez, en el marco de la OEA, los Estados adoptaron una serie de Instrumentos Internacionales que se han convertido en la base de un sistema regional de promoción y protección de los Derechos Humanos, conocido como el Sistema Interamericano de Protección de los Derechos Humanos (SIHD) el cual se inició formalmente con la aprobación de la Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre, dicho Sistema reconoce y define los derechos consagrados en esos instrumentos y establece obligaciones tendientes a su promoción y protección (2019, CIDH). Asimismo, a través de este Sistema se crearon dos Órganos destinados a velar por su observancia, a saber; La Comisión Interamericana de Derechos Humanos y la Corte Interamericana de Derechos Humanos (2019, CIDH). Adicionalmente, el Sistema cuenta con otros instrumentos como la Convención Americana sobre Derechos Humanos; Protocolos y Convenciones sobre temas especializados, como la Convención para Prevenir y Sancionar la Tortura, la Convención sobre la Desaparición Forzada y la Convención para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, además de los reglamentos y estatutos de sus Órganos (2019, CIDH).

A continuación, se desglosarán dos documentos con los elementos más importantes y relevantes en cuanto; I) progresión del Sistema Interamericano de Derechos Humanos, II) los Órganos del Sistema Interamericano.

I. Progresión del Sistema Interamericano de Derechos Humanos.

El Sistema Interamericano de Derechos Humanos (SIHD) se funda principalmente en base a tres elementos; la Carta de la Organización de Estados Americanos, la Declaración Americana de los Derechos del Hombre ambas en 1948, y la Convención Americana sobre los Derechos Humanos o Pacto de San José de Costa Rica en 1969.

La Carta en la primera parte de su articulado, trata principalmente sobre la organización internacional de los Estados Americanos en base a lograr: “Orden de paz y de justicia, fomentar su solidaridad, robustecer su colaboración y defender su soberanía, su integridad territorial y su independencia” (art. 1. p. 2). En segundo término, la Carta reafirma principios que los Estados americanos deben de respetar, algunos de ellos son:

el derecho internacional en cuanto a las relaciones recíprocas entre los Estados parte; el orden internacional constituido por el respeto a la personalidad, soberanía e independencia de los Estados y por el fiel cumplimiento de las obligaciones emanadas de los tratados y de otras fuentes del derecho internacional; la cooperación económica esencial para el bienestar y la prosperidad comunes de los pueblos del Continente; los Estados americanos proclaman los derechos fundamentales de la persona humana sin hacer distinción de raza, nacionalidad, credo o sexo; la educación de los pueblos debe orientarse hacia la justicia, la libertad y la paz. (art. 3, pp. 3-5)

Entre los derechos y deberes de los Estados miembros, se destacan los siguientes; (...) los Estados son jurídicamente iguales, disfrutan de iguales derechos e igual capacidad para ejercerlos, y tienen iguales deberes, los derechos de cada uno no dependen del poder de que disponga para asegurar su ejercicio, sino del simple hecho de su existencia como persona de derecho internacional (art. 10, p. 7). En la segunda parte de la Carta, específicamente en su artículo 53 se refiere a los Órganos que componen la organización de los Estados americanos, a continuación de manera general se nombrarán y describirán sus funciones.

1. Asamblea General: Órgano supremo de la OEA algunas de sus atribuciones principales son las de; “decidir la acción y la política general de la organización, determinar la estructura y funciones de los órganos; propiciar la colaboración, especialmente en los campos económico, social y cultural con otras organizaciones internacionales que persigan propósitos análogos a los de la OEA (art. 54, p. 18). Otro punto importante, es lo relacionado a que todos los Estados miembros tienen derecho a hacerse representar y tienen derecho a un voto, la Asamblea se reúne anualmente y las decisiones que se adoptan son por voto de mayoría absoluta de los Estados miembros (art. 56-57-59, p.18).

2. Reunión de Consulta de ministros de Relaciones Exteriores: Tiene como función principal para su ejecución, la de considerar problemas de carácter urgente y de interés común para los Estados americanos, además cualquier Estado miembro puede pedir que se convoque la Reunión de Consulta, esta instancia igualmente posee la función de encomendar estudios técnicos o informes sobre temas específicos (art. 61-62-69, pp. 19-20).

3. Consejo Permanente de la Organización y el Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral: Ambos dependen directamente de la Asamblea General, los Consejos, pueden presentar

estudios, propuestas y proyectos de instrumentos internacionales y proposiciones referentes a la celebración de Conferencias Especializadas (art. 73, p. 21).

El Consejo Permanente de la Organización se compone de un representante por cada Estado miembro, nombrado especialmente por el gobierno respectivo con la categoría de embajador, el Consejo vela por el mantenimiento de las relaciones de amistad entre los Estados miembros y la solución pacífica de controversias (art. 80-84, p. 22).

El Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral se compone de un representante titular, a nivel ministerial por cada Estado miembro, el Consejo tiene como finalidad promover la cooperación entre los Estados americanos con el propósito de lograr su desarrollo integral para contribuir a la eliminación de la pobreza crítica, en los campos económico, social, educacional, cultural, científico y tecnológico (art. 93-94, p. 24).

4. Comité Jurídico Interamericano: Tiene como finalidad servir de cuerpo consultivo de la organización en asuntos jurídicos; promover el desarrollo progresivo y la codificación del derecho internacional, y estudiar los problemas referentes a la integración de los países en desarrollo del Continente y la posibilidad de uniformar sus legislaciones en cuanto parezca conveniente, el Comité está integrado por once juristas nacionales de los Estados miembros, elegidos por un período de cuatro años, además el Comité establece relaciones de cooperación con las universidades, institutos y otros centros docentes, así como con las comisiones y entidades nacionales e internacionales dedicadas al estudio, investigación, enseñanza o divulgación de los asuntos jurídicos de interés internacional, las sede del Comité se encuentra sede en la ciudad de Río de Janeiro (art. 99-101-103-105, p. 26).

5. Comisión Interamericana de Derechos Humanos: Tiene como función principal, la de promover la observancia y la defensa de los derechos humanos y de servir como órgano consultivo de la organización en esta materia (art. 106, p. 27).

6. Secretaría General: Órgano central y permanente ejerce las funciones que le atribuyan, tanto, la Carta, otros tratados, acuerdos interamericanos y la Asamblea General. Cumplirá los encargos que le encomienden la Asamblea General, la Reunión de Consulta de Ministros de Relaciones Exteriores y los Consejos. El Secretario General dirige la Secretaría, tiene la representación legal y es responsable ante la Asamblea General del cumplimiento adecuado de las obligaciones y funciones de la Secretaría por un período de cinco años (art. 107-108-109, p. 28).

7. Conferencias Especializadas: Son reuniones intergubernamentales para tratar asuntos técnicos especiales o para desarrollar determinados aspectos de la cooperación interamericana, el temario y el reglamento de las Conferencias Especializadas son preparados por los consejos correspondientes o por los Organismos Especializados interesados, y sometidos a consideración de los Gobiernos de los Estados miembros (art. 122-123- p. 31).

8. Organismos Especializados: Son los organismos intergubernamentales establecidos por acuerdos multilaterales que tengan determinadas funciones en materias técnicas de interés común para los Estados americanos, estos organismos deben establecer relaciones de cooperación con organismos mundiales de la misma índole, a fin de coordinar sus actividades manteniendo su identidad y posición como parte integrante de la Organización de los Estados

Americanos, aun cuando desempeñen funciones regionales de los Organismos Internacionales (art. 124-129, pp. 31-32).

II. Órganos del Sistema Interamericano

Visto lo anterior, es importante destacar dos Órganos fundamentales del SIHD, nos referimos a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) y la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CorteIDH). Ambas desempeñan una labor fundamental ya que garantizan una vía adicional y complementaria a los recursos internos, frente a posibles violaciones de los Derechos Humanos en el nivel regional.

1. Comisión Interamericana de Derechos Humanos: Tiene la función principal de promover la observancia y la defensa de los derechos humanos, además de importantes atribuciones como las de; a) estimular la conciencia de los derechos humanos en los pueblos de América; b) formular recomendaciones cuando lo estime conveniente a los gobiernos de los Estados miembros para que adopten medidas progresivas en favor de los derechos humanos dentro del marco de sus leyes internas y sus preceptos constitucionales; c) preparar estudios e informes que considere convenientes; d) solicitar de los gobiernos de los Estados miembros que le proporcionen informes sobre las medidas que adopten en materia de derechos humanos; e) atender las consultas que, por medio de la Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos, le formulen los Estados miembros en cuestiones relacionadas con los Derechos Humanos y, dentro de sus posibilidades, les prestará el asesoramiento que éstos le soliciten; f) actuar respecto de las peticiones y otras comunicaciones en ejercicio de su autoridad y; g) rendir un informe anual a la Asamblea General de la Organización de los Estados Americanos (art. 41, p. 13).

Además, la composición de la Comisión está integrada por siete personas elegidas a título personal por la Asamblea General de la Organización que deben poseer alta autoridad moral y reconocido conocimiento en materia de derechos humanos, la duración de su mandato es de cuatro años, renovables por un único período adicional (art. 34-37, p. 12). El procedimiento de la Comisión al recibir una petición o comunicación en la que se alegue la violación de cualquiera de los derechos que consagra la Convención Americana procederá en los siguientes términos: a) si reconoce la admisibilidad de la petición o comunicación solicitará información al Gobierno del Estado al cual pertenezca la autoridad señalada como responsable de la violación alegada, la información debe ser enviada dentro de un plazo razonable la cual fija la Comisión; b) recibidas las informaciones o el plazo fijado se verificará si existen o subsisten los motivos de la petición, de no existir o subsistir, mandará archivar el expediente; c) podrá también declarar la inadmisibilidad o la improcedencia de la petición o comunicación; d) si el expediente no se ha archivado y con el fin de comprobar los hechos, la Comisión realizará un examen del asunto planteado en la petición y si fuese necesario la Comisión realizará una investigación para cuyo eficaz cumplimiento los Estados interesados proporcionaran todas las facilidades necesarias; e) podrá pedir a los Estados interesados cualquier información pertinente y recibirá, si así se le solicita, las exposiciones verbales o escritas que presenten los interesados; f) se pondrá a disposición de las partes interesadas, a fin de llegar a una solución amistosa del asunto fundada en el respeto a los derechos humanos reconocidos en la Convención, sin embargo, en casos graves y urgentes, puede realizarse una investigación previo consentimiento del Estado en cuyo territorio se alegue haberse cometido la violación, tan sólo con la presentación de una petición o comunicación que reúna todos los requisitos formales de admisibilidad (art. 48, p. 16).

En caso de llegar a una solución amistosa la Comisión redactará un informe que será transmitido al peticionario y a los Estados Parte para su publicación, este informe contendrá una breve exposición de los hechos y de la solución lograda, así también y en caso de no llegarse a una solución, se redactará un informe en el que expone los hechos y sus conclusiones (art. 49-50, p. 17).

Por último, si en el plazo de tres meses, a partir de la remisión a los Estados interesados del informe de la Comisión, el asunto no ha sido solucionado, la Comisión podrá emitir por mayoría absoluta de votos de sus miembros, su opinión y conclusiones sobre la cuestión sometida a su consideración, además la Comisión hará las recomendaciones pertinentes y fijará un plazo dentro del cual el Estado debe tomar las medidas que le competan para remediar la situación examinada finalmente transcurrido el período fijado, la Comisión decidirá, por mayoría absoluta si el Estado ha tomado o no medidas adecuadas y si publica o no su informe (art. 51, p. 17).

2. Corte Interamericana de Derechos Humanos: El segundo Órgano fundamental es la Corte Interamericana de Derechos Humanos, la organización de la Corte se compone de siete jueces, nacionales de los Estados miembros son elegidos a título personal entre juristas de alta autoridad moral y de reconocida competencia en materia de derechos humanos (art. 52, p. 17). Los jueces de la Corte serán elegidos para un período de seis años y sólo podrán ser reelegidos una vez, los jueces permanecerán en funciones hasta el término de su mandato, sin embargo, seguirán conociendo de los casos a que ya se hubieran abocado y que se encuentren en estado de sentencia, a cuyos efectos no serán sustituidos por los nuevos jueces elegidos (art. 53-54, p. 17).

Con respecto a las competencias y funciones de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, se destaca que es sólo para los Estados Parte, además, para que la Corte pueda conocer cualquier caso es necesario que sean agotados otros procedimientos previstos por parte de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (art. 61, p. 17). En cuanto a la función jurisdiccional, todo Estado parte puede en el momento del depósito de su instrumento de ratificación declarar que reconoce como obligatoria de pleno derecho la competencia de la Corte sobre todos los casos relativos a la interpretación o aplicación de la Declaración Americana (art. 62, p. 17).

A su vez y en lo que respecta a su función consultiva, los Estados Parte podrán preguntar a la Corte acerca de la interpretación de esta Convención o de otros tratados concernientes a la protección de los derechos humanos en los Estados americanos (art. 64, p. 17).

Finalmente, la Corte someterá a consideración de la Asamblea General de la Organización en cada período ordinario de sesiones un informe sobre su labor en el año anterior, el fallo de la Corte será definitivo e inapelable, no obstante en caso de desacuerdo la Corte lo interpretará a solicitud de cualquiera de las partes, siempre que dicha solicitud se presente dentro de los noventa días a partir de la fecha de la notificación del fallo, en definitiva el fallo de la Corte será notificado a las partes y transmitido a los Estados en cuestión (art. 67-69, p. 20).

En síntesis, la Organización de los Estados Americanos (OEA) y el Sistema Interamericano de Derechos Humanos (SIHD) constituyen una red clave para la protección y promoción de los derechos humanos en América. Fundada en 1948, la OEA ha creado mecanismos legales y políticos que, a través de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) y la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CorteIDH), permiten a los ciudadanos denunciar violaciones de sus derechos en instancias regionales. El sistema se basa en instrumentos

fundamentales como la Convención Americana sobre Derechos Humanos (1969) y protocolos que abordan derechos económicos, sociales y culturales, y otros temas específicos como la tortura y la violencia de género. Estos órganos tienen la capacidad de emitir recomendaciones, sentencias vinculantes y ofrecer soluciones amistosas, brindando a las víctimas de abusos una vía de justicia adicional cuando los recursos internos de los Estados no son efectivos. En conjunto, el SIHD refuerza el compromiso de los países de la región con la paz, la democracia y el respeto de los derechos humanos.

Capítulo IV. Contexto Pre-descriptivo

El presente apartado ofrece una descripción sistematizada y un análisis detallado de los principales instrumentos jurídicos y mecanismos internacionales orientados a la protección del Derecho a la Educación de las Primeras Naciones y los Pueblos Originarios. Con el objetivo de proporcionar una visión integral y coherente de la temática, se estructura en torno a dos enfoques fundamentales, tanto, en el nivel internacional, donde se destacan los tratados y acuerdos globales más relevantes, como en el nivel regional, enfocado en los países de América Latina y el Caribe.

En primer lugar, se adopta un enfoque metodológico que distingue entre dos tipos de normativas internacionales: *soft law* y *hard law*, conceptos fundamentales en el análisis comparado del derecho internacional. El *soft law* comprende aquellos instrumentos que, si bien no tienen un carácter jurídicamente vinculante, poseen un peso normativo y moral significativo, tales como declaraciones y resoluciones de organismos multilaterales. Por otro lado, el *hard law* incluye aquellos acuerdos con fuerza jurídica vinculante y mecanismos de coacción, una vez ratificados por los Estados miembros.

El análisis comienza con la identificación y explicación de los principales instrumentos de *soft law* que abordan el Derecho a la Educación desde una perspectiva general de los derechos humanos, subrayando su relevancia histórica y política en la construcción de un marco normativo que favorezca la equidad y la inclusión educativa de las comunidades indígenas. En esta línea, se destacan documentos como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) de 1948, la Declaración de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural de 2001 y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (DNUDPI) de 2007, los cuales promueven el respeto a la diversidad cultural, lingüística y educativa de los pueblos indígenas.

A continuación, se describen los principales instrumentos de *hard law*, destacando su carácter vinculante y su impacto directo en la legislación interna de los Estados. En este contexto, se presentan tratados fundamentales como la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (CADIE) de 1960, los Pactos Internacionales de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP) y de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) de 1966, y el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales de 1989, entre otros. Cada uno de estos instrumentos establece un conjunto de obligaciones y principios que los Estados deben adoptar para garantizar una educación inclusiva, equitativa y respetuosa de las particularidades culturales de las Primeras Naciones.

El análisis se complementa con la inclusión de los mecanismos específicos de monitoreo y seguimiento, tales como el Mecanismo de Expertos sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (MEDPI) y las Relatorías Especiales de las Naciones Unidas. Estas instancias no solo supervisan el cumplimiento de las obligaciones asumidas por los Estados, sino que también emiten recomendaciones y propuestas para mejorar la situación educativa de los pueblos indígenas, fomentando el diálogo y la cooperación internacional.

En el nivel regional, se examinan los instrumentos y mecanismos propios de América Latina y el Caribe, con especial énfasis en la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y en la labor de la Relatoría sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de la OEA.

Este enfoque permite comprender cómo los países de la región han adaptado las normativas internacionales a sus contextos nacionales, enfrentando desafíos específicos relacionados con la inclusión educativa de los pueblos indígenas.

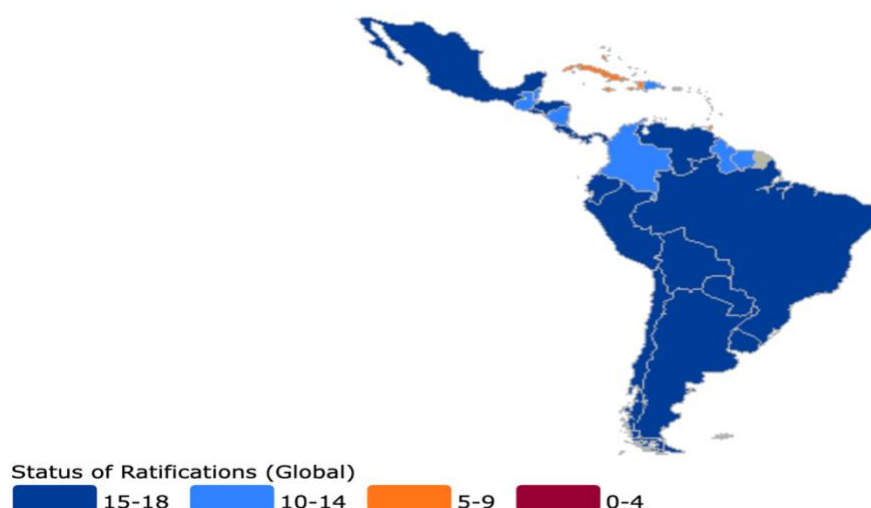
Finalmente, este apartado tiene como finalidad no solo describir los instrumentos normativos existentes, sino también ofrecer una reflexión crítica sobre su efectividad y alcance en la protección del Derecho a la Educación de los Pueblos Originarios. La sistematización de estos instrumentos y mecanismos busca proporcionar una base sólida para el análisis comparado, contribuyendo al desarrollo de políticas públicas más justas e inclusivas.

4.1. Instrumentos y Marco Jurídico del Derecho a la Educación en las Primeras Naciones en el nivel internacional

El apartado anterior nos da la oportunidad para introducirnos en profundidad en cuanto a los Instrumentos de Protección más significativos de los Derechos Humanos en los Pueblos Indígenas en general, pero mayoritariamente en el Derecho a la Educación en las Primeras Naciones.

Es importante aclarar que, en esta descripción sistematizada, destacamos los pactos y acuerdos más relevantes en la jurisprudencia internacional enmarcarlos en el regional, es decir, de las 193 naciones, se entregará información de los 35 países de la región. A modo de contexto, existen dieciocho Tratados Internacionales de Derechos Humanos incluidos ocho protocolos facultativos de los Pactos, las dos figuras que se presentan a continuación reflejan la situación actual sobre la ratificación de los Tratados Internacionales de Derechos Humanos.

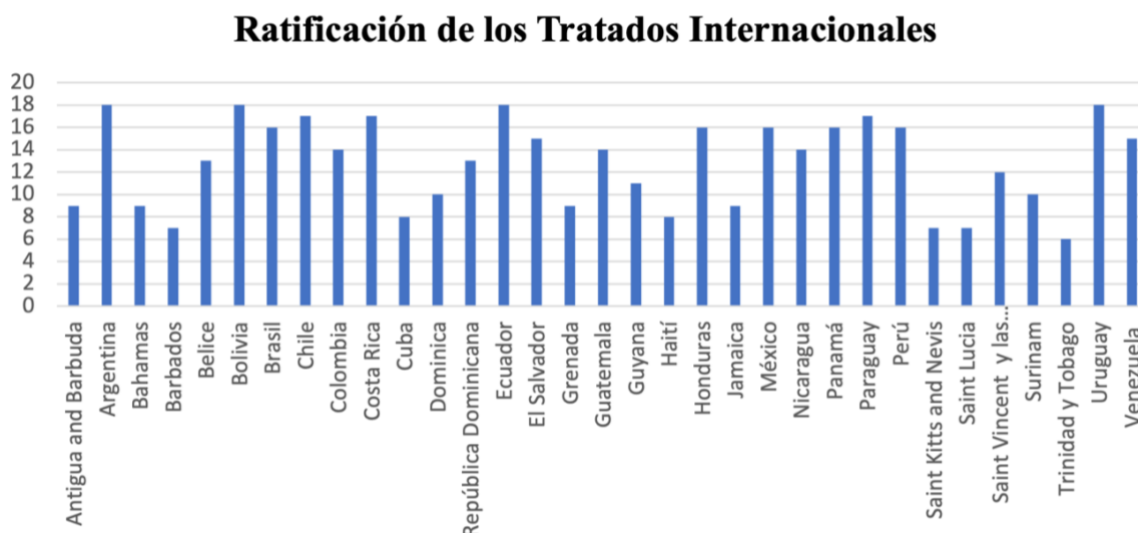
Figura 2 Ratificación de los 18 Tratados Internacionales de Derechos Humanos y sus protocolos América Latina y el Caribe (2024).



Fuente. Database of the United Nations Office of Legal Affairs (2024).

Por su parte, la Figura 2 muestra los países y la cantidad de Tratados Internacionales de Derechos Humanos Ratificados en América Latina y el Caribe.

Figura 3 Países y cantidad de Tratados Internacionales de Derechos Humanos Ratificados en América Latina y el Caribe (2024).



Fuente. Database of the United Nations Office of Legal Affairs (2024).

Como se puede apreciar en las dos figuras presentadas, la región se caracteriza por un compromiso a nivel normativo bastante elevado, en cuanto a la firma y ratificación de los Tratados sobre Derechos Humanos existentes.

4.1.1. Mecanismo de Expertos sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de Naciones Unidas

A continuación, es necesario conocer los mecanismos e instrumentos que poseen las primeras naciones para la protección de los Derechos Humanos en especial, el Derecho a la Educación.

En el caso particular de los Pueblos Indígenas el Consejo de Derechos Humanos cuenta con un Mecanismo de Expertos sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (MEDPI), es un órgano subsidiario especializado para el dialogo y la cooperación, aportando competencias y asesoramiento en lo relativo a los Derechos de los Pueblos Indígenas. En la resolución aprobada en el año 2016 destaca en líneas generales que el mandato debe facilitar asistencia a los Estados miembros que la soliciten para alcanzar los fines de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (DNUDPI), promoviendo, protegiendo y haciendo efectivos los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2016).

Por otra parte, el Mecanismo de Expertos debe elaborar un estudio anual teniendo en cuenta las sugerencias recibidas de los Estados miembros y los Pueblos Indígenas, exponiendo las dificultades y las buenas prácticas para finalmente formular recomendaciones (RES/33/25, párr. 2a). Así mismo el Mecanismo de Expertos sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas presenta informes temáticos anuales al Consejo de Derechos Humanos, en los cuales documentan las conclusiones sobre temas concretos proporcionando orientación y recomendaciones a los Estados miembros de las Naciones Unidas, las organizaciones de la sociedad civil u otros interesados (ONU, 2022).

En cuanto a la composición del Mecanismo de Expertos sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, éste lo integran siete expertos independientes, uno de cada una de las siete regiones socioculturales indígenas, a saber; (1) África; (2) Asia; (3) América del Norte; (4) Centroamérica, América del Sur y el Caribe; (5) el Ártico; (6) el Pacífico; y (7) Europa del Este, Rusia, Asia Central y Transcaucasia, la selección se llevará a cabo en conformidad con el procedimiento y los criterios que estableció el Consejo de Derechos Humanos (RES/33/25, párr. 4).

Por último, el Mecanismo de Expertos sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas debe coordinar su labor con el Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas, el Relator Especial sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, el Fondo de Contribuciones Voluntarias de las Naciones Unidas para los Pueblos Indígenas y otros órganos y procesos de las Naciones Unidas, reforzando su participación, colaboración y cooperación con ellos (RES/33/25, párr. 10).

4.1.2. Procedimientos Especiales Temáticos

Otro elemento de defensa de los Derechos Humanos que también emana del Consejo de Derechos Humanos que vimos anteriormente y que describiremos de manera especial, son los Procedimientos Especiales Temáticos, los cuales consisten en una persona (denominada “relator especial” o “experto independiente”) o en un equipo de trabajo compuesto de cinco miembros, uno por cada grupo regional de las Naciones Unidas y cuentan con 45 ejes temáticos de los cuales destacaremos dos en específico; la Relatoría Especial sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y la Relatoría especial sobre el Derecho a la Educación (ONU, 2022b)

4.1.3. Relatoría Especial sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas

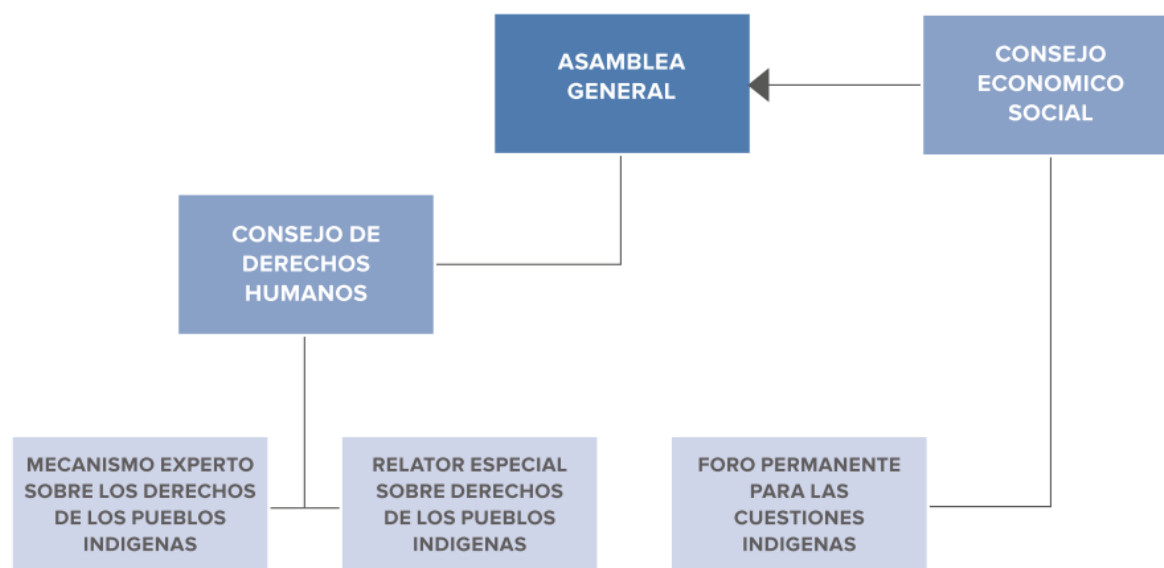
En el caso específico de los Pueblos Indígenas la figura del Relator Especial fue establecida por la extinta Comisión de Derechos Humanos el año 2001 y desde el 2007 continuó su trabajo ahora bajo el alero del Consejo de Derechos Humanos (ONU, 2013b). Al respecto, el Relator Especial sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas tiene como mandato, según la resolución A/HRC/RES/42/20 del año 2019 lo siguiente:

a) Examinar modos y medios de superar los obstáculos existentes para la plena y efectiva protección de los derechos de los pueblos indígenas y de determinar, intercambiar y promover las mejores prácticas; b) Reunir, solicitar e intercambiar información y comunicaciones de todas las fuentes que corresponda, incluidos los Gobiernos, los pueblos indígenas comunidades y organizaciones, sobre las denuncias de violaciones y vulneraciones de los derechos de los pueblos indígenas; c) Formular recomendaciones y propuestas sobre las medidas y actividades adecuadas para evitar y reparar las violaciones y las vulneraciones de los derechos de los pueblos indígenas; d) Trabajar en estrecha cooperación y coordinación con otros procedimientos especiales y los órganos subsidiarios del Consejo de Derechos Humanos, en particular con el Mecanismo de Expertos sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, los órganos pertinentes de las Naciones Unidas, los órganos de tratados y las organizaciones regionales de derechos humanos. e) Mejorar la colaboración con el Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas y el Mecanismo de Expertos sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, y participe en los períodos de sesiones anuales de estos, a fin de asegurar la complementariedad de su labor; f) Entablar un diálogo de cooperación sistemático con todos los actores que corresponda, entre ellos los Gobiernos, los órganos, organismos especializados y programas competentes de las Naciones Unidas, y con los

pueblos indígenas, instituciones nacionales de derechos humanos, organizaciones no gubernamentales y otras instituciones internacionales, regionales o subregionales, sobre, entre otras cosas, las posibilidades de proporcionar cooperación técnica a los Gobiernos que la soliciten; g) Promover, cuando proceda, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y los instrumentos internacionales relativos a los derechos de los pueblos indígenas; h) Prestar especial atención a los Derechos Humanos y libertades fundamentales de las mujeres y los niños indígenas teniendo en cuenta la perspectiva de género en el desempeño del mandato; i) Examinar las recomendaciones pertinentes de las conferencias mundiales, cumbres y otras reuniones de las Naciones Unidas, así como las recomendaciones, observaciones y conclusiones de los órganos de tratados sobre las cuestiones relativas al mandato; j) Presentar un informe sobre el cumplimiento del mandato al Consejo de Derechos Humanos (ONU, 2019).

Así también, la relatoría tiene la función de solicitar a todos los Gobiernos que cooperen plenamente en el desempeño de las tareas, le suministren toda la información disponible que pida en sus comunicaciones y atiendan con prontitud a sus llamamientos urgentes (ONU, 2019).

Figura 4 *Mecanismos de Naciones Unidas sobre los Pueblos Indígenas.*



Fuente. PNUD (2021).

4.1.4. Relatoría Especial sobre el Derecho a la Educación

Es imposible no finalizar esta sección, con uno de los hitos más relevantes en cuanto a la protección del Derecho a la Educación y se refiere a su Relatoría. La Relatoría sobre el Derecho a la Educación depende de un o una experta independiente en Derechos Humanos nombrado por el Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas. El mandato fue establecido por primera vez en 1998 y se renovó por última vez en 2020 mediante la Resolución 44/3 (ONU, 2020). Este fue establecido para examinar la cuestión fundamental del derecho de toda persona a ‘acceder a una educación de calidad sin discriminación’, y para formular recomendaciones a los

Gobiernos y otras partes interesadas. La Relatoría se ocupa en cuanto a la Disponibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad del Derecho a la Educación, desde el nivel preescolar hasta el terciario, incluso en los sistemas o mecanismos de enseñanza no académica (ACNUDH, 2022).

Resulta relevante entonces, aproximarse a parte de la investigación, en particular a lo que la relatoría trata respecto a la privatización de la educación y cómo esta afecta el Derecho a la Educación de manera general en los sistemas educativos, incluyendo, por supuesto, a los Pueblos Originarios. A continuación, se describirán cinco informes con sus principales conclusiones y recomendaciones por parte de la Relatoría Especial sobre el Derecho a la Educación. Los documentos en cuestión son los siguientes: A/69/402, septiembre del año 2014; A/HRC/29/30, junio de 2015; A/70/342, agosto de 2015; A/HRC/41/37 abril del año 2019; y el A/HRC/53/27 junio del año 2023.

Se comenzará por el Informe del Relator Especial sobre el Derecho a la Educación A/69/402, del año 2014. En él, se examina la responsabilidad del Estado frente al crecimiento explosivo de los proveedores de enseñanza privados, desde la perspectiva del Derecho a la Educación.

El Relator Especial hace hincapié en la necesidad de mantener la educación como un bien público que no debe verse reducido a una empresa comercial con fines de lucro y subraya la importancia de los principios de no discriminación e igualdad de oportunidades, así como la justicia social y la equidad, donde los Estados deben desarrollar un marco regulatorio para todos los proveedores de enseñanza privada, que prevea sanciones para las prácticas abusivas (A/69/402, 2014).

Las principales conclusiones y recomendaciones indican que la privatización en la educación produce un impacto negativo. El Relator Especial considera que la privatización de la educación, motivada por intereses empresariales, es inherentemente perjudicial para la educación como bien público. La privatización no solo corrompe la misión humanística de la educación, sino que también excluye a los grupos marginados por su incapacidad para pagar, reduciendo el acceso universal, la calidad educativa y el bienestar docente. Por lo tanto, el informe deja taxativamente claro que la privatización educativa lacera el Derecho a la Educación, tanto como derecho básico humano, como también instrumento de empoderamiento social (A/69/402, 2014).

Lo anterior se sintetiza en que los Estados deben; a) implementar un marco regulatorio que rija a los proveedores privados de educación, asegurando que estos cumplan con principios de justicia social y equidad. Incluyendo la rendición de cuentas, vigilancia rigurosa y sanciones por incumplimiento de normas de calidad; b) reconocer la educación pública como un bien fundamental y en lugar de financiar a la iniciativa privada, deben destinar recursos a la educación pública, especialmente en áreas marginadas, con un enfoque de equidad para ampliar las oportunidades educativas; c) las alianzas público-privadas deben respetar el interés público, asegurando que la educación se mantenga como un bien público; d) la vigilancia estatal debe garantizar la igualdad de oportunidades educativas y prevenir que la libertad de fundar instituciones educativas conduzca a desigualdades extremas. La educación debe ser un motor de igualdad, y las políticas deben prevenir la discriminación y fomentar la inclusión; e) La educación debe ser protegida como un bien público, priorizando los objetivos humanísticos sobre los intereses comerciales de la privatización. Las autoridades deben evitar que los proveedores privados desvirtúen estos fines; f) Los proveedores privados deben informar periódicamente

sobre sus operaciones financieras, lo que incluye ganancias y dividendos; g) los gobiernos deben crear y fortalecer mecanismos de control para supervisar a los proveedores privados de educación, promoviendo la transparencia, la justicia y la protección de los derechos de los estudiantes; h) la comunidad intelectual y las organizaciones de la sociedad civil deben jugar un papel activo en promover la regulación de los proveedores privados y visibilizar los efectos negativos de la privatización en la justicia social y la equidad. Su trabajo debe contribuir a una mayor conciencia sobre la necesidad de un control estatal efectivo; i) las y los parlamentarios, especialmente los de las comisiones de educación, deben priorizar la defensa del Derecho a la Educación y promover leyes que regulen a los proveedores privados, asegurando la calidad y equidad en el sistema educativo (A/69/402, 2014).

En síntesis, la relatoría argumenta que la privatización de la educación, impulsada por intereses empresariales, compromete la equidad y calidad del sistema educativo. Los Estados deben asumir la responsabilidad de garantizar el acceso universal y la calidad educativa, establecer marcos regulatorios rigurosos para los proveedores privados, y fortalecer la educación pública como un servicio esencial. La transparencia, la supervisión y el compromiso con la justicia social son fundamentales para proteger la educación como un bien público.

El segundo informe que se presentará es el A/HRC/29/30, del año 2015, presentado por la relatora Kishore Singh, trata sobre la ‘Protección del Derecho a la Educación contra la comercialización’. En él, la Relatora Especial expresa la preocupación por el crecimiento de los proveedores privados de educación y la comercialización de la enseñanza, analizando sus efectos negativos en los principios del Derecho a la Educación según los tratados internacionales de derechos humanos. Destaca las repercusiones de la privatización en la justicia social y la equidad, revisa leyes y jurisprudencia relacionadas, y ofrece recomendaciones para crear marcos regulatorios eficaces que controlen a los proveedores privados y protejan la educación como un bien público (A/HRC/29/30, 2015).

Al igual que el informe anterior, se sintetizará en los siguientes puntos que los Estados deben de tener presente para proteger de la privatización el Derecho a la Educación: a) regular estrictamente a los proveedores privados de educación mediante un marco normativo claro, basado en principios de justicia social y equidad, que incluya normas mínimas de calidad y sanciones por incumplimiento; b) garantizar la educación pública como un bien fundamental, priorizando la inversión pública en lugar de financiar a proveedores privados, especialmente en áreas marginadas, y fomentando la equidad en el acceso; c) considerar la educación como un bien público, no un producto de mercado, protegiéndola de intereses privados o comerciales; d) establecer mecanismos de control y supervisión para los proveedores privados, promoviendo la transparencia y la justicia, e imponiendo sanciones ante prácticas fraudulentas; e) fortalecer la educación pública, asegurando que la educación básica gratuita sea una responsabilidad del Estado, sin ceder a la presión de financiar la educación privada; f) proteger la educación como medio de desarrollo humano, priorizando valores democráticos y de justicia social sobre objetivos económicos; g) promover la colaboración comunitaria en la provisión de servicios educativos cuando el Estado no pueda cubrir toda la demanda, y fomentar la participación activa en la creación de escuelas; h) respaldar la litigiosidad de interés público para defender el Derecho a la Educación, apoyando a los grupos de la sociedad civil que luchan por garantizar este derecho fundamental; i) colaborar con parlamentos y organismos internacionales para garantizar que las políticas públicas respeten el Derecho a la Educación y protejan a los estudiantes de las prácticas abusivas de los proveedores privados.

El tercer informe de la Relatoría sobre el Derecho a la Educación A/70/342, agosto de 2015. Se examina las alianzas público-privadas relativas a la educación, que están ligadas indisolublemente al rápido avance de la privatización.

Este informe de la Relatora subraya que la privatización en el ámbito educativo ha avanzado rápidamente debido a la falta de regulación y la liberalización del sector. Este fenómeno ha llevado al aumento de las alianzas público-privadas (APP) en la educación, las cuales están fuertemente vinculadas con la privatización. Lo anterior se sintetiza en que los Estados deben: a) mantener una visión crítica sobre las alianzas público-privadas (APP), evaluando sus impactos sobre el Derecho a la Educación y los principios de justicia social y equidad; b) garantizar que las APP no conduzcan a la desinversión pública en educación, asegurando que el Estado siga siendo el principal responsable de ofrecer educación pública de calidad; c) establecer un marco regulatorio robusto para las APP, diferenciando entre los actores privados con fines comerciales y aquellos con interés social en la educación; d) fomentar iniciativas filantrópicas y desarrollar alianzas en áreas como la educación técnica y profesional, alineadas con las necesidades del mercado laboral; e) implementar mecanismos de rendición de cuentas, con supervisión tanto gubernamental como social, para asegurar el cumplimiento de las normativas y proteger el Derecho a la Educación; f) fomentar el control parlamentario para garantizar que las leyes que resguardan el Derecho a la Educación se respeten en el marco de las APP; g) actuar con cautela ante las recomendaciones de organismos internacionales y empresas privadas, especialmente cuando promuevan la delegación de responsabilidades educativas al sector privado; h) priorizar la inversión en la educación pública como el sector que mejor garantiza la calidad educativa a un costo accesible y universal; i) movilizar a la sociedad civil, incluyendo organizaciones, estudiantes y comunidades, para concienciar sobre los efectos negativos de las APP y la mercantilización de la educación (A/70/342, 2015, pp. 26-29).

El cuarto informe de la Relatoría que se presentará es el A/HRC/41/37 de junio-julio del año 2019. Titulado, el Derecho a la Educación: el ejercicio efectivo del Derecho a la Educación y la consecución del ODS 4 en el contexto del aumento de las entidades del sector privado en el ámbito de la educación.

En este informe, la Relatoría sigue enfáticamente recordando que, el derecho internacional de los derechos humanos obliga a los Estados a proporcionar una educación pública, gratuita y de calidad, en función de su naturaleza y sus objetivos, donde las entidades del sector privado pueden contribuir al ejercicio efectivo del Derecho a la Educación y ofrecer alternativas educativas, de modo que, por ejemplo, promuevan el respeto de la diversidad cultural. Sin embargo, la escasez persistente de financiación de la educación pública y el aumento rápido y no regulado de las entidades del sector privado, en particular entidades comerciales, en el ámbito de la educación, amenazan el ejercicio efectivo del Derecho a la Educación para todos y la consecución del ODS 4 (A/HRC/41/37, 2019).

Lo anterior se sintetiza en que los Estados deben: a) garantizar una educación pública de calidad, gratuita y financiada con recursos públicos, conforme al Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, priorizando la financiación pública sobre la privada; b) regular estrictamente la participación del sector privado en la educación para evitar la mercantilización y asegurar que no aumente las desigualdades; c) establecer mecanismos efectivos de control y rendición de cuentas para evaluar el impacto del sector privado y garantizar que cumpla con los estándares educativos; d) fomentar las alianzas público-privadas solo cuando prioricen la financiación pública y se centren en la

capacitación docente y la mejora de la administración pública, sin permitir que los intereses comerciales influyan en la educación; e) asegurar que la cooperación internacional se enfoque en fortalecer los sistemas educativos públicos y no en financiar soluciones privadas; f) implementar los Principios Rectores de Abiyán, promoviendo la equidad y la calidad en la educación, con el apoyo de instituciones multilaterales como la UNESCO y UNICEF; g) trabajar en estrecha colaboración con la sociedad civil y los sindicatos de educación para garantizar políticas educativas transparentes y de rendición de cuentas (A/HRC/41/37, 2019).

Se cerrará este apartado con el informe A/HRC/53/27, correspondiente al mes de julio del año 2023 de la Relatoría, aquí se exponen los principales logros y obstáculos en este ámbito. Como antecedente de interés, el informe coincide con el 25° aniversario del establecimiento del mandato sobre el Derecho a la Educación, y resulta ser el primero de la actual Relatora Especial Farida Shaheed.

Descrito lo anterior, el informe destaca que, a lo largo de los años, se ha reforzado el consenso sobre el Derecho a la Educación como un derecho empoderador que promueve el aprendizaje permanente para todos, destacando la importancia de los espacios educativos como plataformas para la protección infantil, inclusión, salud y bienestar. Como antecedente relevante el informe indicó que, en 2021, había 244 millones de niños y adolescentes no escolarizados en el nivel mundial, lo que se agravó por la pandemia de COVID-19, que afectó negativamente los avances hacia el ODS 4, relacionado con una educación inclusiva y equitativa de calidad (A/HRC/53/27, 2023).

Además el informe precisa que, el acceso a la escuela (centros educativos) no siempre garantiza aprendizaje o empoderamiento efectivo, ya que en algunos países, temas como la diversidad cultural, la enseñanza de la historia, la descolonización de los planes de estudio y la educación sexual integral se ven afectados por la polarización social, y es ahí, donde los Estados tienen la responsabilidad de ofrecer educación pública pertinente y equitativa, reconociéndola como un bien común y contribuyendo al bienestar colectivo. Por lo cual sugiere a los Estados de manera enérgica las siguientes directrices, con el fin que el Derecho a la Educación sea realmente efectivo (A/HRC/53/27, 2023).

1.- Inclusión educativa: la inclusión educativa debe garantizarse no solo mediante la integración de estudiantes en centros ordinarios, sino modificando los métodos y enfoques para ofrecer una experiencia equitativa. Sin embargo, la discriminación y la desigualdad continúan siendo problemáticas en muchos contextos. Además, la libertad educativa es crucial, garantizando el derecho de los padres a elegir la educación de sus hijos y el de los pueblos indígenas a gestionar sus propios servicios educativos. Así también y aunque la educación formal y presencial sigue siendo insustituible, la educación no debe limitarse a la escolarización; otros espacios, como centros culturales y comunidades, deben ser apoyados como parte de un ‘ecosistema educativo’ más amplio (A/HRC/53/27, 2023).

2.- Financiamiento de la educación: los Estados deben cumplir con sus obligaciones de financiar adecuadamente la educación, lo que requiere una mayor movilización de recursos y una fiscalidad progresiva. Además, deben garantizar que los recursos lleguen a los grupos más marginados, con una financiación educativa que priorice a las poblaciones más vulnerables, como los niños de hogares pobres, en zonas rurales o con discapacidades (A/HRC/53/27, 2023).

3.- Personal Docente: en estos aspectos, el texto resalta la importancia fundamental del personal docente en la garantía del Derecho a la Educación, aunque denuncia que su papel está infravalorado, insuficientemente remunerado y enfrenta diversas violaciones a sus derechos humanos. A pesar de ser esenciales para el funcionamiento de los sistemas educativos y para el futuro colectivo de la humanidad, los docentes enfrentan salarios bajos que, en muchos casos, los colocan por debajo del umbral de pobreza, incluso en países con altos niveles de renta. A este problema se suma la falta de reconocimiento de sus derechos laborales, como la libertad académica, los derechos sindicales y su derecho a participar en la toma de decisiones sobre la educación (A/HRC/53/27, 2023).

4.- Relevancia del Derecho a la Educación: en este aspecto se destaca que, este debe ser el eje central en la transformación de los sistemas educativos. Es necesario reflexionar sobre la evolución del concepto de educación, teniendo en cuenta tanto los desafíos históricos de exclusión y desigualdad como los nuevos retos del siglo XXI, como la digitalización, el cambio climático y la polarización social. La educación debe concebirse como un bien público común, lo que implica la participación activa de todos los actores sociales en la toma de decisiones educativas, desde los gobiernos hasta las comunidades locales (A/HRC/53/27, 2023).

5.- Reconstruir la educación después de la pandemia: el texto también aborda la promesa surgida de la pandemia de COVID-19 de reconstruir la educación para mejorarla, no para volver a los modelos previos. Este esfuerzo debe basarse en el Derecho a la Educación, entendida como un derecho al aprendizaje a lo largo de toda la vida, que abarque todos los tipos de educación (formal, no formal e informal). La digitalización y el uso de nuevas tecnologías deben enfocarse en añadir valor a la educación y en mejorar su accesibilidad, sin que esto acentúe las desigualdades existentes ni vulnere los derechos humanos de los estudiantes (A/HRC/53/27, 2023).

6.- Peligros de las fuerzas del mercado: en cuanto a estos aspectos se podrá decir que, debido a la creciente influencia del sector privado en el ámbito educativo, especialmente en los últimos años, destacando el desafío que esto representa en relación con los derechos humanos y la educación como un bien público. Se subraya que, si bien los actores privados han asumido una mayor parte de la oferta educativa, esta expansión no debe contravenir los principios fundamentales de la educación, como la inclusión y el acceso equitativo, ni desvirtuar la función social del Derecho a la Educación (A/HRC/53/27, 2023).

7.- Digitalización de la educación: la digitalización de la educación y sus implicaciones para el Derecho a la Educación es una preocupación central del texto. Aunque las tecnologías digitales ofrecen nuevas oportunidades de aprendizaje, también plantean riesgos significativos, como la exacerbación de las desigualdades educativas, especialmente para los estudiantes de contextos más vulnerables que carecen de acceso a dispositivos y conexión a Internet. La tecnología no debe reemplazar la enseñanza presencial, sino apoyar el proceso educativo y hacer posible la continuidad del aprendizaje durante situaciones excepcionales. Se hace hincapié en que las nuevas tecnologías, especialmente la inteligencia artificial, deben ser abordadas con precaución, ya que pueden afectar la creatividad humana, los derechos de propiedad intelectual y la medición del aprendizaje. Asimismo, el uso de sistemas de reconocimiento biométrico y la vigilancia a gran escala son motivo de preocupación, ya que pueden vulnerar la privacidad y los derechos fundamentales de los estudiantes (A/HRC/53/27, 2023).

8.- El documento plantea también que, el derecho a la conectividad a Internet debe considerarse un aspecto del Derecho a la Educación. Los Estados tienen la obligación de garantizar que todos los individuos puedan acceder a tecnologías de la información y la comunicación de manera libre y empoderadora. La conectividad debe ser vista como una herramienta para apoyar el Derecho a la Educación y debe basarse en principios de inclusión y equidad, garantizando especialmente el acceso de los grupos más desfavorecidos.

Finalmente, se concluye que las iniciativas digitales deben estar alineadas con un interés genuino en mejorar la educación y no con intereses comerciales. La digitalización debe ser un medio para asegurar el Derecho a la Educación y el desarrollo de los estudiantes, sin que el consumismo eclipse las consideraciones de derechos humanos. El interés superior del alumno debe ser siempre la prioridad, y su participación efectiva en la toma de decisiones debe ser un principio fundamental en la creación de políticas educativas (A/HRC/53/27, 2023).

4.2. Principales instrumentos normativos mundiales que protegen el Derecho a la Educación en los Pueblos Originarios

Para comenzar esta sección, es oportuno definir los conceptos *soft law* y *hard law* para una clara diferenciación entre todos los textos internacionales que veremos a continuación. En el caso de que los acuerdos internacionales no posean fuerza vinculante serán considerados como textos de *soft law*, y por el otro extremo, aquellos textos que tengan fuerza vinculante y coactiva con respecto a su obligación de cumplimiento por los Estados que son parte, estaremos hablando de textos de *hard law* (Sánchez, 2019).

Asimismo, los rasgos característicos de *soft law* son: a) jurídicamente no vinculante, b) cierta relevancia jurídica, c) buena fe, elemento presente y dominante en las relaciones interestatales, así como en los acuerdos que derivan de las mismas, y d) no aplicabilidad de sanciones como consecuencia de su incumplimiento (Boretto, 2012, p.84).

Por otra parte, para que las normas de *hard law* tengan ese carácter vinculante, los Estados deben reconocer y consentir de forma expresa en obligarse con respecto a su cumplimiento y de acuerdo con el procedimiento que se halle articulado dentro del propio Tratado Internacional (Sánchez, 2019).

En cuanto esto último, la Convención de Viena (1978) recoge las tres fases por las que debe pasar todo texto de esta naturaleza para entrar a formar parte del derecho positivo de un Estado parte, a saber; ‘ratificación’, ‘aceptación’ y ‘aprobación’ los que se deben entender, dependiendo el caso, como el acto por el cual un Estado hace constar en el ámbito internacional su consentimiento en obligarse por un tratado (p. 2).

Es más, los instrumentos jurídicos de carácter internacional determinan los deberes y las obligaciones de los Estados en cuestiones relativas al respeto, la protección y el cumplimiento del Derecho a la Educación, que luego los Estados mediante su ratificación o adhesión asumen el compromiso de adecuar su normativa interna a los estándares internacionales (SITEAL 2023)

Dicho lo anterior, comenzaremos describiendo algunos Instrumentos de Protección de los Derechos Humanos que consideramos primordiales para la protección del Derecho a la

Educación de los Pueblos Indígenas, en cuanto a las normas de *soft law*, para luego continuar con los Instrumentos de Protección que se consideran *hard law*, tanto en el nivel Internacional Universal, como del Continental regional en América Latina y el Caribe.

4.2.1. Instrumentos de Protección del Derecho a la Educación en los Pueblos Originarios en el nivel Internacional ‘soft law’

4.2.1.1. Declaración Universal de los Derechos Humanos ‘DUDH’.

En cuanto a los Instrumentos Internacionales donde se hace mención del Derecho a la Educación de los Pueblos Originarios, durante mucho tiempo estos principios no refirieron explícitamente a la situación particular de las Primeras Naciones, puesto que esta cuestión ha ido evolucionando recientemente hacia un mayor reconocimiento específico (Guerrero & Hinestroza, 2017). Inicialmente se destaca la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) de 1948, la cuál que ha sido de enorme influencia en el desarrollo de la legislación internacional sobre Derechos Humanos, sin embargo, no es un instrumento jurídico vinculante, constituye más bien una norma moral y políticamente obligatoria para todos los Estados miembros de las Naciones Unidas (Del Popolo, 2017).

Dos de los fundamentos relevantes en los que descansa la DUDH son: i) la igualdad de todos los seres humanos y ii) la no discriminación, a saber:

Artículo 1. Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 2. Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición (ONU, 1948).

4.2.1.2. Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural.

El inicio del milenio abrió las puertas a nuevos anhelos e instrumentos de protección para las Primeras Naciones en cuanto a sus derechos, incluyendo el educativo. A este respecto, la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001) constituye un progreso para una educación diversa y accesible a todas y todos, tal como refleja el artículo 5:

(...) toda persona debe poder expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua que desee y en particular en su lengua materna; toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respete plenamente su identidad cultural; toda persona debe poder participar en la vida cultural que elija y ejercer sus propias prácticas culturales, dentro de los límites que impone el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales (p. 5).

4.2.1.3. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígena ‘DNUDPI’.

La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (DNUDPI), aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2007, es un instrumento el cual ofrece un marco de trabajo internacional para los esfuerzos encaminados a fomentar los Derechos de los Pueblos Indígenas. Junto con otros instrumentos de derechos humanos y el creciente acervo de jurisprudencia en esta materia que atañe a dichos pueblos, la Declaración contiene orientaciones esenciales para construir sociedades que garanticen la plena igualdad y los derechos de los pueblos indígenas (ONU, 2013a; PNUD, 2021). Además, es relevante recordar su carácter no obligatorio, pero sí, de orientación y base ética y moral para el avance de los derechos humanos en los Pueblos Indígenas.

En cuanto al Derecho a la Educación en Pueblos Indígenas la DNUDPI establece en sus artículos 14,15,17 y 21 lo siguiente:

Art. 14.- 1. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.

2. Los indígenas, en particular los niños, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación.

3. Los Estados adoptarán medidas eficaces, conjuntamente con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma.

Art. 15.- 1. Los pueblos indígenas tienen derecho a que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones queden debidamente reflejadas en la educación y la información pública.

2. Los Estados adoptarán medidas eficaces, en consulta y cooperación con los pueblos indígenas interesados, para combatir los prejuicios y eliminar la discriminación y promover la tolerancia, la comprensión y las buenas relaciones entre los pueblos indígenas y todos los demás sectores de la sociedad.

Art. 17.- 2. Los Estados, en consulta y cooperación con los pueblos indígenas, tomarán medidas específicas para proteger a los niños indígenas contra la explotación económica y contra todo trabajo que pueda resultar peligroso o interferir en la educación de los niños, o que pueda ser perjudicial para la salud o el desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social de los niños, teniendo en cuenta su especial vulnerabilidad y la importancia de la educación para empoderarlos.

3. Las personas indígenas tienen derecho a no ser sometidas a condiciones discriminatorias de trabajo y, entre otras cosas, de empleo o salario.

Art. 21.- 1. Los pueblos indígenas tienen derecho, sin discriminación, al mejoramiento de sus condiciones económicas y sociales, entre otras esferas, en la educación, el empleo, la capacitación y el readiestramiento profesionales, la vivienda, el saneamiento, la salud y la seguridad social.

2. Los Estados adoptarán medidas eficaces y, cuando proceda, medidas especiales para asegurar el mejoramiento continuo de sus condiciones económicas y sociales. Se prestará particular atención a los derechos y necesidades especiales de los ancianos, las mujeres, los jóvenes, los niños y las personas con discapacidad indígenas (ONU, 2007b).

4.2.2. Instrumentos de Protección del Derecho a la Educación en los Pueblos Originarios en el nivel Internacional ‘hard law’

4.2.2.1. Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza ‘CADIE’.

Así también, un avance pionero y en directa relación con el Derecho a la Educación en los Pueblos Indígenas fue la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (CADIE) de 1960 de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que entró en vigor en 1962. En su artículo 5.c) establece que:

“debe reconocerse a los miembros de las minorías nacionales el derecho a ejercer actividades docentes que les sean propias, entre ellas la de establecer y mantener escuelas y, según la política de cada Estado en materia de educación, emplear y enseñar su propio idioma” (UNESCO, 1960, p. 8).

Además, esta Convención, fue precursora de varios Instrumentos de Protección de los Derechos Humanos elaborados posteriormente que poseen disposiciones específicas sobre el Derecho a la Educación, tales como, la no discriminación e igual acceso a la educación o la posibilidad de una educación de calidad para todos (UNESCO, 2020a).

Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP) y Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC).

Otro avance significativo, en la búsqueda del respeto de los Derechos Humanos de las minorías étnicas, se produjo el año 1966, cuando la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó los dos Pactos que aplican los Derechos Humanos Internacionales (ONU, 2022). De un lado, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP) que en su artículo N°27 incluye los derechos de las minorías étnicas en cuanto a que:

En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas, no se negará a las personas que pertenezcan a dichas minorías el derecho que les corresponde en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y a emplear su propio idioma. (p. 9)

Y, por otro lado, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) que principalmente en su artículo N°13 aborda el Derecho a la Educación de manera general como se señala continuación:

El Pacto reconoce el derecho de toda persona a la educación. Conviene en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Conviene asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos (...) 2. En el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho: a) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente (...) 3. En el presente Pacto se comprometen a respetar

la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, siempre que aquéllas satisfagan las normas mínimas que el Estado prescriba (...) 4. Nada de lo dispuesto en este artículo se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza. (pp. 5-6)

4.2.2.2. Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial ‘CERD’.

Como se describió anteriormente el PIDCP y el PIDESC incluyen entre otros derechos, el favorecer la obligatoriedad y asequibilidad gratuita de todos a la educación primaria y el principio de no discriminación, cuestión que amplía otro Instrumento de Protección como es la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (CERD) del año 1965 la cual dispone en su artículo N°7, que los Estados parte:

se comprometan a tomar medidas inmediatas y eficaces, especialmente en las esferas de la enseñanza, la educación, la cultura y la información, para combatir los prejuicios que conduzcan a la discriminación racial y para promover la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y los diversos grupos raciales o étnicos. (p. 5)

4.2.2.3. Organización Internacional del Trabajo ‘OIT’ y los Derechos Humanos en Pueblos Indígenas.

En este contexto, uno de los más importantes retos que enfrentan los países de la región es la construcción de sociedades institucionalmente diversas, inclusivas, equitativas y no discriminatorias, en que los Derechos de los Pueblos Indígenas estén efectivamente reconocidos y garantizados (CEPAL, 2020b).

Un organismo de muchísima relevancia es la OIT, desde su creación en 1919, ha prestado especial atención a la situación de los Pueblos Indígenas y Tribales. En 1957, se adoptó un primer instrumento internacional vinculante, el Convenio núm. 107 sobre Poblaciones indígenas y tribales en países independientes. No obstante, el Convenio 107 sobre Poblaciones Indígenas y Tribales en Países Independientes, de 1957 fue adoptado a mediados del siglo XX, inserto en el contexto del indigenismo integracionista, como minoría tutelada por el Estado, y proponía lograr el desarrollo indígena y la integración al Estado y al mercado (Angnes et al., 2020).

En junio de 1989, la Conferencia Internacional del Trabajo (CIT) de la OIT adoptó en forma tripartita con participación de los gobiernos, organizaciones de empleadores y de trabajadores, el Convenio núm. 169 sobre Pueblos indígenas y tribales en países independientes (OIT, 2014).

Los pueblos indígenas y tribales en América Latina presentan, hoy en día, los peores indicadores socioeconómicos y laborales, y la discriminación por origen étnico o racial agrava las brechas de ingreso de manera radical, en este sentido, el Convenio constituye una pieza clave en la acción de la OIT a favor de la justicia social (CEPAL, 2020b; PNUD, 2021).

El Convenio núm. 169 tiene dos postulados básicos: el Derecho de los Pueblos Indígenas a mantener y fortalecer sus culturas, formas de vida e instituciones propias, y su derecho a

participar de manera efectiva en las decisiones que les afectan. Estas premisas constituyen la base sobre la cual deben interpretarse las disposiciones del Convenio.

El Convenio también garantiza el derecho de los pueblos indígenas y tribales a decidir sus propias prioridades en lo que atañe al proceso de desarrollo, en la medida en que éste afecte sus vidas, creencias, instituciones y bienestar espiritual y a las tierras que ocupan o utilizan de alguna manera, y de controlar, en la medida de lo posible, su propio desarrollo económico, social y cultural (OIT, 2014; OIT, 2019).

Al ratificar un convenio de la OIT, un Estado miembro se compromete a adecuar la legislación nacional y a desarrollar las acciones pertinentes de acuerdo con las disposiciones contenidas en el Convenio. Asimismo, se compromete a informar periódicamente a los órganos de control de la OIT sobre la aplicación en la práctica y en la legislación de las disposiciones del Convenio y a responder a las preguntas, observaciones o sugerencias de esos órganos de control (OIT, 2014).

El Convenio núm. 169 ha sido ratificado por 24 países la mayoría de la región de América Latina: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Dominica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y la República Bolivariana de Venezuela, además de Dinamarca, España, Fiyi, Luxemburgo, Nepal, Noruega, Países Bajos, República Centroafricana y Alemania en junio del 2021 (Conde et al., 2022).

No obstante, los pueblos indígenas son hasta hoy uno de los sectores de la población más postergados y excluidos social, política y económicamente en América Latina, por lo que parece imprescindible intensificar los esfuerzos y enfrentar las causas estructurales de esa exclusión y postergación (CEPAL, 2020b).

Sobre el Derecho a la Educación, el Convenio 169 hace mención lo siguiente en su articulado:

Art. 26.- Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional.

Art. 27.- 1. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.
2. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar.

3. Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin.

Art. 28.- 1. Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo.

2. Deberán tomarse medidas adecuadas para asegurar que esos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país.
3. Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas. (OIT, 2014, pp. 55-58)

Por último, es importante describir a la Comisión de Expertos en Aplicación de Convenios y Recomendaciones de la OIT. Esta Comisión es un órgano independiente compuesto por 20 juristas nacionales e internacionales de alto nivel, encargados de examinar la aplicación de los Convenios, Protocolos y Recomendaciones de la OIT por parte de los Estados miembros de la Organización. Cuando un país ratifica un convenio de la OIT, se ve obligado a presentar memorias regulares sobre las medidas que ha adoptado para aplicarlo. Cada tres años, los gobiernos deben transmitir memorias con información detallada sobre las medidas que se han adoptado, en la legislación y en la práctica, para aplicar cualesquiera de los diez convenios fundamentales (y un protocolo) y los cuatro convenios de gobernanza que hubiesen ratificado. En cuanto a los demás convenios, las memorias deben presentarse cada seis años. Las memorias sobre la aplicación de los convenios pueden solicitarse a intervalos más breves. Los gobiernos deben comunicar copias de sus memorias a las organizaciones de empleadores y de trabajadores. Estas organizaciones pueden formular comentarios sobre las memorias de los gobiernos; asimismo, pueden enviar comentarios sobre la aplicación de los Convenios directamente a la OIT (OIT, 2024).

4.2.2.4. Convención sobre los Derechos del Niño ‘CDN’.

Uno de los más robustos Instrumentos de Protección de los derechos Humanos es la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) de 1989 la cual refleja el Derecho a la Educación en los artículos 28, 29 y 30:

Artículo 28.- 1. Los Estados Parte reconocen el derecho del niño a la educación (...) a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos; b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad (...) Artículo 29 1.- c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya; d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena; e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural. (ONU, 1991, pp. 22-23)

Por su parte el artículo 30 hace mención explícita en este último al principio de no discriminación, determinando que:

los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su

propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma. (ONU, 1991, p. 23)

En consecuencia, la siguiente tabla resume la información sobre el estado de ratificación y fechas de adhesión y el grado de compromiso y aplicación de los instrumentos normativos internacionales (*hard law*) descritos anteriormente.

Tabla 2 *Firma y ratificación países del Continente Americano de 6 Instrumentos de protección de los Derechos Humanos y el Derecho a la Educación (CADIE, CERD, PIDESC, PIDCP, Convenio 169 OIT y CDN de los 35 países).*

Países	Pacto/tratado/Convenio ⁴ y años de firma y ratificación					
	CADIE (1960)	CERD (1965)	PIDCP (1966)	PIDESC (1966)	Convenio 169 de la OIT (1989)	CDN (1989)
Antigua and Barbuda	-	F: - R: 25-10-88	F: - R: 03-07-19	F: - R: 03-07-19	-	F: 12-03-91 R: 05-10-93
Argentina	F: - R: 29-10-63	F: 13-07-67 R: 02-10-68	F: 19-02-68 R: 08-08-86	F: 19-02-68 R: 08-08-86	F: 03-07-00 R: En vigor	F: 29-06-90 R: 04-12-90
Bahamas	-	F: R: 05-08-75	F: 04-12-08 R: 23-12-08	F: 04-12-08 R: 23-12-08	-	F: 30-10-90 R: 20-02-91
Barbados	-	F: R: 08-11-72	F: - R: 05-01-73	F: - R: 05-01-73	-	F: 19-04-90 R: 09-10-90
Belice	-	F: 06-09-00 R: 14-11-01	F: - R: 10-06-96	F: 06-09-00 R: 09-03-15	-	F: 02-03-90 R: 02-05-90
Bolivia ⁵	F: - R: 16-08-17	F: 07-06-66 R: 22-09-70	F: - R: 12-08-82	F: - R: 12-08-82	F: 11-12-91 R: En vigor	F: 08-03-90 R: 26-06-90
Brasil	F: - R: 18-04-68	F: 07-03-66 R: 27-03-68	F: - R: 24-01-92	F: - R: 24-01-92	F: 25-07-02 R: En vigor	F: 26-01-90 R: 24-09-90
Canadá	-	F: 24-08-66 R: 14-10-70	F: - R: 19-05-76	F: - R: 19-05-76	-	F: 28-05-90 R: 13-12-91
Chile	F: - R: 25-10-71	F: 03-10-66 R: 20-10-71	F: 16-09-69 R: 10-02-72	F: 16-09-69 R: 10-02-72	F: 15-09-08 R: En vigor	F: 26-01-90 R: 13-08-90
Colombia	-	F: 23-03-67 R: 02-09-81	F: 21-12-66 R: 29-10-69	F: 21-12-66 R: 29-10-69	F: 07-08-91 R: En vigor	F: 26-01-90 R: 28-01-91
Costa Rica	F: - R: 09-09-63	F: 14-03-66 R: 16-01-67	F: 19-12-66 R: 29-11-68	F: 19-12-66 R: 29-11-68	F: 02-04-93 R: En vigor	F: 26-01-90 R: 21-08-90
Cuba	F: - R: 01-11-62	F: 07-06-66 R: 15-02-72	F: 28-02-08 R: No	F: 28-02-08 R: No	-	F: 26-01-90 R: 21-08-91
Dominica	-	F: - R: 13-05-19	F: - R: 17-06-93	F: - R: 17-06-93	F: 25-06-02 R: En vigor	F: 26-01-90 R: 13-03-91
Ecuador	Aceptación 04-03-79	F: - R: 22-09-66	F: 04-04-68 R: 06-03-69	F: 29-09-67 R: 06-03-69	F: 15-05-98 R: En vigor	F: 26-01-90 R: 23-03-90

⁴ Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (CADIE), Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (CERD), Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP), Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales, Convención sobre los Derechos del Niño (CDN).

⁵ (Estado Plurinacional).

Países	Pacto/tratado/Convenio ⁴ y años de firma y ratificación					
	CADIE (1960)	CERD (1965)	PIDCP (1966)	PIDESC (1966)	Convenio 169 de la OIT (1989)	CDN (1989)
El Salvador	-	F: - R: 30-11-79	F: 21-09-67 R: 30-11-79	F: 21-09-67 R: 30-11-79	-	F: 26-01-90 R: 10-07-90
Estados Unidos	-	F: 28-09-66 R: 21-10-94	F: 05-10-77 R: 08-06-92	F: 05-10-77 R: No	-	F: 16-02-95 R: No
Granada	-	F: 17-12-81 R: 10-05-13	F: - R: 06-09-91	F: - R: 06-09-91	-	F: 21-02-90 R: 05-11-90
Guatemala	F: - R: 03-02-83	F: 08-09-67 R: 18-01-83	F: - R: 05-05-92	F: - R: 19-05-88	F: 05-06-96 R: En vigor	F: 26-01-90 R: 06-06-90
Guyana	-	F: 11-12-68 R: 15-02-77	F: 22-08-68 R: 15-02-77	F: 22-08-68 R: 15-02-77	-	F: 30-09-90 R: 14-01-91
Haití	-	F: 30-10-72 R: 19-12-72	F: - R: 06-02-91	F: - R: 08-10-13	-	F: 26-01-90 R: 08-06-95
Honduras	F: - R: 04-09-13	F: - R: 10-10-02	F: 19-12-66 R: 25-08-97	F: 19-12-66 R: 17-02-81	F: 28-03-95 R: En vigor	F: 31-05-90 R: 10-08-90
Jamaica	F: - R: 15-03-06	F: 14-08-66 R: 04-06-71	F: 19-12-66 R: 03-10-75	F: 19-12-66 R: 03-10-75	-	F: 26-01-90 R: 14-05-91
México	-	F: 01-11-66 R: 20-02-75	F: - R: 23-03-81	F: - R: 23-03-81	F: 05-09-90 R: En vigor	F: 26-01-90 R: 21-09-90
Nicaragua	F: - R: 27-09-81	F: - R: 15-02-78	F: - R: 12-03-80	F: - R: 12-03-80	F: 25-08-10 R: En vigor	F: 06-02-90 R: 05-10-90
Panamá	Aceptación 09-08-67	F: 08-12-66 R: 16-08-67	F: 27-07-76 R: 08-03-77	F: 27-07-76 R: 08-03-77	-	F: 26-01-90 R: 12-12-90
Paraguay	-	F: 13-09-00 R: 18-08-03	F: - R: 10-06-92	F: - R: 10-06-92	F: 10-08-93 R: En vigor	F: 04-04-90 R: 25-09-90
Perú	F: - R: 18-12-66	F: 22-07-66 R: 29-09-71	F: 11-08-77 R: 28-04-78	F: 11-08-77 R: 28-04-78	F: 02-02-94 R: En vigor	F: 26-01-90 R: 04-09-90
República Dominicana	F: - R: 29-08-77	F: - R: 25-05-83	F: - R: 04-01-78	F: - R: 04-01-78	-	F: 08-08-90 R: 11-06-91
Saint Kitts y Nevis	-	F: - R: 13-10-06	F: No R: No	F: No R: No	-	F: R: 24-07-90
Saint Lucia	-	F: - R: 14-02-90	F: 22-09-11 R: No	F: No R: No	-	F: R: 16-06-93
Saint Vincent y Granadinas	-	F: - R: 09-11-81	F: - R: 09-11-81	F: - R: 09-11-81	-	F: R: 26-10-93
Surinam	-	F: - R: 15-03-84	F: - R: 28-12-76	F: - R: 28-12-76	-	F: 26-01-90 R: 01-03-93
Trinidad y Tobago	-	F: 09-06-67 R: 04-10-73	F: - R: 21-12-78	F: - R: 08-12-78	-	F: 30-09-90 R: 05-12-91
Uruguay	F: - R: 07-12-97	F: 21-02-67 R: 30-08-68	F: 21-02-67 R: 01-04-70	F: 21-02-67 R: 01-04-70	-	F: 26-01-90 R: 20-11-90
Venezuela ⁶	F: - R: 15-12-68	F: 21-04-67 R: 10-10-67	F: 24-06-69 R: 10-05-78	F: 24-06-69 R: 10-05-78	F: 22-05-02 R: En vigor	F: 26-01-90 R: 13-09-90
Total	16	35	32	31	15	35

Fuente. Elaboración propia a partir de Database of the United Nations Office of Legal Affairs (2022) y UNESCO (2023).

⁶ (República Bolivariana).

4.3. Instrumentos y Marco Jurídico de los Derechos Humanos y del Derecho a la Educación en las Primeras Naciones en el nivel regional

4.3.1. Relatoría sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de la OEA

Como inicio de esta sección, una instancia relevante de protección de los Derechos Humanos para los Pueblos Indígenas es la Relatoría sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, la cual describiremos a continuación.

La Comisión Interamericana de Derechos Humanos creó en el año 1990 la Relatoría sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, con el objeto de brindar atención a los Pueblos Indígenas de América, que se encuentran especialmente expuestos a violaciones de derechos humanos por su situación de vulnerabilidad, así como de fortalecer, impulsar y sistematizar el trabajo de la propia Comisión Interamericana en el área.

La relatoría, promueve el desarrollo del Sistema Interamericano de protección de los derechos humanos en materia de protección a los pueblos indígenas, y en especial, el avance y consolidación de la jurisprudencia del sistema sobre derechos de los pueblos indígenas. En este ámbito, promover y facilitar el acceso de los pueblos indígenas al sistema interamericano: Participar en el análisis de peticiones individuales y solicitudes de medidas cautelares en las que se aleguen presuntas violaciones de los derechos de los pueblos indígenas y/o de sus miembros. Apoyar la realización de visitas in loco a los países miembros de la OEA para profundizar en la observación general de la situación, y/o para investigar una situación particular de pueblos indígenas, así como participar en la preparación del informe respectivo de la visita.

Elaborar informes temáticos sobre aspectos atinentes a los derechos humanos de los pueblos indígenas en el hemisferio, que contengan recomendaciones a los Estados miembros de la OEA sobre la adopción de medidas que contribuyan a promover y garantizar los derechos humanos de los pueblos indígenas.

Realizar y participar en conferencias, seminarios y reuniones de distinto carácter con representantes de los gobiernos, la academia, la sociedad civil y los pueblos indígenas con el objeto de difundir y analizar los temas propios de su mandato.

Prestar colaboración permanente a la presidencia y al Grupo de Trabajo del Consejo Permanente de la OEA encargado de elaborar el Proyecto de Declaración Americana sobre Derechos de los Pueblos Indígenas (OEA, 2021).

4.3.2. Instrumentos de Protección de los Derechos Humanos y del Derecho a la Educación en los Pueblos Originarios en el nivel continental regional ‘soft law’

4.3.2.1. Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre

Este es el primer instrumento internacional de Derechos Humanos de carácter general, la Declaración Americana⁷ establece que “los derechos esenciales del hombre no nacen del hecho

⁷ Aprobada en la novena conferencia internacional americana en Bogotá, Colombia el 2 de mayo de 1948.

de ser nacional de determinado Estado, sino que tienen como fundamento los atributos de la persona humana”

En cuanto a su articulado, la Declaración brinda una gama de derechos tanto civiles y políticos, como sociales y culturales, destacando en especial que; “Todo ser humano tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona” como así también, que todas las personas son iguales ante la Ley y tienen los derechos y deberes consagrados sin distinción de raza, sexo, idioma, credo ni otra alguna (art.1-2, p. 2).

En cuanto a educación su art. XII dispone que toda persona tiene Derecho a la Educación, la que debe estar inspirada en los principios de libertad, moralidad y solidaridad humanas. Asimismo, tiene el derecho de que, mediante esa educación, se le capacite para lograr una digna subsistencia, un mejoramiento del nivel de vida y para ser útil a la sociedad. El derecho de educación comprende la igualdad de oportunidades en todos los casos, de acuerdo con las dotes naturales, los méritos y el deseo de aprovechar los recursos que puedan proporcionar la comunidad y el Estado. Por último, hace mención a que toda persona tiene el derecho a recibir por lo menos gratuitamente la educación primaria.

4.3.2.2. Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

La Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas⁸, es un importante hito en cuanto a los horizontes que se pretenden alcanzar para garantizar los derechos de los Pueblos Originarios por parte de la OEA.

Algunos puntos a considerar dicen relación primero que todo, con la autoidentificación como pueblos indígenas, donde los Estados en forma individual o colectiva, lo respetaran conforme a las prácticas e instituciones propias de cada pueblo indígena, como lo establece el art. I. Asimismo, en sus artículos II, III y IV, hacen mención a que, los Estados reconocerán y respetaran el carácter pluricultural y multilingüe a quienes forman parte integral de sus sociedades (...) donde los pueblos indígenas tienen el derecho a la libre determinación. En virtud de ese derecho, determinan libremente su condición política y persiguen libremente su desarrollo económico, social y cultural. Además, los pueblos y las personas indígenas tienen derecho al goce pleno de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, reconocidos en la Carta de las Naciones Unidas (1945), la Carta de la Organización de los Estados Americanos (1948) y en el derecho internacional de los derechos humanos (AG/RES. 2888, 2016).

En cuanto a sus derechos colectivos, estos son indispensables para su existencia, bienestar y desarrollo integral como pueblos. En este sentido, los Estados reconocen y respetan, el derecho de los pueblos indígenas a su actuar colectivo; a sus sistemas o instituciones jurídicos, sociales, políticos y económicos; a sus propias culturas; a profesar y practicar sus creencias espirituales; a usar sus propias lenguas e idiomas; y a sus tierras, territorios y recursos. Los Estados promoverán con la participación plena y efectiva de los pueblos indígenas la coexistencia armónica de los derechos y sistemas de los grupos poblacionales y culturas art. VI.

En relación con la igualdad de género: 1. Las mujeres indígenas tienen el derecho al reconocimiento, protección y goce de todos los derechos humanos y libertades fundamentales

⁸ Aprobada en la segunda sesión plenaria, celebrada el 14 de junio del año 2016.

contenidos en el derecho internacional, libres de todas las formas de discriminación. 2. Los Estados reconocen que la violencia contra las personas y los pueblos indígenas, particularmente las mujeres, impide o anula el goce de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. 3. Los Estados adoptarán las medidas necesarias, en conjunto con los pueblos indígenas, para prevenir y erradicar todas las formas de violencia y discriminación, en particular contra las mujeres, las niñas y los niños indígenas art. VII.

Otro punto relevante, es el rechazo a la asimilación: 1. Los pueblos indígenas tienen derecho a mantener, expresar y desarrollar libremente su identidad cultural en todos sus aspectos, libre de todo intento externo de asimilación. 2. Los Estados no deberán desarrollar, adoptar, apoyar o favorecer política alguna de asimilación de los pueblos indígenas ni de destrucción de sus culturas art. X. A su vez, y en razón de su identidad cultural: 1. Los pueblos indígenas tienen derecho a su propia identidad e integridad cultural y a su patrimonio cultural, tangible e intangible, incluyendo el histórico y ancestral, así como a la protección, preservación, mantenimiento y desarrollo de dicho patrimonio cultural para su continuidad colectiva y la de sus miembros, y para transmitirlo a las generaciones futuras. 2. Los Estados proporcionarán reparación por medio de mecanismos eficaces, que podrán incluir la restitución, establecidos conjuntamente con los pueblos indígenas, respecto de los bienes culturales, intelectuales, religiosos y espirituales de que hayan sido privados sin su consentimiento libre, previo e informado o en violación de sus leyes, tradiciones y costumbres. 3. Los Pueblos Indígenas tienen derecho a que se reconozcan y respeten todas sus formas de vida, cosmovisiones, espiritualidad, usos y costumbres, normas y tradiciones, formas de organización social, económica y política, formas de transmisión del conocimiento, instituciones, prácticas, creencias, valores, indumentaria y lenguas, reconociendo su interrelación art. XIII.

En cuanto a sus Derechos Organizativos y Políticos, tratados, acuerdos y otros arreglos constructivos: 1. Los pueblos indígenas tendrán derecho al reconocimiento, observancia y aplicación de los tratados, acuerdos y otros arreglos constructivos concertados con los Estados, y sus sucesores, de conformidad con su verdadero espíritu e intención, de buena fe y hacer que los mismos sean respetados y acatados por los Estados. Los Estados darán debida consideración al entendimiento que los pueblos indígenas han otorgado a los tratados, acuerdos y otros arreglos constructivos. 2. Cuando las controversias no puedan ser resueltas entre las partes con relación a dichos tratados, acuerdos y otros arreglos constructivos, estas serán sometidas a los órganos competentes, incluidos los órganos regionales e internacionales, por los Estados o Pueblos Indígenas interesados. 3. Nada de lo contenido en la presente Declaración se interpretará en el sentido que menoscaba o suprime los derechos de los pueblos indígenas que figuren en tratados, acuerdos y otros arreglos constructivos art. XXIV.

En el plano educativo, establece en su artículo XV:

1. Los pueblos y personas indígenas, en particular los niños y niñas indígenas, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación, sin discriminación. 2. Los Estados y los pueblos indígenas, en concordancia con el principio de igualdad de oportunidades, promoverán la reducción de las disparidades en la educación entre los pueblos indígenas y los no indígenas. 3. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje 4. Los Estados, en conjunto con los pueblos indígenas, adoptarán medidas eficaces para que las personas

indígenas, en particular los niños y niñas, que viven fuera de sus comunidades puedan tener acceso a la educación en sus propias lenguas y culturas. 5. Los Estados promoverán relaciones interculturales armónicas, asegurando en los sistemas educativos estatales un currículo con contenidos que reflejen la naturaleza pluricultural y multilingüe de sus sociedades y que impulsen el respeto y el conocimiento de las diversas culturas indígenas. Los Estados, en conjunto con los pueblos indígenas, impulsarán la educación intercultural que refleje las cosmovisiones, historias, lenguas, conocimientos, valores, culturas, prácticas y formas de vida de dichos pueblos y 6. Los Estados, conjuntamente con los pueblos indígenas, deberán tomar medidas necesarias y eficaces para el ejercicio y cumplimiento de estos derechos. (AG/RES. 2888, 2016, pp. 6-7)

4.3.3. Instrumentos de Protección de los Derechos Humanos y del Derecho a la Educación en los Pueblos Originarios en el nivel continental regional ‘hard law’

4.3.3.1. Convención Americana sobre Derechos Humanos.

La Convención Americana⁹ o coloquialmente llamada ‘Pacto de San José de Costa Rica’, establece los deberes de los Estados y los derechos protegidos por dicho tratado, en el preámbulo de la Convención se explicita que los Estados americanos firmantes reafirman su propósito de consolidar en el continente, instituciones democráticas, un régimen de libertad personal y de justicia social, fundado en el respeto de los derechos esenciales del hombre (p. 1 párr. 2). En su segunda parte, establece los medios de protección, a saber; la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) y la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CorteIDH), a los que declara Órganos competentes para conocer los asuntos relacionados con el cumplimiento de los compromisos contraídos por los Estados parte de dicha Convención (OEA, 1969).

4.3.3.2. Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

La anterior Convención dedica solamente un artículo a los derechos económicos, sociales y culturales. Es por ello que los Estados americanos decidieron adoptar, en 1988, el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, conocido como el ‘Protocolo de San Salvador’¹⁰, incluyendo derechos como la sindicalización, la salud, la alimentación, la educación y el trabajo, entre otros (Centro de estudios de derecho, 2012). En cuanto al Derecho a la Educación, su art. 13 describe las siguientes indicaciones, de las cuales se destacarán cinco elementos:

1. Toda persona tiene Derecho a la Educación. 2. La educación deberá orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz (...) 3. Los Estados reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio del Derecho a la Educación, los sistemas educativos deben propender a garantizar; a) la enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos

⁹ Adopción: 22 de noviembre de 1969. Entrada en vigor: 18 de julio de 1978.

¹⁰ Adopción: 17 de noviembre de 1988. Entrada en vigor: 16 de noviembre de 1999.

gratuitamente; b) la enseñanza secundaria en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita; c) la enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados y en particular, por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita; d) se deberá fomentar, en la medida de lo posible, la educación básica para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria; e) se deberán establecer programas de enseñanza diferenciada para los minusválidos (...) 4. En cuanto al derecho preferente de los padres, estos tendrán derecho a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos (...) 5. (...) nada de lo dispuesto en este Protocolo se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, de acuerdo con la legislación interna de los Estados Parte. (OEA, 1988, pp. 16-19)

4.3.3.3. Convención Interamericana Contra el Racismo, la Discriminación Racial y Formas Conexas de Intolerancia A-68.

La Convención interamericana contra el racismo, la discriminación racial y formas conexas de intolerancia¹¹, en su articulado, la discriminación racial se enmarca en el entendido de cualquier distinción, exclusión, restricción o preferencia, en cualquier ámbito público o privado, que tenga el objetivo o el efecto de anular o limitar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de uno o más derechos humanos o libertades fundamentales consagrados en los instrumentos internacionales aplicables a los Estados Parte, además, la discriminación racial puede estar basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico.

En cuanto a educación, esta Convención hace mención al papel fundamental de la educación, en cuanto al fomento del respeto a los derechos humanos, la igualdad, la no discriminación y la tolerancia. A su vez, en su art. 6 se refiere a que los Estados se deben comprometer a formular y aplicar políticas que tengan por objetivo el trato equitativo y la generación de igualdad de oportunidades para todas las personas, de conformidad con el alcance de la Convención, entre ellas, políticas de tipo educativo, medidas de carácter laboral o social, o de cualquier otra índole de promoción, y la difusión de la legislación sobre la materia por todos los medios posibles, incluida cualquier forma y medio de comunicación masiva e Internet. El art. 7, por su parte establece que, los Estados Parte se comprometen a adoptar la legislación que defina y prohíba claramente el racismo, la discriminación racial y formas conexas de intolerancia, aplicable a todas las autoridades públicas, así como a todas las personas naturales o físicas y jurídicas, tanto en el sector público como en el privado, en especial en las áreas de empleo, participación en organizaciones profesionales, educación, capacitación, vivienda, salud, protección social, ejercicio de la actividad económica, acceso a los servicios públicos, entre otros; y a derogar o modificar toda legislación que constituya o dé lugar a racismo, discriminación racial y formas conexas de intolerancia (OEA, 2013).

¹¹Adopción: 5 de junio de 2013. Entrada en vigor: 11 de noviembre de 2017.

4.3.3.4. Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer A-61. ‘Convención de Belém do Pará’.

La Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer¹², define en forma detallada las formas de violencia contra la mujer, incluyendo la violencia física, sexual y psicológica basada en su género, ya sea que ocurra en el ámbito público o privado, y establece que toda mujer tiene derecho a una vida libre de violencia, además de todos los derechos humanos consagrados por los instrumentos regionales e internacionales. Asimismo, dispone que el derecho de toda mujer a una vida libre de violencia incluye, entre otros, su derecho a una vida libre de discriminación.

En cuanto a educación, el art. 8 hace mención a que los Estados convienen en adoptar, en forma progresiva, medidas específicas, inclusive programas para modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, incluyendo el diseño de programas de educación formales y no formales apropiados a todo nivel del proceso educativo, para contrarrestar prejuicios y costumbres y todo otro tipo de prácticas que se basen en la premisa de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los géneros o en los papeles estereotipados para el hombre y la mujer que legitiman o exacerban la violencia contra la mujer; fomentar la educación y capacitación del personal en la administración de justicia, policial y demás funcionarios encargados de la aplicación de la ley, así como del personal a cuyo cargo esté la aplicación de las políticas de prevención, sanción y eliminación de la violencia contra la mujer; suministrar los servicios especializados apropiados para la atención necesaria a la mujer objeto de violencia, por medio de entidades de los sectores público y privado, inclusive refugios, servicios de orientación para toda la familia, cuando sea del caso, y cuidado y custodia de los menores afectados; fomentar y apoyar programas de educación gubernamentales y del sector privado destinados a concientizar al público sobre los problemas relacionados con la violencia contra la mujer, los recursos legales y la reparación que corresponda (OEA, 1994).

4.3.3.5. Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad A-65 .

Los objetivos de la Convención son la prevención y eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad¹³ son las de propiciar su plena integración en la sociedad. En relación con la educación, el art. III hace mención a establecer medidas para eliminar progresivamente la discriminación y promover la integración por parte de las autoridades gubernamentales y/o entidades privadas en la prestación o suministro de bienes, servicios, instalaciones, programas y actividades, tales como el empleo, el transporte, las comunicaciones, la vivienda, la recreación, la educación, el deporte, el acceso a la justicia y los servicios policiales, y las actividades políticas y de administración (...). Además, una detección temprana e intervención, tratamiento, rehabilitación, educación, formación ocupacional y el suministro de servicios globales para asegurar un nivel óptimo de independencia y de calidad de vida para las personas con discapacidad.

¹² Adopción: 9 de junio de 1994. Entrada en vigor: 5 de marzo de 1995.

¹³ Adopción: 7 de junio de 1999. Entrada en vigor: 14 de septiembre de 2001.

4.3.3.6. La Carta Democrática Interamericana.

Esta Carta, aprobada y adoptada el año 2011 por Asamblea General Extraordinaria de la OEA, reafirma que la promoción y protección de los derechos humanos es condición fundamental para la existencia de una sociedad democrática, y que la democracia es indispensable para el ejercicio efectivo de las libertades fundamentales y los derechos humanos, en su carácter universal, indivisible e interdependiente. La Carta Democrática Interamericana establece en su art. 8 que cualquier persona que considere violados sus derechos humanos puede presentar denuncias o peticiones ante el SIDH (OEA, 2022).

A continuación, la siguiente tabla resume la información sobre el estado de ratificación y fechas de adhesión y el grado de compromiso y aplicación de los Instrumentos Regionales de Protección y Promoción de los Derechos Humanos y el Derecho a la Educación descritos anteriormente.

Tabla 3 *Firma y ratificación de los 35 países del Continente Americano de 4 Instrumentos de protección de los Derechos Humanos y el Derecho a la Educación por parte de la OEA (CADH).*

Países	Pacto/Tratado/Convenio y años de firma y ratificación ¹⁴			
	CADH ¹⁵ (1969)	Belém Pará ¹⁶ (1994)	Do Protocolo de San Salvador ¹⁷ (1998)	CICRDR ¹⁸ (2013)
Antigua and Barbuda	-	F: R: 12-08-98	-	F: 06-06-13 R: 23-05-18
Argentina	F: 02-02/84 R: 14-08-84	F: 10-06-94 R: 09-04-96	F: 17-11-88 R: 30-06-03	F: 06-06-13 R:
Bahamas	-	F: 16-05-95 R: 03-05-95	-	-
Barbados	F: 20-06-78 R: 05-11-81	F: 16-05-95 R: 08-02-95	-	-
Belice	-	F: 15-11-96 R: 25-11-96	-	-
Bolivia (Estado Plurinacional)	F: R: 20-06-81	F: 14-09-94 R: 26-10-94	F: 17-11-88 R: 12-07-06	F: 03-10-15 R:
Brasil	F: R: 09-07-92	F: 09-06-94 R: 16-11-95	F: R: 08-08-96	F: 06-06-13 R: 12-05-21
Canadá	-	-	-	-
Chile	F: 22-11-69 R: 10-08-90	F: 17-10-94 R: 24-10-96	F: 05-06-01 R: 23-03-22	F: 22-10-15 R:
Colombia	F: 22-11-69 R: 28-05-73	F: R: 03-10-96	F: R: 22-20-97	F: 08-09-14 R:
Costa Rica	F: 22-11-69 R: 02-03-70	F: 09-06-94 R: 05-07-95	F: 17-11-88 R: 29-09-99	F: 06-06-13 R: 12-09-16
Cuba	-	-	-	-
Dominica	-	F: R: 30-06-95	-	-
Ecuador	F: 22-11-69 R: 08-12-77	F: 10-01-95 R: 30-06-95	F: 17-11-88 R: 10-02-93	F: 06-06-13 R: 18-12-19
El Salvador	F: 22-11-69	F: 14-08-95	F: 17-11-88	-

¹⁴ F: Firma y R: Ratificación.

¹⁵ Convención Americana sobre Derechos Humanos B-32 ("Pacto de San José de Costa Rica")

¹⁶ Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer A-61 ("Convención de Belém do Pará")

¹⁷ Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Protocolo de San Salvador)

¹⁸ Convención Interamericana Contra el Racismo, la Discriminación Racial y Formas Conexas de Intolerancia A-68 (2013).

Países	Pacto/Tratado/Convenio y años de firma y ratificación ¹⁴				
	CADH ¹⁵ (1969)	Belém Pará ¹⁶ (1994)	Do Protocolo de San Salvador ¹⁷ (1998)	CICRDR ¹⁸ (2013)	
Estados Unidos	R: 20-06-78 F: 06-01-77 R:	R: 13-11-95 -	R: 04-05-95 -	-	
Granada	F: 14-07-78 R: 14-07-78	F: R: 29-11-00	-	-	
Guatemala	F: 22-11-69 R: 27-04-78	F: 24-06-94 R: 04-01-95	F: 17-11-88 R: 30-05-00	-	
Guyana	-	F: 10-01-95 R: 08-01-96	-	-	
Haití	F: R: 14-09-77	F: R: 07-04-97	F: 17-11-88 R:	F: 25-06-14 R:	
Honduras	F: 22-11-69 R: 05-09-77	F: 10-06-94 R: 04-07-95	F: R: 14-09-11	-	
Jamaica	F: 16-09-77 R: 19-07-78	F: 14-12-05 R: 11-11-05	-	-	
México	F: R: 03-02-81	F: 04-06-95 R: 19-06-98	F: 17-11-88 R: 08-03-96	F: R: 19-11-19	
Nicaragua	F: 22-11-69 R: 25-09-79	F: 09-06-94 R: 06-10-95	F: 17-11-88 R: 15-12-09	-	
Panamá	F: 22-11-69 R: 08-05-78	F: 05-10-94 R: 26-04-95	F: 17-11-88 R: 28-10-92	F: 05-06-14 R:	
Paraguay	F: 22-11-69 R: 18-08-89	F: 17-10-95 R: 29-09-95	F: 26-08-96 R: 28-10-97	-	
Perú	F: 27-07-77 R: 12-07-78	F: 12-07-95 R: 02-04-96	F: 17-11-88 R: 17-05-95	F: 25-10-16 R:	
República Dominicana	F: 07-09-77 R: 21-01-78	F: 09-06-94 R: 10-01-96	F: 17-11-88 R:	-	
Saint Kitts y Nevis	-	F: 09-06-94 R: 17-03-95	-	-	
Saint Lucia	-	F: 11-11-94 R: 08-03-95	-	-	
Saint Vincent y las Granadinas	-	F: 05-03-96 R: 23-05-96	-	-	
Surinam	F: R: 12-11-87	F: R: 19-02-02	F: R: 28-02-90	-	
Trinidad y Tobago	F: R: 03-04-91	F: 03-11-95 R: 04-01-96	-	-	
Uruguay	F: 22-11-69 R: 26-03-85	F: 30-06-94 R: 04-01-96	F: 17-11-88 R:	F: 06-06-13 R: 22-09-19	
Venezuela (República Bolivariana)	F: 22-11-69 R: 01-07-19	F: 09-06-94 R: 16-01-95	F: 27-01-89 R: 07-13-20	-	
Total Ratificado	24	32	17	6	

Fuente. Elaboración propia en base a la OEA.

4.4. El Derecho a la Educación y su Desarrollo en América Latina. Compromisos Internacionales y Reformas Constitucionales

A modo de síntesis del apartado anterior, es fundamental destacar que los compromisos internacionales asumidos por los países deben integrarse y armonizarse con sus respectivas legislaciones nacionales, idealmente incorporándose en las constituciones nacionales y en las leyes educativas pertinentes. El derecho internacional establece que, al suscribir un tratado de

derechos humanos, los Estados asumen el compromiso de implementar las medidas necesarias para transformar las condiciones existentes de acuerdo con los objetivos planteados por el tratado. Estos instrumentos jurídicos proporcionan los principios rectores que deberían orientar las políticas públicas, otorgándoles legitimidad y sentido, además de garantizar su implementación efectiva. Estos compromisos operan en dos niveles: en el nivel internacional, mediante la ratificación de tratados regionales e internacionales, y en el nivel nacional, reflejándose en la legislación interna de cada Estado (SITEAL, 2021).

Al respecto, América Latina ha atravesado transformaciones económicas, políticas y sociales significativas en las últimas décadas, influenciadas por los grandes cambios globales (Bellei & Orellana, 2014; Santos, 2010). Desde una perspectiva histórica y política, la mayoría de los países de la región comparten una experiencia común marcada por la ruptura de sus sistemas democráticos, cuyas consecuencias aún afectan sus sistemas educativos. Un hito relevante ha sido el fin de los regímenes dictatoriales, que en el siglo pasado cometieron graves violaciones a los derechos humanos (CEPAL, 2018a). Sin embargo, tras la recuperación democrática, se consolidó a nivel internacional una orientación política neoliberal que ya había permeado a los gobiernos dictatoriales desde la década de 1970, impulsando la privatización de los derechos sociales, reduciendo la intervención estatal y ampliando el poder de las instituciones financieras globales (Barreneche et al., 2017; Falabella et al., 2019).

Los gobiernos democráticos que sucedieron a las dictaduras en las décadas de 1980 y 1990 enfrentaron la compleja tarea de gestionar las crisis económicas heredadas, implementando programas de ajuste estructural promovidos por organismos financieros internacionales (Bellei & Orellana, 2014; Eslava, 2019). En este contexto, la educación pública resurgió como un tema central en los debates nacionales, aunque en un entorno de avances internos y retrocesos externos (Falabella et al., 2019).

En este escenario, las principales prioridades estuvieron orientadas hacia la consolidación de la democracia, la ampliación de los derechos, 'incluido el Derecho a la Educación' y la construcción de una sociedad más justa e igualitaria (Peroni & García, 2020). A pesar de los avances en acuerdos internacionales sobre derechos humanos, incluso previos a la agenda global de 1990, la efectividad de dichos compromisos no se refleja en resultados tangibles, como los relacionados a ciertos niveles de escolarización (Ruiz, 2022). Un aspecto clave a tener en cuenta, es el tratamiento constitucional del Derecho a la Educación en la región. Según un estudio reciente, las constituciones de Brasil, Paraguay y Venezuela abordan este derecho de manera más específica en comparación con las de Uruguay y Argentina (Rezende et al., 2020). Asimismo, las reformas educativas implementadas en diversos países de América Latina han incorporado disposiciones normativas sobre el Derecho a la Educación, evidenciando la influencia del derecho internacional de los derechos humanos en sus marcos legales nacionales (Ruiz et al., 2019).

En relación con los Pueblos Originarios, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) establece que los Estados deben: (1) reconocer y promover los sistemas educativos y los idiomas propios de estos pueblos; (2) fomentar la cooperación en el diseño de planes y programas educativos; (3) garantizar la formación de integrantes de las comunidades indígenas para facilitar su autonomía en la gestión de las medidas adoptadas; y (4) proteger el derecho de los pueblos indígenas a recibir una educación inclusiva y sin discriminación, con especial atención a niños, niñas y adolescentes (PNUD, 2021, pp. 151-152).

A su vez, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) ha destacado los logros de las políticas educativas en la región, tales como la disminución del analfabetismo, la expansión de la cobertura del nivel básico, el aumento del acceso a la educación inicial y la progresiva incorporación al nivel secundario. Sin embargo, advierte que estos avances no han beneficiado de manera equitativa a los pueblos indígenas, quienes continúan enfrentando significativas desigualdades en el acceso y la calidad de la educación (CEPAL, 2020, p. 195).

Finalmente, es importante subrayar que el derecho internacional no exige la realización inmediata de todos los derechos humanos, sino que prioriza el principio de no discriminación como un requisito de cumplimiento inmediato. Como se ha dicho anteriormente, este principio otorga a los Estados la libertad de configurar sus constituciones y legislaciones nacionales de manera autónoma, garantizando así el respeto a la autodeterminación de los pueblos (Salgado & Bellei, 2021).

Para enmarcar mejor la situación constitucional de la región, la Tabla 4 entrega un panorama de 18 países con información sobre América Latina y la existencia en el articulado constitucional, tanto de referencias generales del Derecho a la Educación como de referencias específicas del Derecho a la Educación Intercultural Bilingüe en Pueblos Indígenas.

Tabla 4 *Existencia en el articulado constitucional de referencias generales del Derecho a la Educación y referencias específicas del Derecho a la Educación Intercultural Bilingüe en Pueblos Originarios (15 países)*¹⁹

País	Derecho a la Educación en las Constituciones (General)	Derecho a la Educación Intercultural Bilingüe en las Constituciones (específico)
Argentina	Art. 14.- Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio (...) de usar y disponer de su propiedad; de asociarse con fines útiles; de profesar libremente su culto; de enseñar y aprender	Art. 75.- 17.- Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería Jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan. 19.- Sancionar leyes de organización y de base de la educación que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales; que aseguren la responsabilidad indelegable del Estado, la participación de la familia y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna; y que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales. Dictar leyes que protejan la identidad y pluralidad cultural, la libre creación y circulación de las obras del autor; el patrimonio artístico y los espacios culturales y audiovisuales.
Brasil	Art. 6.- Son derechos sociales: la educación, la salud, la alimentación, el trabajo, la vivienda, el transporte, la recreación, la seguridad, la	Art. 210.- Párrafo 2. La educación en la enseñanza básica regular se impartirá en lengua portuguesa, y en las comunidades indígenas también deberá asegurarse

¹⁹ El articulado Constitucional vinculado con el Derecho a la Educación en Pueblos Originarios de Bolivia, Chile y Perú son analizadas en detalle en la fase descriptiva de esta investigación.

País	Derecho a la Educación en las Constituciones (General)	Derecho a la Educación Intercultural Bilingüe en las Constituciones (específico)
	previsión social, la protección a la maternidad y la infancia, la asistencia a las personas desamparadas, de conformidad con esta Constitución. (Modificado por la EC 90/2015). Artículo 205.- La educación es un derecho de todos y deber del Estado y de la familia, se promoverá e incentivará con la colaboración de la sociedad, y tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su capacitación para el trabajo.	la utilización de sus lenguas maternas y sus propios procesos de aprendizaje.
Colombia	Art. 44.- Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Art. 67.- La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos.	Art. 10.- La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe. Art. 68.- (Los) integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.
Costa Rica	Art. 76.- El español es el idioma oficial de la Nación. No obstante, el Estado velará por el mantenimiento y cultivo de las lenguas indígenas nacionales. Art. 77.- La educación pública será organizada como un proceso integral correlacionado en sus diversos ciclos, desde la preescolar hasta la universitaria. Art. 78.- La Educación Preescolar y la General Básica son obligatorias. Éstas y la educación diversificada en el sistema público son gratuitas y costeadas por la Nación. En la educación estatal, incluida la superior, el gasto público no será inferior al seis por ciento (6%) anual del producto interno bruto, de acuerdo con la ley, sin perjuicio de lo establecido en los art. 84 y 85 de esta Constitución. El Estado facilitará la	(No se encuentran antecedentes que refieran al Derecho a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

País	Derecho a la Educación en las Constituciones (General)	Derecho a la Educación Intercultural Bilingüe en las Constituciones (específico)
Cuba	prosecución de estudios superiores a quienes carezcan de recursos pecuniarios. La adjudicación de las becas y los auxilios estará a cargo de Ministerio del ramo, por medio del organismo que determine la ley Art. 32.- El Estado orienta, fomenta y promueve la educación, las ciencias y la cultura en todas sus manifestaciones. En su política educativa, científica y cultural se atiene a los postulados siguientes: a) se fundamenta en los avances de la ciencia, la creación, la tecnología y la innovación, el pensamiento y la tradición pedagógica progresista cubana y la universal; b) la enseñanza es función del Estado, es laica y se basa en los aportes de la ciencia y en los principios y valores de nuestra sociedad; c) la educación promueve el conocimiento de la historia de la nación y desarrolla una alta formación de valores éticos, morales, cívicos y patrióticos; d) promueve la participación ciudadana en la realización de su política educacional, científica y cultural; e) orienta, fomenta y promueve la cultura física, la recreación y el deporte en todas sus manifestaciones como medio de educación y contribución a la formación integral de las personas; f) la actividad creadora e investigativa en la ciencia es libre. Se estimula la investigación científica con un enfoque de desarrollo e innovación, priorizando la dirigida a solucionar los problemas que atañen al interés de la sociedad y al beneficio del pueblo; g) se fomenta la formación y empleo de las personas que el desarrollo del país requiere para asegurar las capacidades científicas, tecnológicas y de innovación; h) se promueve la libertad de creación artística en todas sus formas de expresión, conforme a los principios humanistas en que se sustenta la política cultural del Estado y los valores de la sociedad socialista; i) se fomenta y desarrolla la educación artística y literaria, la vocación para la creación, el cultivo del arte y la capacidad para apreciarlo; j) defiende la identidad y la cultura cubana y salvaguarda la riqueza artística, patrimonial e histórica de la nación; y k) protege los monumentos de la nación y los lugares notables por su belleza natural, o por su reconocido valor artístico o histórico.	(No se encuentran antecedentes que refieran al Derecho a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

País	Derecho a la Educación en las Constituciones (General)	Derecho a la Educación Intercultural Bilingüe en las Constituciones (específico)
	Art. 46.- Todas las personas tienen derecho a la vida, la integridad física y moral, la libertad, la justicia, la seguridad, la paz, la salud, la educación, la cultura, la recreación, el deporte y a su desarrollo integral. Art. 73.- La educación es un derecho de todas las personas y responsabilidad del Estado, que garantiza servicios de educación gratuitos, asequibles y de calidad para la formación integral, desde la primera infancia hasta la enseñanza universitaria de posgrado. El Estado, para hacer efectivo este derecho, establece un amplio sistema de instituciones educacionales en todos los tipos y niveles educativos, que brinda la posibilidad de estudiar en cualquier etapa de la vida de acuerdo con las aptitudes, las exigencias sociales y a las necesidades del desarrollo económico-social del país. En la educación tienen responsabilidad la sociedad y las familias. La ley define el alcance de la obligatoriedad de estudiar, la preparación general básica que, como mínimo, debe adquirirse; la educación de las personas adultas y aquellos estudios de posgrado u otros complementarios que excepcionalmente pueden ser remunerados	
Ecuador	Art. 27.- La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional. Art. 28.- La educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos. Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente. Es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. El Estado promoverá el	Art. 57.- Se reconoce y garantizará a las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, de conformidad con la Constitución y con los pactos, convenios, declaraciones y demás instrumentos internacionales de derechos humanos, los siguientes derechos colectivos: 14. Desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje. Se garantizará una carrera docente digna. La administración de este sistema será colectiva y participativa, con alternancia temporal y espacial, basada en veeduría comunitaria y rendición de cuentas. 21. Que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones se reflejen en la educación pública y en los medios de comunicación; la creación de sus propios medios de comunicación social en sus idiomas y el acceso a los demás sin discriminación alguna.

País	Derecho a la Educación en las Constituciones (General)	Derecho a la Educación Intercultural Bilingüe en las Constituciones (específico)
	diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones. El aprendizaje se desarrollará de forma escolarizada y no escolarizada. La educación pública será universal y laica en todos sus niveles, y gratuita hasta el tercer nivel de educación superior inclusive. Art. 29.- El Estado garantizará la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la educación superior, y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural. Las madres y padres o sus representantes tendrán la libertad de escoger para sus hijas e hijos una educación acorde con sus principios, creencias y opciones pedagógicas.	
El Salvador	Art. 53.- El Derecho a la Educación y a la cultura es inherente a la persona humana; en consecuencia, es obligación y finalidad primordial del Estado su conservación, fomento y difusión. El Estado propiciará la investigación y el quehacer científico. Art. 54.- El Estado organizará el sistema educativo para lo cual creará las instituciones y servicios que sean necesarios. Se garantiza a las personas naturales y jurídicas la libertad de establecer centros privados de enseñanza. Art. 55.- La educación tiene los siguientes fines: lograr el desarrollo integral de la personalidad en su dimensión espiritual, moral y social; contribuir a la construcción de una sociedad democrática más próspera, justa y humana; inculcar el respeto a los derechos humanos y la observancia de los correspondientes deberes; combatir todo espíritu de intolerancia y de odio; conocer la realidad nacional e identificarse con los valores de la nacionalidad salvadoreña; y propiciar la unidad del pueblo centroamericano. Los padres tendrán derecho preferente a escoger la educación de sus hijos. Art. 56.- Todos los habitantes de la República tienen el derecho y el deber de recibir educación parvularia y básica que los capacite para desempeñarse como ciudadanos útiles. El Estado promoverá la formación de centros de educación especial. La educación parvularia, básica y especial será gratuita cuando la imparta el Estado. Art. 57.- La enseñanza que se imparta en los centros educativos oficiales será esencialmente democrática.	Art. 58.- Ningún establecimiento de educación podrá negarse a admitir alumnos por motivo de la naturaleza de la unión de sus progenitores o guardadores, ni por diferencias sociales, religiosos, raciales o políticas.

País	Derecho a la Educación en las Constituciones (General)	Derecho a la Educación Intercultural Bilingüe en las Constituciones (específico)
	Los centros de enseñanza privados estarán sujetos a reglamentación e inspección del Estado y podrán ser subvencionados cuando no tengan fines de lucro. El Estado podrá tomar a su cargo, de manera exclusiva, la formación del magisterio. Art. 59.- La alfabetización es de interés social. Contribuirán a ella todos los habitantes del país en la forma que determine la ley. Art. 60.- Para ejercer la docencia se requiere acreditar capacidad en la forma que la ley disponga. En todos los centros docentes, públicos o privados, civiles o militares, será obligatoria la enseñanza de la historia nacional, el civismo, la moral, la Constitución de la República, los derechos humanos y la conservación de los recursos naturales. La historia nacional y la Constitución deberán ser enseñadas por profesores salvadoreños. Se garantiza la libertad de cátedra.	
Guatemala	Art. 51.- Protección a menores y ancianos. El Estado protegerá la salud física, mental y moral de los menores de edad y de los ancianos. Les garantizará su derecho a la alimentación, salud, educación y seguridad y previsión social. Art. 71.- Derecho a la Educación. Se garantiza la libertad de enseñanza y de criterio docente. Es obligación del Estado proporcionar y facilitar educación a sus habitantes sin discriminación alguna. Se declara de utilidad y necesidad públicas la fundación y mantenimiento de centros educativos culturales y museos. Art. 72.- Fines de la educación. La educación tiene como fin primordial el desarrollo integral de la persona humana, el conocimiento de la realidad y cultura nacional y universal. Se declaran de interés nacional la educación, la instrucción, formación social y la enseñanza sistemática de la Constitución de la República y de los derechos humanos. Art. 73.- Libertad de educación y asistencia económica estatal. La familia es fuente de la educación y los padres tienen derecho a escoger la que ha de impartirse a sus hijos menores. El Estado podrá subvencionar a los centros educativos privados gratuitos y la ley regulará lo relativo a esta materia. Los centros educativos privados funcionarán bajo la inspección del Estado. Están obligados a llenar, por lo menos, los planes y programas oficiales de estudio. Como centros de cultura gozarán	Art. 76. Sistema educativo y enseñanza bilingüe. La administración del sistema educativo deberá ser descentralizado y regionalizado. En las escuelas establecidas en zonas de predominante población indígena, la enseñanza deberá impartirse preferentemente en forma bilingüe

País	Derecho a la Educación en las Constituciones (General)	Derecho a la Educación Intercultural Bilingüe en las Constituciones (específico)
	de la exención de toda clase de impuestos y arbitrios. La enseñanza religiosa es optativa en los establecimientos oficiales y podrá impartirse dentro de los horarios ordinarios, sin discriminación alguna. El Estado contribuirá al sostenimiento de la enseñanza religiosa sin discriminación alguna. Art. 74.- Educación obligatoria. Los habitantes tienen el derecho y la obligación de recibir la educación inicial, preprimaria, primaria y básica, dentro de los límites de edad que fije la ley. La educación impartida por el Estado es gratuita. El Estado proveerá y promoverá becas y créditos educativos. La educación científica, la tecnológica y la humanística constituyen objetivos que el Estado deberá orientar y ampliar permanentemente. El Estado promoverá la educación especial, la diversificada y la extraescolar.	
Honduras	Art. 151.- La educación es función esencial del Estado para la conservación, el fomento y difusión de la cultura, la cual deberá proyectar sus beneficios a la sociedad sin discriminación de ninguna naturaleza. La educación nacional será laica y se fundamentará en los principios esenciales de la democracia, inculcará y fomentará en los educandos profundos sentimientos hondureños y deberá vincularse directamente con el proceso de desarrollo económico y social del país. Art. 152.- Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrán de darle a sus hijos. Art. 153.- El Estado tiene la obligación de desarrollar la educación básica del pueblo, creando al efecto los organismos administrativos y técnicos necesarios dependientes directamente de la Secretaria de Estado en el Despacho de Educación Pública. Art. 154.- La erradicación del analfabetismo es tarea primordial del Estado. Es deber de todos los hondureños cooperar para el logro de este fin. Art. 155.- El Estado reconoce y protege la libertad de investigación, de aprendizaje y de cátedra. Art. 156.- Los niveles de la educación formal, serán determinados en la ley respectiva, excepto el nivel superior que corresponde a la	(No se encuentran antecedentes que refieran al Derecho a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

País	Derecho a la Educación en las Constituciones (General)	Derecho a la Educación Intercultural Bilingüe en las Constituciones (específico)
	Universidad Nacional Autónoma de Honduras.	
México	Art. 3.- Toda persona tiene Derecho a la Educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia. Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica.	Art. 2.- (B). II. Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación. V. Propiciar la incorporación de las mujeres indígenas al desarrollo, mediante el apoyo a los proyectos productivos, la protección de su salud, el otorgamiento de estímulos para favorecer su educación y su participación en la toma de decisiones relacionadas con la vida comunitaria. Art.3.- Párrafo 11. Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lecto-escritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras. Párrafo 4. En los pueblos y comunidades indígenas se impartirá educación plurilingüe e intercultural basada en el respeto, promoción y preservación del patrimonio histórico y cultural; (g) Será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social.
Nicaragua	Art. 58.-Los nicaragüenses tienen Derecho a la Educación y a la cultura. Art. 116.- La educación tiene como objetivo la formación plena e integral del nicaragüense; dotarlo de una conciencia crítica, científica y humanista; desarrollar su personalidad y el sentido de su dignidad y capacitarlo para asumir las tareas de interés común que demanda el progreso de la nación; por consiguiente, la educación es factor fundamental para la transformación y el desarrollo del individuo y la sociedad.	Art. 121.- Los pueblos indígenas y las comunidades étnicas de la Costa Caribe tienen derecho en su región a la educación intercultural en su lengua materna, de acuerdo con la ley.

País	Derecho a la Educación en las Constituciones (General)	Derecho a la Educación Intercultural Bilingüe en las Constituciones (específico)
Panamá	Art. 91.- Todos tienen el Derecho a la Educación y la responsabilidad de educarse. El Estado organiza y dirige el servicio público de la educación nacional y garantiza a los padres de familia el derecho de participar en el proceso educativo de sus hijos.	Art. 88.- Las lenguas aborígenes serán objeto de especial estudio, conservación y divulgación y el Estado promoverá programas de alfabetización bilingüe en las comunidades indígenas.
	La educación se basa en la ciencia, utiliza sus métodos, fomenta su crecimiento y difusión y aplica sus resultados para asegurar el desarrollo de la persona humana y de la familia, al igual que la afirmación y fortalecimiento de la Nación panameña como comunidad cultural y política. La educación es democrática y fundada en principios de solidaridad humana y justicia social.	Art. 94.- Párrafo 3. Los establecimientos de enseñanza sean oficiales o particulares, están abiertos a todos los alumnos, sin distinción de raza, posición social, ideas políticas, religión o la naturaleza de la unión de sus progenitores o guardadores.
	Art. 92.- La educación debe atender el desarrollo armónico e integral del educando dentro de la convivencia social, en los aspectos físico, intelectual, moral, estético y cívico y debe procurar su capacitación para el trabajo útil en interés propio y en beneficio colectivo. Art. 93.- Se reconoce que es finalidad de la educación panameña fomentar en el estudiante una conciencia nacional basada en el conocimiento de la historia y los problemas de la patria.	Art. 108.- El Estado desarrollará programas de educación y promoción para los grupos indígenas ya que poseen patrones culturales propios, a fin de lograr su participación activa en la función ciudadana.
	Art. 94.- Se garantiza la libertad de enseñanza y se reconoce el derecho de crear centros docentes particulares con sujeción a la Ley. El Estado podrá intervenir en los establecimientos docentes particulares para que se cumplan en ellos los fines nacionales y sociales de la cultura y la formación intelectual, moral, cívica y física de los educandos. La educación pública es la que imparten las dependencias oficiales y la educación particular es la impartida por las entidades privadas. Los establecimientos de enseñanza sean oficiales o particulares, están abiertos a todos los alumnos, sin distinción de raza, posición social, ideas políticas, religión o la naturaleza de la unión de sus progenitores o guardadores. La Ley reglamentará tanto la educación pública como la educación particular. Art. 95.- La educación oficial es gratuita en todos los niveles pre-universitarios. Es obligatorio el primer nivel de enseñanza o educación básica general.	
Paraguay	Art. 73.- Del Derecho a la Educación y de sus fines Toda persona tiene Derecho a la Educación integral y permanente, que como sistema y proceso se realiza en el contexto de la cultura de la comunidad. Sus fines son el	Art. 62.- De los pueblos indígenas y grupos étnicos Esta Constitución reconoce la existencia de los pueblos indígenas, definidos como grupos de cultura anteriores a la formación y a la organización del Estado paraguayo.

País	Derecho a la Educación en las Constituciones (General)	Derecho a la Educación Intercultural Bilingüe en las Constituciones (específico)
	desarrollo pleno de la personalidad humana y la promoción de la libertad y la paz, la justicia social, la solidaridad, la cooperación y la integración de los pueblos; el respeto a los derechos humanos y a los principios democráticos; la afirmación del compromiso con la Patria, de la identidad cultural y la formación intelectual, moral y cívica, así como la eliminación de los contenidos educativos de carácter discriminatorio. La erradicación del analfabetismo y la capacitación para el trabajo son objetivos permanentes del sistema educativo. Art. 75.- De la responsabilidad educativa La educación es responsabilidad de la sociedad y recae en particular en la familia, en el Municipio y en el Estado.	Art. 66.- De la educación y la asistencia El Estado respetará las peculiaridades culturales de los pueblos indígenas, especialmente en lo relativo a la educación formal. Se atenderá, además, a su defensa contra la regresión demográfica, la depredación de su hábitat, la contaminación ambiental, la explotación económica y la alienación cultural.
Uruguay	(La Constitución de la República Oriental del Uruguay no hace referencia explícita al Derecho a la Educación). No obstante, con respeto a la educación dice: Art. 41.- El cuidado y educación de los hijos para que éstos alcancen su plena capacidad corporal, intelectual y social, es un deber y un derecho de los padres. Quienes tengan a su cargo numerosa prole tienen derecho a auxilios compensatorios, siempre que los necesiten. Art. 68.- Queda garantida la libertad de enseñanza. La ley reglamentará la intervención del Estado al solo objeto de mantener la higiene, la moralidad, la seguridad y el orden público. Todo padre o tutor tiene derecho a elegir, para la enseñanza de sus hijos o pupilos, los maestros e instituciones que desee. Art. 69.- Las instituciones de enseñanza privada y las culturales de la misma naturaleza estarán exoneradas de impuestos nacionales y municipales, como subvención por sus servicios. Art. 70.- Son obligatorias la enseñanza primaria y la enseñanza media, agraria o industrial. El Estado propenderá al desarrollo de la investigación científica y de la enseñanza técnica. La ley proveerá lo necesario para la efectividad de estas disposiciones. Art. 71.- Declárase de utilidad social la gratuidad de la enseñanza oficial primaria, media, superior, industrial y artística y de la educación física; la creación de becas de perfeccionamiento y especialización cultural, científica y obrera, y el establecimiento de bibliotecas populares. En todas las	(No se encuentran antecedentes que refieran al Derecho a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

País	Derecho a la Educación en las Constituciones (General)	Derecho a la Educación Intercultural Bilingüe en las Constituciones (específico)
Venezuela (República Bolivariana)	instituciones docentes se atenderá especialmente la formación del carácter moral y cívico de los alumnos.	
	Art. 102. La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social consustanciados con los valores de la identidad nacional, y con una visión latinoamericana y universal. El Estado, con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana de acuerdo con los principios contenidos de esta Constitución y en la ley. Art. 103. Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. La educación es obligatoria en todos sus niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado. La impartida en las instituciones del Estado es gratuita hasta el pregrado universitario. A tal fin, el Estado realizará una inversión prioritaria, de conformidad con las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas. El Estado creará y sostendrá instituciones y servicios suficientemente dotados para asegurar el acceso, permanencia y culminación en el sistema educativo. La ley garantizará igual atención a las personas con necesidades especiales o con discapacidad y a quienes se encuentren privados o privadas de su libertad o carezcan de condiciones básicas para su incorporación y permanencia en el sistema educativo. Las contribuciones de los particulares a proyectos y programas educativos públicos a nivel medio y universitario serán reconocidas como desgravámenes al impuesto sobre la renta según la ley respectiva. Art. 104. La educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de	Art. 121.- Los pueblos indígenas tienen derecho a mantener y desarrollar su identidad étnica y cultural, cosmovisión, valores, espiritualidad y sus lugares sagrados y de culto. El Estado fomentará la valoración y difusión de las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas, los cuales tienen derecho a una educación propia y a un régimen educativo de carácter intercultural y bilingüe, atendiendo a sus particularidades socioculturales, valores y tradiciones. Disposición Transitoria Sexta. - La Asamblea Nacional en un lapso de dos años legislará sobre todas las materias relacionadas con esta Constitución. Se le dará prioridad a las leyes orgánicas sobre pueblos indígenas, educación y fronteras.

País	Derecho a la Educación en las Constituciones (General)	Derecho a la Educación Intercultural Bilingüe en las Constituciones (específico)
	comprobada idoneidad académica. El Estado estimulará su actualización permanente y les garantizará la estabilidad en el ejercicio de la carrera docente, bien sea pública o privada, atendiendo a esta Constitución y a la ley, en un régimen de trabajo y nivel de vida acorde con su elevada misión. El ingreso, promoción y permanencia en el sistema educativo, serán establecidos por ley y responderá a criterios de evaluación de méritos, sin injerencia partidista o de otra naturaleza no académica.	

Fuente. Elaboración propia, en base a las Constituciones Políticas de los 18 países.

4.5. Avances y desafíos del Derecho a la Educación en América Latina

A modo de contextualización de este apartado y como se reflejó anteriormente en la Tabla 4, el Derecho a la Educación en América Latina ha registrado avances importantes, aunque insuficientes desde su incorporación en los marcos constitucionales, impulsando su reconocimiento como un derecho fundamental. Sin embargo, su implementación ha enfrentado desafíos persistentes, especialmente tras el impacto de la pandemia de COVID-19, que puso a prueba los sistemas educativos y evidenció profundas desigualdades en la región.

Al respecto, es preciso comenzar indicando que, la estructura de un texto constitucional generalmente se divide en dos partes fundamentales: una parte dogmática, que contiene las declaraciones de derechos, libertades y garantías, y una parte orgánica, que regula la organización de los poderes, sus interacciones y la distribución territorial del poder estatal (De Blas & Rubio, 2010). Esta división se vincula con la teoría del derecho de Hans Kelsen, quien describe el orden jurídico como un sistema jerárquico donde cada norma deriva su validez de otra superior, hasta llegar a la norma fundamental que legitima todo el sistema. La parte dogmática de una Constitución se alinea con el concepto de norma fundamental en Kelsen, al establecer los valores y derechos fundamentales que estructuran el sistema jurídico. Por su parte, la parte orgánica se encarga de delimitar las competencias y funciones de los poderes del Estado, reflejando la visión kelseniana de un derecho dinámico que regula tanto las conductas humanas como la producción y aplicación de las normas jurídicas (Kelsen, 2005).

De este modo, el texto constitucional se posiciona como un instrumento clave para garantizar derechos y organizar el poder estatal, al tiempo que asegura la coherencia y la estabilidad del orden jurídico. Sin embargo, la representación de las poblaciones afrodescendientes e indígenas en América Latina, según Granja (2022), no parece ser un factor determinante en el reconocimiento efectivo de derechos especiales dentro de las constituciones políticas. Este proceso, señala el autor, requiere no solo un contexto político favorable a nivel internacional que respalde las iniciativas promovidas por activistas y actores sociales, sino también condiciones internas propicias. Estas incluyen mecanismos efectivos de representación y participación ciudadana, así como alianzas estratégicas que favorezcan la incorporación de estos derechos en los marcos constitucionales (Granja, 2022, p. 95). A su vez y desde una perspectiva histórica en la región, Angnes et al. (2020) señalan que en relación con las reformas constitucionales:

con excepción de Chile, todos los países andinos cambiaron la Constitución, reconfigurando la relación jurídica entre los Estados y los Pueblos Indígenas (...) Colombia en 1991, Perú en 1993, como ejemplo de las reformas realizadas (...) Colombia, que “desde la Constitución de 1991 creó numerosas leyes, medidas y asignaciones presupuestarias para los indígenas que representan aproximadamente el 2% de la población total del país y ocupan casi una cuarta parte del territorio nacional” (2010, p. 98). Además, se garantizó la representación directa de los indígenas en el Congreso (..) Por su parte, en Bolivia, las políticas dirigidas a las poblaciones indígenas no han tenido avances significativos en los últimos años (...) Desde la década de 1980, Bolivia sufre el impacto de las políticas neoliberales de ajuste estructural, que han llevado al empobrecimiento de la población en general y de la población indígena en particular. Tales políticas desembocaron en las “tres guerras” por el agua (2000), por el gas (2003) y por la nacionalización del petróleo (2005), que lograron el “fin del experimento neoliberal” y un cambio político en el conjunto del país. (p. 13)

Al respecto, y con antecedentes actualizados Carvajal & Ancheta (2023), revelan que, de catorce (14) constituciones analizadas en América Latina, solo ocho (8) mencionan explícitamente el Derecho a la EIB para los Pueblos Originarios. Este resultado refleja un avance parcial en el reconocimiento formal del derecho de las comunidades indígenas a recibir una educación en su lengua materna y conforme a sus tradiciones culturales, sin embargo, en 6 países las constituciones únicamente hacen referencia al derecho general a la educación, sin incluir disposiciones específicas sobre la EIB.

En el ámbito internacional, 12 de los 14 países han ratificado tratados clave como el Convenio 169 de la OIT y la DNUDPI, No obstante, la implementación efectiva de estas normas varía considerablemente entre los Estados, lo que genera una brecha entre los compromisos asumidos y las políticas públicas desarrolladas. A pesar de estos compromisos, persisten desigualdades significativas en el acceso y la calidad de la educación para los Pueblos Originarios, donde las brechas se hacen evidentes, sobre todo, en las zonas rurales, donde la cobertura educativa sigue siendo insuficiente. Además, la baja calidad de los contenidos y la falta de adecuación cultural en los programas educativos perpetúan la exclusión de estas comunidades, CEPAL advierte que, aunque se han logrado mejoras en la alfabetización y el acceso a la educación básica, estas no han beneficiado de manera equitativa a los pueblos indígenas (Carvajal & Ancheta, 2023).

Por otra parte, el Derecho Humano a la Educación, desde 1948 ha experimentado una evolución significativa en las últimas siete décadas. Este reconocimiento marcó un hito en la consolidación de la educación como un pilar fundamental del desarrollo social y político, respaldado posteriormente por tratados internacionales y compromisos regionales (Saforcada & Ximenes, 2024a).

Siguiendo con estas autoras, el Derecho a la Educación ha atravesado importantes avances y desafíos en su implementación, particularmente en América Latina, y aunque se han logrado progresos hacia enfoques más inclusivos, como la educación intercultural y la igualdad de género, las desigualdades estructurales heredadas de las políticas neoliberales de las décadas de 1980 y 1990 continúan acentuando la privatización y las brechas educativas. En el siglo XXI, varios países impulsaron iniciativas para fortalecer la educación pública, pero los resultados han sido desiguales. Garantizar este derecho requiere un esfuerzo continuo que combine voluntad política, participación social y cooperación internacional (Saforcada & Ximenes, 2024a).

A su vez, en América Latina, las brechas en el acceso y la calidad educativa reflejan profundas desigualdades sociales y económicas. A pesar de los avances en la escolarización, aún persisten desafíos significativos que afectan principalmente a los sectores más vulnerables de la población. Por ejemplo, el 40% de los niños de 3 a 4 años no asiste a la escuela, siendo los niños de familias más ricas 2.5 veces más propensos a acceder a la educación que aquellos de familias pobres. Aunque la educación primaria está casi universalizada, todavía hay 3.6 millones de niños fuera de la escuela. En secundaria, más del 50% de los estudiantes no logra culminar este nivel, con marcadas disparidades entre países. Además, la privatización ha crecido de forma constante: en 2018, el 20% de la matrícula en primaria correspondía a instituciones privadas, alcanzando el 54% en secundaria y el 53% en educación superior, profundizando las inequidades existentes (Saforcada & Baichman, 2024b).

4.6. Impacto de la COVID-19 en la Educación y el avance de la digitalización en América Latina. Retos y Oportunidades

La pandemia de COVID-19 está empujando al mundo a un escenario económico y social devastador. Las consecuencias de esta crisis impactan en gran medida a los niños y adolescentes, tanto ahora como en el futuro. El cierre de escuelas ha afectado especialmente a los niños y niñas más vulnerables, profundizando los efectos de sus circunstancias socioeconómicas desiguales. En este contexto, las acciones que los gobiernos están tomando para proteger el Derecho a la Educación de sus ciudadanos serán cruciales para reducir o exacerbar la desigualdad en el largo plazo (Gelber et al., 2021).

Por otra parte, la situación de vulnerabilidad a nivel educativo en la actualidad debido a la pandemia del Covid-19 que desde la perspectiva de la UNESCO (2020), amenaza las oportunidades que se han construido en las últimas décadas en este ámbito, pues, al estar cerradas las instituciones educativas, se percibe un retroceso en los logros de inclusión de otras culturas y pensamientos, y, en el momento en que se retorne a las aulas, se deberán aunar esfuerzos para la reconstrucción masiva del plano social, en la que no se tenga la sensación de haber perdido oportunidades educacionales (Guzmán et al., 2020).

Terminada la pandemia, se espera un incremento de la pobreza en un 37.3%, esto es 231 millones de personas. Para el caso de pobreza extrema se espera un incremento del 15%, equivalente a 98 millones de personas (Villela & Contreras, 2021). La situación educativa de los niños, niñas y adolescentes de pueblos indígenas y afrodescendientes antes de la pandemia ya era bastante crítica al estar marcada por fuertes limitaciones de acceso, especialmente en los niveles de educación inicial y secundaria, y presentar bajos índices en los logros de aprendizaje. Si antes de la pandemia los países ya tenían dificultades para atender con pertinencia y calidad a la población indígena y afrodescendiente, con la pandemia por COVID-19 la situación se ha agudizado. Estas poblaciones, además de estar particularmente excluidas de la provisión remota del servicio educativo por falta de conectividad, se ven seriamente afectadas al no ejercer su derecho a una educación basada en su cultura e impartida en su lengua originaria (UNICEF, 2021).

4.6.1. Digitalización de la educación en América Latina Post-Pandemia

En América Latina 40 millones de hogares no tienen conexión a Internet por lo que no pueden realizar labores de teletrabajo ni de teleeducación (Villela & Contreras, 2021). A su vez, La emergencia del COVID-19 aceleró la expansión de la ‘educación a distancia’ y la ‘digitalización educativa’, promovida por actores no estatales. Multimillonarios y sus fundaciones filantrópicas han dejado de ser solo donantes para convertirse en gestores, impulsando políticas en las que gobiernos, empresas y ONGs colaboran para ampliar el alcance del mercado en la educación. Además, las grandes empresas tecnológicas (GAFAM) ofrecen soluciones digitales como un modelo modernizador, pero lo que realmente buscan es aprovechar los datos de futuras generaciones de consumidores (Díez-Gutiérrez, 2022).

Por otra parte, Ruiz (2020) plantea que, la educación a distancia puede aumentar las desigualdades educativas, al revelar brechas en infraestructura, conectividad y el uso de tecnología. Además, podría promover una visión comercial centrada en el consumo de software en lugar de los contenidos curriculares, destacando la brecha en la calidad del conocimiento y su aprendizaje, es decir “No es una brecha digital, es educativa” (p. 57).

4.6.2. Breve descripción de las EdTech

En este contexto El Banco Mundial define las EdTech como tecnologías de la información y comunicación orientadas a mejorar el aprendizaje y reducir la pobreza global (Banco Mundial, 2020), mientras que la UNESCO las considera como un sector que agrupa innovaciones digitales enfocadas en la mejora educativa (UNESCO, 2020c). Otra visión sobre las EdTech es la integración de las tecnologías en la educación como una de las estrategias para la competitividad académica de muchos países (ICEX, 2020).

En estas breves definiciones se podría comprender que la finalidad de la EdTech está medianamente clara, pues tanto organismos internacionales como el Banco Mundial o UNESCO la sintetizan en una herramienta para la educación, lo que no queda claro, al menos en sus definiciones corporativas, es que el fin sea la mercantilización de estas tecnologías educativas. En este sentido, una particular forma de ver las EdTech como una estrategia de competición recae en grupos asociados al Banco Mundial como la compañía (ICEX, 2020), produciéndose una evidente contradicción o ambivalencia con respecto a su finalidad última, ya que desde UNESCO se propone como una mejora de la educación mientras que ello fomenta claramente el ánimo de lucro desde el sector la educación.

Si bien es cierto que las empresas tecnológicas son necesarias dentro de los sistemas educativos aportando con sus herramientas lo que se logra apreciar en este momento apremiante por la crisis educativa de la Covid-19, también lo es que se ha dado una acentuación mucho más intensa y vertiginosa del negocio multimillonario de las EdTech en la educación. De hecho, las últimas cifras que destaca la gigante consultora global del mercado educativo HolonIQ –la cual según su perfil empresarial brinda un servicio de asesoramiento financiero educativo especializado– son de un negocio exitoso, pues en su sitio web predice para las APP en el sector universitario un crecimiento de cifras del orden de los 7 billones en el 2020 y para 2025 de 15 billones de dólares, ya que aseguran que la COVID-19 acelerará sustancialmente esta tendencia (Camargo et al., 2021; HolonIQ, 2020). En cuanto a América Latina, el sudeste asiático y África, esta misma

empresa destacó que en los primeros tres meses de 2020, a medida que se iniciaron las interrupciones relacionadas con la crisis sanitaria, se invirtieron 3.000 millones de dólares de capital de riesgo en EdTech (Williamson & Hogan, 2020). La situación actual derivada de la Covid-19 y el consecuente cierre de centros educativos ha producido una manifiesta aceleración de los procesos de digitalización en la educación por la que los gobiernos en gran parte del mundo han comenzado a implementar o reforzar distintas estrategias de educación a distancia (Banco Mundial, 2019; CEPAL, 2020a).

4.6.3. La agenda digital en América Latina ‘eLAC’

A modo de contexto, la Agenda digital para América Latina y el Caribe propuesta en Brasil el año 2005, se conforma como una importante referencia en el proceso de diseño y fomento en la adopción de tecnologías de información y comunicación para el desarrollo en la región, promoviendo el uso de las TIC en favor de la prosperidad social y económica, la innovación y el consumo sostenible (CEPAL, 2018b). En relación con el objetivo 6 de dicha agenda, es relevante destacar el enorme potencial que representa la economía digital en América Latina, si bien hay que considerar el hecho de que los servicios y contenidos digitales que son demandados fundamentalmente en el ámbito privado para su uso personal son mayoritariamente producidos y comercializados por corporaciones establecidas fuera de la región (International Chamber of Commerce, 2016).

De facto, en la actualidad se propone avanzar decididamente hacia políticas estructurales que permitan la implementación de soluciones digitales avanzadas con el objetivo de tutelar la salud y la educación, y promover el desarrollo productivo, universalizar el acceso y la cobertura de redes de telecomunicaciones mediante políticas públicas y regulación actualizada que fomenten la inversión en el sector (CAF, 2020).

En lo que se refiere al objetivo 22 de la Agenda Digital eLAC los países de América Latina y el Caribe en su mayoría cuentan con estrategias digitales nacionales lo que dificulta el seguimiento del plan original en este sentido, a la par que tanto éste como el resto de los objetivos y áreas descritos en dicha agenda hayan sido actualizados y priorizados como resultado de la situación derivada de la actual pandemia. De este modo, el desarrollo e impacto de estos compromisos se han visto dificultados en la medida que los objetivos comunes como éste no se han priorizado, aunque se pueden identificar ciertas tendencias con relación a los nuevos modos de gobernanza digital que se abordarán. En la región persisten estas dificultades maximizadas por la pandemia, deficiencias en la implementación de las distintas estrategias llevadas a cabo durante los años anteriores, tales como el fortaleciendo las redes de cooperación regionales y subregionales para promover el uso de TIC en políticas de prevención, atención y mitigación de emergencias y desastres (CEPAL, 2018b). En cuanto al objetivo 6 de la eLAC sobre el fortalecimiento del uso de las TIC en educación en la región, se observan diversas iniciativas de promoción del uso, existe evidencia de una evolución desde una fase inicial de dotación de acceso y equipos a los centros educativos, hacia el fortalecimiento de capacidades para su uso y la promoción de la innovación educativa (CEPAL, 2018b).

A pesar de estas medidas de apoyo, se han constatado diversidad de dificultades para la educación a distancia, relacionados con aspectos como la conectividad o falta de acceso a equipos y conexión a Internet, además de las bajas habilidades digitales por parte de los profesores y

alumnos con menor exposición a las tecnologías (CAF, 2020). En relación con las políticas digitales en educación, la infraestructura, apropiación, recursos e innovación también se dan deficiencias, pues en varios países persisten las brechas de conectividad en centros educativos por área geográfica y nivel socioeconómico (CEPAL, 2018b).

Por último y en relación con lo anteriormente expuesto, se podrá establecer la existencia de una brecha digital territorial (étnica), la cual constituye un obstáculo significativo para el disfrute de los Derechos de los Pueblos Originarios, especialmente en América Latina y el Caribe, donde las políticas de conectividad han priorizado históricamente las áreas urbanas. Esto ha dejado a las comunidades rurales e indígenas en una posición de desventaja, limitando su acceso a las tecnologías de información y comunicación (TIC) y, con ello, restringiendo su posibilidad de ejercer plenamente derechos fundamentales, como el Derecho a la Educación y la participación en la sociedad digital (UNESCO, 2023, p. 8).

En muchos casos, esta desigualdad se ve agravada por la falta de infraestructura adecuada y por políticas que no consideran las realidades culturales y geográficas de estas comunidades. Tal como se ha señalado, la conectividad limitada en zonas rurales e indígenas perpetúa las desigualdades sociales y económicas, dificultando el acceso a servicios esenciales como la educación, que depende cada vez más de herramientas digitales para su desarrollo (Bautista Murillo, 2021). Esto no solo afecta la calidad de vida de estas comunidades, sino que también amplifica las barreras para su inclusión en procesos de desarrollo económico y social.

Capítulo V. Estudio Comparativo

“Nunca me gustó esa idea de que mi trabajo consiste en ‘darles voz a los que no tienen voz’. Prefiero pensarme como un traductor, alguien que trata de entender para narrar después”

Pablo Piovano (2024)

5.1. Unidades de comparación Bolivia, Chile y Perú.

5.1.1. *Metodología de las unidades de comparación*

La metodología de las unidades de comparación se desarrolló con el objetivo de garantizar un análisis riguroso y sistemático de los sistemas educativos de Bolivia, Chile y Perú, enfocándose en los Pueblos Originarios y su acceso al Derecho a la Educación. Esta metodología permitió establecer un marco de comparación homogéneo y confiable (Egido & Martínez-Usarralde, 2019).

Criterios de selección de las unidades de comparación:

1. Relevancia política e histórica: Los tres países seleccionados han experimentado importantes transformaciones políticas y sociales que han impactado significativamente sus sistemas educativos, en especial en lo referente a las comunidades indígenas. Estas transformaciones están vinculadas a procesos políticos que incluyen la implementación de políticas neoliberales y reformas educativas que han afectado de manera desigual a las comunidades vulnerables.
2. Presencia significativa de comunidades indígenas: La composición demográfica de Bolivia, Chile y Perú incluye una importante proporción de población indígena, lo que los convierte en casos relevantes para estudiar el impacto de las políticas educativas en estos grupos. En Bolivia, por ejemplo, más del 40% de la población se identifica como indígena, mientras que en Perú y Chile las cifras alcanzan el 25% y el 10%, respectivamente (UNESCO, 2020).
3. Disponibilidad de datos: Se priorizaron los países que cuentan con fuentes documentales accesibles y fiables, lo que permitió desarrollar un análisis exhaustivo. Para ello, se recurrió a informes de organismos internacionales, como la UNESCO, y a datos proporcionados por los ministerios de educación de cada país.

También se consultaron documentos clave de Órganos Internacionales de supervisión de derechos humanos, cuyos detalles se presentan en la tabla siguiente. Esta recoge los informes periódicos y las observaciones finales emitidas por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CESCR), el Comité de los Derechos del Niño y la Niña (CDC), y el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial (CERD), entre otros. Asimismo, se incluyen solicitudes directas relacionadas con el Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales (Convenio N.º 169) de la OIT. Los documentos abarcan el periodo comprendido entre 2012 y 2024 y la información

se obtuvo de fuentes oficiales emitidas por los respectivos Comités y Organismos Internacionales, como detalla la siguiente tabla:

Tabla 5 *Informes y Observaciones de Órganos de Supervisión Internacional sobre Derechos Humanos en Bolivia, Chile y Perú.*

Comité	Observaciones Finales - Informes periódicos- EPU-País		
	Bolivia	Chile	Perú
Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CESCR)	Informe periódico E/C.12/BOL/CO/3 (2021)	Observaciones finales E/C.12/CHL/4 (2015)	Observaciones finales E/C.12/PER/CO/2-4 (2012) Informe periódico E/C.12/PER/5 (2022)
Comité de los Derechos del Niño y la Niña (CRC)	Observaciones finales CRC/C/BOL/CO/5-6, (2023)	Observaciones finales CRC/C/CHL/CO/6-7 (2022)	Observaciones finales CRC/C/PER/4-5 (2016)
Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial (CERD)	Observaciones finales CERD/C/BOL/CO/21-24 (2024)	Observaciones finales CERD/C/CHL/CO/22-23 (2022)	Observaciones finales CERD/C/PER/22-23 (2018)
Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales (núm. 169) de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)	Solicitud directa (CEACR) adoptada y publicada en la 109ª reunión de la CIT (2021)	Solicitud directa (CEACR) adoptada y publicada en la 108ª reunión de la CIT (2019)	Solicitud directa (CEACR) adoptada y publicada en la 110ª reunión de la CIT (2022) Solicitud directa (CEACR) adoptada y publicada en la 112ª reunión de la CIT (2024)
Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos	Recopilación sobre el Estado Plurinacional de Bolivia A/HRC/WG.6/34/BO L/2 (2019)	—	—
Examen Periódico Universal (EPU)	A/HRC/WG.6/34/BO L/1 (2019)	A/HRC/WG.6/32/CHL /2 (2018) A/HRC/WG.6/46/CHL /1 (2024) A/HRC/WG.6/46/CHL /3 (2024) A/HRC/57/6 (2024)	A/HRC/WG.6/42/PER /2 (2022)
Informe del Relator Especial sobre el Derecho a la Educación	—	A/HRC/35/24/Add.1 (2017)	—
Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (CEDAW)	Observaciones finales CEDAW/C/BOL/CO/7 (2022)	Observaciones finales CEDAW/C/CHL/CO/8 (2024)	Observaciones finales CEDAW/C/PER/CO/9 (2022)

Comité			Observaciones Finales - Informes periódicos- EPU-País			
Comité	sobre	los	Observaciones finales	Observaciones finales	Observaciones	finales
Derechos	de	las	CRPD/C/BOL/1)	CRPD/C/CHL/CO/1	CRPD/C/PER/CO/2-3	
Personas		con	(2016)	(2016)	(2023)	
Discapacidad (CRPD)			Observaciones finales	Informes periódicos		
			(CRPD/C/BOL/2-4	CRPD/C/CHL/QPR/2-		
			(2023)	4 (2020)		

Fuente. Elaboración propia.

5.1.2. Fases del análisis de las unidades de comparación

A continuación, se describen las fases llevadas a cabo para realizar el análisis de las unidades de comparación:

1.- Recogida documental: esta fase implicó la recopilación de legislación educativa, informes oficiales y observaciones de los Comités de derechos humanos. La información se organizó en categorías que permitieron un análisis sistemático posterior. Por ejemplo, se clasificaron los documentos según su origen (nacional o internacional) y su naturaleza (legislativa, estadística o analítica). En la etapa de recogida documental se identificaron los informes periódicos presentados por Bolivia, Chile y Perú ante el CESCR, los cuales fueron fundamentales para entender las políticas educativas implementadas en cada país.

2.- Descripción de los sistemas educativos: se elaboraron perfiles detallados de los sistemas educativos de los tres países, abarcando aspectos como:

- Estructura y organización del sistema educativo: Incluyendo niveles educativos, tipos de instituciones y modalidades de educación.
- Políticas de financiamiento: Analizando la proporción del gasto público destinado a la educación y el papel de los actores privados.
- Programas y proyectos educativos dirigidos a las comunidades indígenas: Evaluando su alcance y efectividad.

3.- Yuxtaposición y comparación: los perfiles elaborados fueron contrastados mediante tablas comparativas que facilitaron la identificación de semejanzas y diferencias en las políticas educativas de los tres países. Este proceso permitió organizar los datos en torno a ejes temáticos clave, tales como:

- Acceso a la educación.
- Calidad educativa.
- Financiamiento y privatización.
- Inclusión de la educación intercultural bilingüe.

4.- Elaboración de conclusiones: se formularon conclusiones específicas para cada unidad de comparación, destacando las mejores prácticas y las principales deficiencias en la implementación de políticas educativas. Asimismo, se propusieron recomendaciones adaptadas a las necesidades particulares de las comunidades indígenas en cada país.

5.2. Justificación del enfoque comparativo

El enfoque comparativo permite analizar fenómenos complejos desde una perspectiva multidimensional. De acuerdo con Ferrer-Julià (1990), la comparación de sistemas educativos facilita la identificación de buenas prácticas y la formulación de recomendaciones políticas basadas en evidencia.

En esta investigación, el enfoque comparativo se justificó por la necesidad de comprender cómo las diferentes configuraciones políticas, sociales y económicas de Bolivia, Chile y Perú influyen en los resultados educativos de sus comunidades indígenas. Además, la metodología empleada permitió evaluar el impacto de las políticas de privatización en el acceso y la calidad de la educación, proporcionando así una base sólida para futuras intervenciones político-sociales.

Como se ha explicitado en apartados anteriores (2.1). La interpretación del Derecho a la Educación ha sido tardía, como evidenció la primera relatora del Derecho a la Educación Katarina Tomasevski en 1999 al plantear cómo debía entenderse este derecho tanto por los Estados firmantes de tratados internacionales como por los Comités de seguimiento. Su enfoque, conocido como ‘el esquema de las 4 Aes’ (Asequibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad), ha brindado un marco teórico y metodológico clave para analizar su cumplimiento a nivel global. Este enfoque busca establecer indicadores que no solo verifiquen el reconocimiento del Derecho a la Educación, sino también los derechos dentro de la educación (Dávila et al., 2021).

Categorías y variables de análisis

Las variables de comparación son los elementos específicos que los investigadores seleccionan para comparar entre las diferentes unidades de estudio. En este caso, el Derecho a la Educación de los Pueblos Originarios será el eje principal, y las variables están relacionadas con aspectos legales, sociales, económicos y pedagógicos.

5.3. Marco categórico para el análisis de las unidades de investigación

Para dar inicio a este apartado, resulta ejemplificador recordar como Katarina Tomasevski, marco célebremente la historia de los Derechos Humanos, y lo ilustra mediante dos círculos concéntricos que se van ampliando, en donde el primero refleja una extensión gradual de los derechos reconocidos y el segundo representa la inclusión progresiva de todos los derechos previamente excluidos (Tomasevski, 2002). Con esa máxima como horizonte de los derechos humanos, se organizó y confeccionó una propuesta teórica vinculada a la protección del Derecho a la Educación en Pueblos Originarios, en la cual, se han incluido antecedentes extraídos de distintos Tratados Internacionales, Declaraciones, Constituciones, Leyes, variados informes y documentos pertenecientes a distintos autores y agrupaciones sociales e internacionales. Como resultado de este ejercicio de construcción colectiva, se elaboró el presente marco categórico, el cual intenta recuperar la riqueza de las diversas perspectivas, experiencias y conocimientos que intervienen en este enfoque actualizado del Derecho a la Educación en los Pueblos Originarios.

Por tanto, la información recopilada se entregará en el siguiente orden. En cada uno de los cuatro criterios establecidos, a saber; Asequibilidad/Disponibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y

Adaptabilidad, las bases serán las directrices y obligaciones que tienen los Estados con el Derecho a la Educación, provenientes de la Observación General N°13 de 1999 (E/C.12/1999/10), como así también algunos indicadores de los ODS y su objetivo N°4. Para finalmente ir expandiendo el Derecho a la Educación en 4 ejes centrales; a) lo relacionado con la Educación Intercultural en las Primeras Naciones, b) la financiación-privatización de la educación (Abiyán), c) la digitalización de la educación, y d) la *Accountability* o data disponible para la rendición de cuentas del Derecho a la Educación. Es decir, iremos enriqueciendo el esquema de las 4 A, con el fin de crear una propuesta actualizada y ampliada de protección del Derecho a la Educación en los Pueblos Originarios en el siglo XXI.

5.3.1. Asequibilidad-Disponibilidad

Existencia de sistema educativo e infraestructura y libertad de enseñanza.

La Asequibilidad-Disponibilidad, significa principalmente, dos obligaciones por parte de los Estados, la primera como derecho civil y político, en el cual el Derecho a la Educación demanda de las administraciones gubernamentales, establecimientos educativos que respeten la libertad de y en la educación. La segunda, como derecho social y económico significa que los gobiernos deben asegurar que haya educación gratuita y obligatoria para todos los niños y niñas en edad escolar, además, como derecho cultural, significa el respeto a la diversidad, en particular, de los derechos de las minorías y de los Pueblos Indígenas (Tomasevski, 2004, p. 349). Por tanto, se refiere principalmente a la existencia de instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente por parte de los Estados (CESCR, 1999).

Lo anterior como un piso mínimo como vía posible para la equidad y justicia social. En relación con las obligaciones de los Estados, estos deben establecer, desarrollar y administrar un sistema educativo con escuelas (centros educativos) en todos los lugares y en cantidad suficiente para garantizar que todos los niveles de educación estén disponibles; de manera inmediata y universal en el caso de la educación primaria obligatoria. Así también, la infraestructura física requerida para cualquier sistema de educación. Lo que abarca edificios escolares y bibliotecarios, sistemas de saneamiento para ambos sexos, maestros con salarios competitivos, materiales didácticos, computadoras y otras instalaciones de tecnología de la información (UNESCO, 2019c, p. 77).

Lo anterior se sintetiza en la obligación de los Estados en cuanto a proveer educación y se puede ver entre otras muchas cosas, con la financiación de la educación, a razón de cuánto es el gasto y como se distribuye ese gasto, así también, en el tipo de participación de los privados en educación y como responde al Estado en cuanto a gobernanza y fiscalización (rol Estado-rol mercado).

En cuanto a la dimensión cultural, la disponibilidad de las instituciones y los programas educativos debe ser culturalmente adecuada, permitiendo la participación de todos en los recursos culturales pertinentes y de calidad, la dotación en recursos humanos implica que se respete a todas las partes incluidas las y los estudiantes, invitándoles a contribuir en tanto portadores de una diversidad de conocimientos (ONU, 2021, párr. 61).

Así también, es muy importante destacar que estas obligaciones gubernamentales, incluyen la disponibilidad de la educación como el respeto de la libertad de los padres de elegir la educación

de sus hijos e hijas. Lo anterior se debe interpretar, entendiendo que la educación obligatoria significa el poder del Estado de imponer, regular, controlar la educación y como todo poder del Estado la educación necesita de protección de los derechos y libertades individuales (Tomasevski, 2004, p. 361). Además, desde una perspectiva civil y política, la asequibilidad requiere que los gobiernos no interfieran con la libertad de los actores no estatales para establecer instituciones educativas privadas o independientes, en condición de que cumplan con los estándares de educación establecidos por el Estado (UNESCO, 2019c).

Lo anterior destaca la preocupante interpretación de la libertad de enseñanza, que suele entenderse solo desde la creación de centros educativos privados, cumpliendo con los mínimos establecidos por la normativa vigente. Esta interpretación, en tensión con una comprensión adecuada del Derecho a la Educación, no garantiza la calidad educativa para todos ni la equidad y el respeto por los Derechos Humanos, ignorando las desigualdades del sistema. Para abordar estas disparidades, se requiere una acción positiva por parte de los Estados (Puelles, 2006). Sin embargo, dada la realidad actual, el enfoque se centra más en la cobertura educativa que en la calidad. Esta calidad no debe entenderse solo como la mejora posible, sino como una calidad real, cierta y fundamentada en una correcta interpretación del Derecho a la Educación. Esta interpretación debe estar respaldada tanto normativamente como, sobre todo, desde una perspectiva moral y ética, orientada hacia los fines de una educación integral, ciudadana, participativa, respetuosa y que promueva una convivencia democrática y pacífica.

En resumen, la Asequibilidad y Disponibilidad refieren principalmente a las obligaciones del Estado en la creación de escuelas y la contratación de docentes, garantizando buena infraestructura, recursos adecuados y un cuerpo docente bien preparado y remunerado. Además, se reconoce el derecho de los padres, madres o tutores a elegir informadamente y de manera consensuada lo que desean para la educación de sus hijos, siempre dentro del marco internacional de los Derechos Humanos. Por último, se asegura la no intervención del gobierno en la libertad de los actores no estatales para establecer instituciones educativas privadas.

Indicadores

a) Infraestructura

- Existencia de infraestructura física adecuada para los Pueblos Indígenas que respondan a sus necesidades de desarrollo educativo.
- Instituciones y programas educativos en funcionamiento disponibles en cantidad suficiente para los pueblos indígenas que respondan a sus necesidades educativas.
- Disponibilidad de escuelas en sectores rurales o geográficamente apartados.
- Política relativa a la construcción de centros educativos ecosostenibles (Estadísticas demográficas, ciudades con sentido urbanístico ecosostenible, económicamente eficiente y culturalmente pertinente).
- Presupuesto disponible educativo desglosado para Pueblos Originarios.

- Financiación e inversión disponible para infraestructura adecuada para los Pueblos Indígenas que respondan a sus necesidades educativas.
- Financiación e inversión disponible para insumos educativos adecuada para los pueblos indígenas que respondan a sus necesidades educativas.
- Existencia de autonomía de los Pueblos y Naciones Indígenas para desarrollar sus propios establecimientos e instituciones educativas (por nivel) en conformidad con sus costumbres y cultura dentro de los marcos jurídicos legales (actores no estatales).
- Autonomía de las instituciones de enseñanza, dispuestas a poner en marcha un proyecto educativo que pueda orientarse hacia referencias culturales específicas, incluso religiosas o pedagógicas.
- Existencia de bibliotecas y material especializados en la cultura indígena (pertinente en su lengua-dialecto o idioma y de autores y autoras que sean representativos de su cultura).
- Libros de texto gratuitos para estudiantes de las escuelas públicas en los idiomas correspondientes.
- Red de internet con fines pedagógicos, computadoras con fines pedagógicos.
- Repositorio oral en Bibliotecas digitales, desde donde se pudiera tener acceso a ese material. como material digital, podcast, etc.
- Entornos educacionales seguros, protectores, adecuados y con mantenimiento.
- Electricidad y suministro básico de agua potable, instalaciones de saneamiento separadas por sexo e instalaciones para el lavado de manos.

b) Formación Docente. Educación Intercultural Bilingüe (EIB) Lengua, Cultura y Territorio (LCT)

- Programas de formación docente inicial y continua en materia de Educación Intercultural pertinentes, culturalmente apropiados y de buena calidad. (Importante de incorporar para las unidades: Cuando miro esto miro quien lo está ofertando es el Estado o algún ente privado).
- Cantidad suficiente de personal docente, que tenga las competencias, calificaciones y formación necesarias, en materia de Educación Intercultural, que perciba una remuneración competitiva a nivel nacional (Condiciones de trabajo dignas y protección social para el personal)
- Cantidad suficiente de personal no docente, que tenga las competencias, calificaciones y formación necesarias en materia de Educación Intercultural y que perciba una remuneración competitiva a nivel nacional (Condiciones de trabajo dignas y protección social para el personal) (Educatra tradicional, sabios, etc.).

- Cantidad de académicas y académicos indígenas (en los sistemas educativos, por nivel).
- Programa de Becas de Introducción Institucional a la Enseñanza (medidas de acción positiva).
- Planes de estudios y materiales, metodologías y prácticas pedagógicas adecuadas en materia de Educación Intercultural.
- Existencia de Formación Continua (carrera docente y tramos disponible en ella).

5.3.2. Accesibilidad

No discriminación

En cuanto a la accesibilidad, esta se refiere a que tanto las instituciones y los programas de enseñanza han de ser accesibles a todos y todas, sin discriminación. La accesibilidad consta de tres dimensiones interrelacionadas; a) No discriminación; la educación debe ser accesible a todos, especialmente a los grupos más vulnerables de hecho y de derecho, sin discriminación, abarcando todos los motivos de discriminación rechazados internacionalmente; b) Accesibilidad material; la educación ha de ser asequible materialmente, ya sea por su localización geográfica de acceso razonable o por medio de la tecnología moderna; c) Accesibilidad económica; la educación ha de estar al alcance de todos. Es relevante destacar, que la accesibilidad está condicionada por las diferencias respecto de la enseñanza primaria, secundaria y superior, a saber; mientras que la enseñanza primaria ha de ser gratuita para todos, se pide a los Estados que gradualmente implanten la enseñanza secundaria y superior de manera gratuita (CESCR, 1999).

En este aspecto, a priori, se podría afirmar que los países que ofrecen todos los niveles educativos de manera gratuita estarían por encima del estándar del Derecho a la Educación estipulado en las obligaciones internacionales, y serían un ideal a emular por otros Estados (Bolivia, por ejemplo, lo posee). Ahora bien, como comentario al margen, se podría señalar que, aun así, sus resultados no son óptimos según el pensamiento occidentalizado, privatizador y capitalista, ya que no se considera una nación totalmente desarrollada. No obstante, desde nuestra perspectiva, constituye un horizonte a alcanzar por su respeto a los Derechos Humanos y, especialmente, por su avance en el reconocimiento del Derecho a la Educación de los Pueblos Originarios en su Estado Plurinacional.

En cuanto a la accesibilidad en su dimensión cultural, las instituciones y los programas de enseñanza deber ser accesibles sin discriminación alguna. Teniendo en cuenta las distintas condiciones discriminatorias como; distancia geográfica, lengua, género, origen social, pobreza, etc. Así también, resulta necesario modificar la lógica discriminatoria, transformando los motivos de discriminación en motivos de valoración, es decir, valorar el ser niña, vivir en el campo u hablar otra lengua, por nombrar solo algunas (ONU, 2021, párr. 62).

Además, actualmente, el principio de no discriminación es especialmente relevante, ya que incluye ampliamente distintos grupos, tales como; migrantes, refugiados y desplazados internos, las personas que viven en zonas rurales, las minorías LGBTIQ+ y los Pueblos Indígenas, las

personas detenidas, las personas con discapacidad y, en particular, las mujeres y las niñas (UNESCO, 2019c, p. 77).

En resumen, la accesibilidad, indica la existencia de una escuela primaria de alcance físico seguro para todos y todas, además, la obligatoriedad de la educación debe ser gratuita, tanto en primaria como progresivamente gratuita en los demás niveles y tipos de educación. Así también, es necesario resaltar, que la accesibilidad puede ser compensada mediante el uso de tecnologías modernas y programas de enseñanza a distancia, no obstante, esta tecnología digital no debe utilizarse para justificar la no disponibilidad de escuelas, sino que debe estar orientada a brindar apoyo y no a sustituir centros educativos ni personal docente (ONU, 2023).

Indicadores

a) No discriminación

- Existencia de alguna barrera u obstáculo legal para participar, establecer y controlar sistemas educativos, en sus propios idiomas y de acuerdo con sus propios métodos educacionales y culturales.
- Se encuentra garantizado constitucionalmente el acceso en todos los niveles y formas de educación sin discriminaciones a todo niño, niña y adolescentes indígena
- Existencia de estadísticas y seguimiento de su carrera académica de niños y niñas pertenecientes a Pueblos Indígenas en edad de asistir a la escuela (estadísticas de natalidad y demográficas focalizadas y protección a la deserción del sistema escolar)

b) Accesibilidad material (o de la información) “brecha digital”

- Los centros educativos se encuentran a una distancia, segura, accesible y con algún tipo de transporte escolar disponible.
- Conectividad a internet y cobertura del servicio de electricidad (Cobertura de electricidad y conexión a internet) (Elemento básico).
- Provisión remota del servicio educativo a través de plataformas web, televisión o radio en su propia lengua original materna.
- Existe acceso a herramientas tecnológicas educativas pertinentes y actualizadas en su propia lengua original materna (autores y autoras que sean representativos de su pensamiento y cultura)
- Existencia de acceso gratuito y universal a toda información en formato digital de dominio público (en su lengua).
- Acceso a dispositivos electrónicos con el fin de continuar con la escolaridad de manera remota.

- Acceso a electricidad e internet con el fin de continuar con la escolaridad de manera remota.
- Acceso a materiales educativos digitales de enseñanza para todos los pueblos indígenas, en todas las lenguas y para todos los grados y niveles educativos (plataformas web, televisión o radio).

c) Accesibilidad económica

- Presupuesto e inversión pública en la educación con perspectiva en los Pueblos Originarios (Gasto público en educación en diversos países).
- Existencia de tasas académicas (porcentaje de matrícula indígenas para posibles beneficios)
- Existencia de tasas de usuario, gastos de matrícula o cotización para el mantenimiento de la escuela o centro educativo
- Existencia de becas o ayudas económicas en la esfera educativa de todo niño, niña y adolescentes indígena.
- Poder adquisitivo para compra de textos (libros) en papel o digital, en su propia lengua original materna o traducidos con un porcentaje de autores y autoras que sean representativos de su pensamiento y cultura (saber si existe impuesto a los libros)

5.3.3. Aceptabilidad

Calidad en la formación y en el currículo que se imparte (pertinencia).

La aceptabilidad se refiere a la forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, estos han de ser aceptables, es decir, pertinentes, culturalmente apropiados y de buena calidad, tanto para los y las estudiantes y, cuando proceda, madres y padres (CESCR, 1999).

La aceptabilidad se encuentra estrechamente vinculada con el concepto de una educación de calidad, por lo cual, los Estados están obligados a regular el sector educativo, tanto público como privado, para garantizar que los establecimientos de todos los niveles y de todo tipo cumplan con los estándares mínimos establecidos. Asimismo, la educación debe ser relevante y culturalmente apropiada para los estudiantes a los que se atiende, quienes son los principales beneficiarios del Derecho a la Educación, además, el concepto de aceptabilidad se extiende a las libertades de los padres, madres o tutores (UNESCO, 2019c, p. 78).

Con respecto a su dimensión cultural, la aceptabilidad supone el reconocimiento del derecho de cada persona, sola o en comunidad, a vivir adecuadamente los valores universales, respetando y desarrollando los recursos culturales presentes en un entorno singular y abierto a la diversidad (ONU, 2021, párr. 63).

Por otra parte, si bien no existe el Derecho a la Educación en un idioma específico de elección, los Pueblos Indígenas y las minorías disfrutan de la libertad de establecer escuelas y, en el caso de los pueblos indígenas, sistemas escolares (UNESCO, 2019c, p. 78). En este aspecto, el impartir la enseñanza preprimaria y primaria en varias lenguas supone un desafío psicolingüístico y político, en donde el currículo debería cubrir desde los primeros años de escolaridad todas las lenguas maternas que se hablen en el territorio, conciliando la necesidad de preservar las identidades culturales con las demandas de comunicación y participación (UNESCO, 2001, p. 28).

Finalmente, es importante vincular el ODS 4.7 y la aceptabilidad, ya que es necesario asegurar que todos las y los estudiantes adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios mediante una educación, tanto para; el desarrollo sostenible, los derechos humanos, la igualdad de género, la ciudadanía mundial, la valoración de la diversidad y la cultura (CEPAL, 2016). Además, actualmente, la aceptabilidad requiere que se debatan los posibles efectos de la digitalización en múltiples puntos de la educación, tales como, el aislamiento, la salud de los estudiantes y su desarrollo, el respeto a su derecho a la privacidad y la protección de datos (ONU, 2023a, párr. 90).

Indicadores

a) Sistema educativo

- La cultura, tradiciones e historia de los Pueblos Indígenas se encuentra debidamente reflejada en los sistemas educativos y planes de estudio, estos sean estatales o no estatales a través de sus obras, su poesía, su música, su arte y su epistemología. (currículo).
- Los Pueblos Indígenas poseen educación en su propia lengua original materna, dentro de su comunidad y fuera de ellas en todos los niveles y formas de educación (educación cultural y lingüísticamente adecuada). (currículo).
- Existencia de Formación Continua Docente pertinente, culturalmente apropiada y de buena calidad (carrera docente y tramos disponible en ella)
- Programas de formación docente inicial y continua en materia de Educación Intercultural que consideran la cultura oral de los pueblos indígenas (idioma de instrucción de la formación)
- El proceso educativo cuenta con, métodos pedagógicos tradicionales, con el fin de preservar y optimizar métodos culturalmente adecuados para la comunicación y la transmisión de los saberes ancestrales.
- Participación de Sabios, educadoras y educadores tradicionales en programas de formación o capacitación en materia de Educación Intercultural (currículo).
- Existencia y cantidad de directoras o directores de ascendencia indígena en los centros educativos (género y pertinencia cultural)

- Existe reconocimiento de los idiomas minoritarios y los derechos lingüísticos de los Pueblos Indígenas en la educación.
- Existencia en el sistema educativo de programas de revitalización lingüística.
- Inclusión de entidades indígenas en la recopilación de datos territoriales educativos (posibles brechas interétnicas)
- Participación activa y efectiva de las familias (Elección informada por parte de los padres de la educación para sus hijos e hijas)
- Vinculación y coordinación permanente con organizaciones externas (pueblos campesinos indígenas y aborígenes, padres, madres, alumnos, ONG y/o universidades públicas o privadas).
- Centros educativos ecosostenibles, económicamente eficientes y culturalmente pertinentes.

b) Métodos pedagógicos (currículo)

- Existencia de programas de estudio y métodos pedagógicos, pertinentes, culturalmente apropiados y de buena calidad para las y los estudiantes pertenecientes y no pertenecientes a Pueblos Originarios.
- Metodologías educativas, inclusivas participativas, que desarrollen un pensamiento sostenible y crítico, vinculado a las culturas ancestrales pertenecientes y no pertenecientes a los Pueblos Originarios.
- Evaluaciones contextualizadas, pertinentes, culturalmente apropiadas y de buena calidad para las y los estudiantes pertenecientes y no pertenecientes a Pueblos Originarios.
- Educación Intercultural Bilingüe de calidad y pertinente para todos los estudiantes indígenas y no pertenecientes con participación de Sabios, educadoras y educadores tradicionales.
- Educación Intercultural Bilingüe de calidad y pertinente (no funcional) para todos los estudiantes indígenas y afrodescendientes y, principalmente, para aquellos ubicados en zonas rurales y áreas de difícil acceso.

5.3.4. Adaptabilidad

Flexibilidad y adaptación

La adaptabilidad tiene directa relación con el deber de los Estados de velar por que las instituciones y los programas educativos, cuenten con la flexibilidad y adaptación a las necesidades de sociedades y comunidades en constante transformación, además de responder a las necesidades de las y los estudiantes en diversos contextos culturales y sociales (CESCR, 1999).

Así también, una de las características más relevantes de la adaptabilidad, es que debe ser capaz de satisfacer las necesidades únicas de las y los estudiantes, donde los docentes y los centros educativos, deben adaptarse a los niños con capacidades diversas y sus distintas necesidades de apoyo y no al contrario, es decir, privilegiar a niñas y niños en su desarrollo educativo (UNESCO, 2019c, p. 78). Es por ello, que es necesaria una educación inclusiva, basada en el principio de que todos los niños deben aprender juntos, independientemente de la diferencia, pues, una educación inclusiva, aborda las barreras específicas que enfrentan las personas en el disfrute de su Derecho a la Educación, a través de apoyos y adaptaciones, y asegura la realización de su potencial individual en igualdad de condiciones con otros estudiantes dentro de un ambiente participativo de aprendizaje (UNESCO, 2019c, p. 87).

Además, la adaptabilidad, es un requisito en constante evolución de la totalidad del sistema educativo, significa que la educación debe poder adaptarse de manera correcta, teniendo en cuenta los desplazamientos migratorios y de refugiados, los nuevos conflictos bélicos, los desastres ambientales y el cambio climático (ONU, 2023a).

En suma, los sistemas educativos necesitan ser flexibles, y de responsabilidad de los Estados, en cuanto a llevar la educación a donde se encuentren las necesidades de las y los estudiantes más marginados, ya que un sistema demasiado rígido, presentará dificultades para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades cambiantes, en términos de promover una sociedad tolerante y diversa (UNESCO, 2019c, p. 78).

Indicadores

a) Sistema educativo (políticas de Estado)

- Programas de estudios co-elaborados y co-diseñados en el nivel central, junto con los Pueblos Indígenas (Identidad cultural).
- Currículos regionalizados contextualizados a pueblos indígenas y aborígenes en lengua y cultura.
- Respuesta política de los Estados hacia la diversidad (la escuela garantiza y promueve las culturas minoritarias).

b) Estudiantes

- Dependiendo del nivel educativo conocer las necesidades de los niños y niñas indígenas, sobre sus anhelos y sueños para con el sistema educativo (cómo debería ser la educación desde la mirada de niñas, niños y adolescentes, siguiendo la premisa de que los centros educativos son los que debe adaptarse al niño y no el niño a la escuela).
- Tecnologías de la información y las comunicaciones fiables, incluida internet, educación digital y la alfabetización tecnológica en cuanto que resultan ser instrumentos de empoderamiento para los y las estudiantes.
- Educación para la ciudadanía global.

c) Familias y comunidad

- Contribución de la familia y comunidad (Una persona se apropia de un recurso cultural no solo cuando lo descubre y desarrolla su práctica utilizándolo, sino también cuando contribuye a él. La participación implica tres acciones en bucle: acceder, practicar y contribuir, que son esenciales para todos los actores de la vida educativa, cada uno a su manera, aunque la relación entre los diferentes actores (docentes, alumnos, padres, miembros de la comunidad, etc.) no sea simétrica (ONU, 2021, párr. 53).

d) Docentes

- Docentes formados que respondan y adapten sus programas de EIB, incluidos los planes de estudio y métodos pedagógicos.
- Integrar a la comunidad en la formación profesional.
- Monitoreo y evaluación de los indicadores (considerando los tiempos disponibles hay que tener en cuenta una realidad en cuanto a la cooperación o co-ayuda de las escuelas y eso significa más trabajo tanto para los equipos directivos y sus docentes).

5.3.5. *Accountability o Rendición de cuentas*

La rendición de cuentas educativa requiere mecanismos sólidos para garantizar el Derecho a la Educación y corregir fallos. Aunque fundamental para el ODS 4, solo el 50% de países reportan avances regularmente (UNESCO, 2017). Este proceso debe combinar; a) exigibilidad de compromisos gubernamentales; b) capacidad técnica para analizar datos (evitando evaluaciones rígidas que distorsionan el aprendizaje) y; c) participación ciudadana. La verdadera *Accountability* no se limita a informes, sino que transforma evidencias en políticas que reduzcan desigualdades, en especial en sistemas que actualmente penalizan a poblaciones marginadas y a, aunque medir resultados educativos es clave para combatir desigualdades, muchos países carecen de recursos para análisis precisos, lo que puede llevar a conclusiones erróneas.

Continuando con UNESCO (2017), la definición de la rendición de cuentas consta de tres elementos principales, a saber; a) unas responsabilidades claramente definidas; b) la obligación de dar cuenta y razón de cómo se han cumplido las responsabilidades y; c) la justificación jurídica, política, social o moral de la obligación de rendir cuentas (p. 4). Lo anterior se utilizará para guiar esta quinta A sobre *Accountability*.

5.4. Descripción de las unidades

5.4.1. *Marco Contextual del Estado Plurinacional de Bolivia*

5.4.1.1. Perfil Nacional Sociodemográfico.

El Estado Plurinacional de Bolivia se encuentra ubicado geográficamente en América del Sur. Su superficie total es de 1.098.581 km². Se divide en 9 departamentos, 112 provincias y 339 municipios (INE Bolivia, 2023). Su estructura demográfica presenta una población total de 12.413.300 habitantes, además, posee una tasa de crecimiento proyectada del 1.3%, entre los años 2020-2025, de la cual el 1.9% corresponde al sector urbano y un -0.1% al sector rural (CEPALSTAT, 2024). Por otra parte, la tasa de pobreza en Bolivia según las últimas cifras disponibles del año 2021 es de un 29.0% en el global nacional de la población. Cuando se desglosa por zona geográfica, en la zona urbana el porcentaje es de un 23.3%, mientras que en la zona rural es de un 42.8% (CEPALSTAT, 2023c). En relación con la tasa de población en situación de pobreza, desglosada por autoidentificación étnico-racial, los datos en 2021 muestran que el total la tasa de pobreza es más alta entre los pueblos indígenas con un 35.4% en relación con los no indígenas ni afrodescendientes con un 26.7% (CEPALSTAT, 2024). En cuanto al coeficiente de Gini, utilizado para medir la distribución del ingreso por medio de valores en el rango 0 y 1, donde el valor cero corresponde a la equidad absoluta y el uno a la inequidad absoluta, en Bolivia a nivel nacional el coeficiente de Gini es de 0.42 y el desglose por área geográfica indica que en la zona urbana la cifra es de un 0.38 mientras que en la zona rural, es de 0.46. A su vez, el gasto público social, según el PIB, es de un 14.5% con cifras disponibles en 2023 (CEPALSTAT, 2023c).

Descrito lo anterior, en Bolivia existe una diversidad cultural que se refleja en cada región donde coexisten culturas vivas de diversos pueblos o naciones. La Constitución Política no precisa cuales son las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios Campesinos (en adelante, NyPIOC), aunque sí hace mención explícita de los idiomas oficiales, en su art. 5 establece que son idiomas oficiales del Estado, el castellano y todos los idiomas de las NyPIOC, a saber; aymara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasu'we, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawaya, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uru-chipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco (CPE, 2009, p. 5; INE, 2016). De esas 36 lenguas reconocidas en Bolivia, tanto el español, quechua, aymara y guaraní son las más habladas, a su vez, las lenguas; araona, mosetén, movima, sirionó, yaminawa, yuki, tapiete y machineri están en riesgo de extinción (MINCULT, 2024)

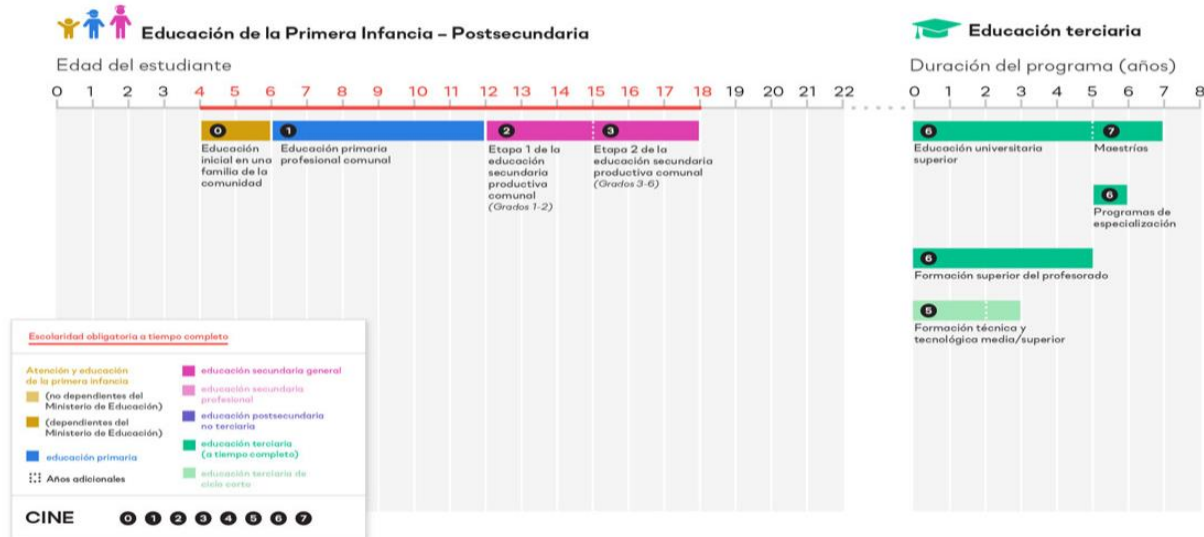
Por otra parte, el Censo Nacional del año 2012 indicó que, el 41 % de la población boliviana mayor de 15 años es indígena, porcentaje que se estima aumentó al 48 % en 2017, según el INE, de los 36 pueblos reconocidos en el país, predominan en los Andes mayoritariamente los pueblos de habla Quechua (49.5 %) y Aymara (40.6 %), que se identifican con 16 nacionalidades, a su vez, en las Tierras Bajas, los grupos mayoritarios son Chiquitano (3.6 %), Guaraní (2.5 %) y Moxeño (1.4 %), junto con el 2.4 % restante que forma parte de los 36 pueblos indígenas reconocidos (INE, 2016; Mamo, 2024, p. 330). En cifras más exactas, la población indígena que se autoidentifica como Quechua alcanza las 5.176.809 personas y como Aymara 548.292 (Mamo, 2024).

Por último, el Índice de Desarrollo Humano (IDH), de 33 países de América Latina y el Caribe, Bolivia se posiciona en número 26, mientras que a nivel mundial se localiza en la posición 118, en este aspecto Bolivia se encuentra en un nivel de desarrollo medio, con un nivel alto de desigualdad (PNUD, 2022).

5.4.1.2. Sistema Educativo Nacional.

El sistema educativo de Bolivia se compone de tres subsistemas, a saber; educación regular, educación alternativa y especial, y educación superior de formación profesional, las instituciones que integran el sistema pueden ser gestionadas por el Estado a través de convenios, o por entidades privadas. Al respecto, resulta relevante mencionar que la totalidad del sistema se encuentra bajo regulación del Ministerio de Educación (SITEAL, 2021a). A continuación, en la siguiente figura, se ilustrará la estructura del sistema educativo de Bolivia.

Figura 5 *Diagrama²⁰ de la estructura del sistema educativo nacional del Estado plurinacional de Bolivia clasificado según CINE 2011.*



Fuente. UIS, UNESCO (2023).

Como se puede observar en la Figura 4, el subsistema de educación regular en Bolivia resulta obligatorio para niños y adolescentes de 4 a 17 años e incluye tres niveles, a saber; educación inicial en familia comunitaria; educación primaria vocacional y; educación secundaria comunitaria productiva. Este subsistema tiene un enfoque intracultural, intercultural y plurilingüe, además, la educación inicial se divide en dos etapas, una no escolarizada para niños de 1 a 3 años y otra escolarizada. La educación primaria está destinada a niños de 6 a 11 años, mientras que la secundaria está dirigida a adolescentes de 12 a 17 años, con un enfoque que ofrece titulaciones científico-humanistas y, progresivamente, títulos de técnico medio (SITEAL, 2021a).

²⁰ Los diagramas se basan en mapas proporcionados por los Estados miembros que han sido verificados internamente y aprobados por los países. Además, los metadatos esenciales brindan a los usuarios información más específica para interpretar mejor los indicadores educativos producidos por el UIS, mientras que la organización de los sistemas educativos según CINE 2011 permite la comparabilidad de los datos entre países.

Descrito el sistema educativo boliviano de manera general, se dará paso a describir los principales hitos en cuanto a la normativa constitucional y legal con respecto a la educación como derecho humano.

5.4.1.3. Antecedentes históricos generales sobre el Derecho a la Educación y la libertad de enseñanza en el plano constitucional y legal de Bolivia

En cuanto a la evolución del Derecho a la Educación y la libertad de enseñanza del Estado plurinacional de Bolivia, se describirá el devenir de las políticas educativas más relevantes desde una perspectiva histórica. Como antecedente preliminar, Bolivia fue fundada como Estado independiente en 1825 y su historia constitucional se remonta a los albores independentistas (Fernández, 2006). Un total de diecinueve Constituciones han regido el sistema político a partir de 1826 hasta la actual y vigente desde 2009 (Tribunal Constitucional Plurinacional de Bolivia, 2018).

- Constitución de 1938

En el ámbito educativo, se comenzará destacando la Constitución de 1938 donde en su art. 154, establece la educación como la unción más alta del Estado, en la cual la instrucción primaria y secundaria del Estado es gratuita y donde la obligación de asistencia escolar resulta general desde los 7 hasta los 14 años. A su vez, el art. 155 hace mención a que los estudiantes aptos que no tuvieran acceso por falta de recursos a los ciclos superiores de enseñanza, será el Estado el responsable de apoyarles económicamente. En cuanto a la educación privada, el art. 156 establece que las escuelas de carácter particular estarán sometidas a las mismas autoridades, planes, programas y reglamentos oficiales. Además, se reconoce la libertad de enseñanza religiosa. Lo anterior se puede interpretar como la libertad que tienen los privados de gestionar sus centros educativos, pero siempre de la mano del Estado como se refleja en el art. 162, donde explícitamente establece que la educación en todos sus grados se halla sujeta a la tuición del Estado (p. 17).

Por otra parte, es importante establecer que la constitución de 1938 contiene la primera referencia en cuanto a regular aspectos relativos a un reconocimiento indígena, como esta descrito en su art. 165, en el cual garantiza la existencia legal de las comunidades indígenas (Derpic, 2002). A su vez y con relación a la esfera educativa, el art. 167 establece que el Estado es el responsable de fomentar la educación del ‘campesino’²¹, mediante núcleos escolares indígenas que tengan carácter integral abarcando aspectos económicos, sociales y pedagógicos (p. 18).

- Constitución de 1967 y 1994

Avanzado un poco más en el tiempo, la Constitución de 1967 como la del año 1994 establecen normas similares sin mayores distinciones. Mención aparte es lo acontecido en 1971 producto del golpe de Estado de Hugo Bánzer, donde se cierran las Universidades, sin embargo, no se refleja ningún cambio constitucional de magnitud (Velásquez et al., 2023). Retomando, ambas constituciones tanto la de 1967 como la de 1994 reiteran la importancia de la educación en el

²¹ La utilización indistinta de los términos ‘campesinado’ e ‘indígena’ se encuentra en el texto constitucional (Derpic, 2002).

Estado como de máxima valía, la cual fomenta la cultura del pueblo, así también, coinciden en garantizar; la libertad de enseñanza; una educación gratuita sobre la base de la escuela unificada y democrática, siendo el ciclo primario obligatorio, toda responsabilidad del Estado. Lo anterior pretende establecer que las constituciones políticas hasta esa fecha no modificaron su esencia original (Fernández, 2006). Cuestión distinta es lo concerniente a la Constitución de 2009, actualmente vigente y que resulta ser una de las más extensas de su historia republicana, con veintiocho artículos (del 77 al 105) dedicados primordialmente a garantizar proteger y fomentar, educación y cultura.

- **Constitución de 2009**

Se comenzará indicando que esta constitución en cuanto a los derechos fundamentales y educación, el art. 9 en su inciso 5° indica que se garantiza el acceso de las personas a la educación, a la salud y al trabajo. A su vez el art. 17, indica que; toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación. Una cuestión relevante de esta Constitución para los Pueblos Originarios es todo lo expuesto en el art. 30, donde establece que; es nación y pueblo indígena originario campesino toda la colectividad humana que comparta identidad cultural, idioma, tradición histórica, instituciones, territorialidad y cosmovisión. Así también, brinda una vasta gama de derechos para estas naciones, como son las de; existir libremente; su identidad cultural, creencia religiosa, espiritualidades, prácticas y costumbres, y a su propia cosmovisión; su libre determinación y territorialidad; la protección de sus lugares sagrados; derecho a consulta mediante procedimientos apropiados, y en particular a través de sus instituciones, además, participación en los beneficios de la explotación de los recursos naturales en sus territorios, así también; una educación intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo, entre otros derechos políticos, económicos y sociales (CPE, 2009).

Ahora bien, en lo estrictamente referente al Derecho a la Educación, la CPE de 2009 hace mención de que, la educación constituye una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado, que tiene la obligación indeclinable de sostenerla, garantizarla y gestionarla. A su vez, lo que resulta de suma importancia resaltar, es la relación que tienen el Estado y la sociedad, pues esta última es la que posee una tuición plena sobre el sistema educativo en sus distintos niveles, como lo expresa su art. 77, II. Esta modificación respecto a las anteriores constituciones resulta de mucha relevancia y tal como sostiene Palizza (2015), la participación social en su conjunto representa una toma de decisiones conscientes, donde su nivel de involucramiento debe partir del conocimiento de la legislación educativa, ya no con un interés instrumental sino asumiendo consecuentemente que la Educación es un Derecho Humano fundamental y un bien público (p. 9).

Otros importantes puntos que se pueden señalar, son los referidos a sus artículos 78, 79 y 80, donde se establece la educación como unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad además la educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo, la cual fomentará el civismo, el diálogo intercultural y los valores ético morales e incorporarán la equidad de género, la no diferencia de roles, la no violencia y la vigencia plena de los derechos humanos por último la educación tendrá como objetivo la formación integral de las personas y el fortalecimiento de la conciencia social crítica en la vida y para la vida. A su vez el art. 84 reconoce y garantiza la participación social, la participación comunitaria y de los padres de familia en el sistema educativo, mediante

organismos representativos en todos los niveles del Estado y en las naciones y pueblos indígena originario campesinos.

Por otra parte, en cuanto a la libertad de enseñanza los art. 86, 87, disponen que en los centros educativos se reconocerá y garantizará la libertad de conciencia, de fe y de la enseñanza de religión, sin discriminación alguna. Además, se reconoce y respeta el funcionamiento de unidades educativas de convenio con fines de servicio social sin fines de lucro, bajo tuición del Estado (CPE, 2009). A su vez, el art. 88, reconoce y respeta el funcionamiento de unidades educativas privadas, en todos los niveles y modalidades, previa verificación de las condiciones y cumplimiento de los requisitos establecidos por la ley. Así también, se respeta el derecho de las madres y padres a elegir la educación que convenga para sus hijas e hijos (CPE, 2009).

Por último y en cuanto a educación superior, la Constitución hace mención de que esta debe ser intracultural, intercultural y plurilingüe, y tiene por misión la formación integral de recursos humanos con alta calificación y competencia profesional en un proceso participativo junto a su pueblo en todos los procesos, art. 91, a su vez el art. 93, III, establece que las universidades públicas instituirán mecanismos de rendición de cuentas y transparencia en el uso de sus recursos (CPE, 2009). En lo referente a las universidades privadas su art. 94, mandata a que estas se regirán por las políticas, planes, programas y autoridades del sistema educativo, donde su funcionamiento será autorizado mediante decreto supremo, además, para la obtención de diplomas académicos, estos serán examinados por tribunales los cuales estarán integrados por docentes titulares nombrados por las universidades públicas. Finalmente, el Estado no subvenciona universidades privadas (CPE, 2009).

- Síntesis a partir del análisis histórico de las Constituciones en Bolivia

Revisada parte de la historia constitucional vinculada a la esfera educativa de la República de Bolivia. Esta resulta consistente con una férrea responsabilidad estatal respecto a su sistema educativo a lo largo del tiempo, independiente de si sus centros educativos perteneciesen a dependencias estatales o privadas (en menor medida). Así también, marca un precedente importante que desde épocas tempranas se halla establecido a la educación como una máxima de virtud a nivel nacional. Con respecto al reconocimiento de los Pueblos Originarios en su Carta Magna, debieron suscitarse innumerables hechos históricos relevantes desde su primera constitución en 1826, para que luego en 1938 se establecieran ciertos derechos civiles y de educación a los Pueblos Originarios.

Por otra parte, tanto a principios como a finales del siglo XX las demás constituciones no presentaron mayores transformaciones en su estructura y contenido relacionado con educación y Pueblos Originarios. Sin embargo, a principios del del siglo XXI, se produjo un hito histórico donde el Estado Plurinacional de Bolivia estableció en 2009 una nueva Constitución Política la cual rige hasta el día de hoy. Esta normativa cuenta con parámetros muy elevados con respecto a garantizar los derechos fundamentales, tanto en la esfera educativa como todo lo relacionado a los derechos políticos, económicos y sociales de sus Pueblos Originarios, como de otros sectores antes invisibilizados, donde la participación activa de la sociedad es condición *sine qua non* para la realización de sus derechos y como desean que estos se hagan efectivos.

5.4.1.4. Principales Políticas Educativas donde se refleja el Derecho a la Educación de los Pueblos Originarios en Bolivia.

5.4.1.4.1. Marco Normativo Internacional.

En cuanto al marco normativo internacional y como se ha analizado ya en apartados anteriores a nivel de América Latina, del Estado de Bolivia. destacaremos los Instrumentos de Protección del Derecho a la Educación tanto vinculantes (*hard law*) como no vinculantes (*soft law*) más relevantes y representativos para los Pueblos Originarios a través de una tabla descriptiva, ya que agiliza la comprensión de este apartado y no redundando en esta materia. Por otra parte, el marco normativo nacional será exhaustivo y presentará los hitos más significativos del Derecho a la Educación de los Pueblos Originarios en Bolivia.

Tabla 6 Principales Instrumentos normativos Internacionales de protección del Derecho a la Educación para los Pueblos Originarios en Bolivia vinculante (*hard law*) y no vinculante (*soft law*).

País	Pacto/Tratado/Convenio años de firma y ratificación (vinculante- <i>hard law</i>)	Declaración (no vinculante- <i>soft law</i>)
	CDN (1989)	Convenio 169 de la OIT (1989)
		Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los Pueblos Indígenas (DNDUPI, 2007)
Bolivia	F: 1990 - R: 1990	F: 1991 - R: 1991
		No vinculante

Fuente: Elaboración propia.

Como antecedente relevante, una reforma educativa que se le atribuye haberse basado en indicaciones de Organismos Internacionales, es la Ley de la Reforma Educativa del año 1994 N°1565 la elaboración de la normativa estuvo bajo la asesoría y coordinación de la UNESCO (Villafuerte, 2021). Además, coincidió con el avance de la CDN, la cual prioriza las potencialidades y autonomía del niño como el centro de la práctica pedagógica, cuestión que provocó dudas e incluso rechazos de un sector de los padres de familia, ya que, para ellos, la escuela está para enseñar y educar desde un enfoque más disciplinar y tradicional hacia los niños y no desde una visión constructivista de la educación, cuestión que provocó resistencia, en especial, en áreas rurales y populares (Yapu, 2023). Por tanto, esta reforma presentó dificultades, pues partía desde principios descontextualizados para cierta parte de la población boliviana y no obtuvo adherencia necesaria, no obstante, si incorporaba la diversidad cultural, lingüística e individual en su enfoque pedagógico (Villafuerte, 2021).

5.4.1.4.2. Marco Normativo Nacional. Derecho a la Educación de los Pueblos Originarios.

- Educación Intercultural Bilingüe

A modo introductorio, se podrá establecer que los derechos educativos que actualmente poseen las naciones y Pueblos Originarios en diversas partes del mundo son el resultado de continuas luchas por su libertad, identidad y desarrollo (MINEDU, 2018). Al respecto, la EIB en Bolivia emerge a finales de los años ochenta como una ‘solicitud’ de los Pueblos Indígenas, con la intención de transformar el Estado y abordar las desigualdades sociales, cuestiones que partir de los años noventa, el Estado incorporó al sistema educativo, por lo cual, la EIB no solo busca preservar las lenguas y culturas indígenas, sino también promover un proyecto político para un

Estado más justo, donde el principal reto es revitalizar los conocimientos tradicionales y promover un diálogo intercultural real que valore tanto el saber universal como los saberes ancestrales (Arispe, 2020). Por lo cual, la creación y ejecución de políticas de Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe en beneficio de las Naciones y Pueblos Indígena Originarios Campesinos, así como de comunidades interculturales y afrobolivianas, no debe verse como una simple concesión del Estado ni como un proceso meramente técnico, debe interpretarse, en primer lugar, como el fruto de largas batallas sociales (Gómez et al., 2009; Oyarzo, 2017).

A su vez, la EIB como política educativa, presenta una historia reciente en la República de Bolivia, ya que estas acciones se desarrollaron principalmente hacia finales de la década de los años ochenta, pasando luego a principios del Siglo XXI por una de las leyes más robustas en cuanto a Derecho a la Educación se refiere, como resulta ser la Ley de Educación ‘Avelino Siñani-Elizardo Pérez’, N° 070 del año 2010, con la que se finalizara este marco normativo nacional.

A continuación, se describirán los principales avances normativos en cuanto a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Bolivia.

1.- Decreto Supremo N° 23.036 (1992)

El Decreto Supremo N° 23.036, promulgado en Bolivia en 1992, determina la ejecución del Programa de Educación Intercultural Bilingüe con el objetivo de promover y garantizar el Derecho a la Educación de los Pueblos Originarios en sus lenguas nativas. Este decreto reconoce la diversidad cultural y lingüística del país y busca integrar la educación intercultural en el sistema educativo nacional en todas las comunidades Guaraníes, Aymaras y Quechuas, proyectando su implementación hasta el nivel Medio, como lo dispone su art. 1, a su vez, el art. 2, establece la creación de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe para la ejecución del programa en todo el país, debiendo designarse Supervisores de EIB en las áreas territoriales antes descritas, por último, en el art. 3 dictamina que el Ministerio de Educación y Cultura, a través de sus organismos especializados, son quienes deberán asumir la responsabilidad de la ejecución y cumplimiento del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) (D.S. N°23.036, 1992).

2.- Decreto Supremo N°23.886 (1994)

El Decreto Supremo N°23.886, promulgado en Bolivia en 1994, establece el Programa de Educación y Capacitación para los pueblos indígenas del Oriente Boliviano, destinado a promover la formación integral de los diferentes pueblos y culturas de la región. El art. 1, mandata la creación del Programa de Educación y Capacitación para los pueblos indígenas del Oriente boliviano, enfocado en la formación integral de diversas culturas de la región. Este programa se desarrollará en dos áreas. 1. Formación y Capacitación Docente en EIB, bajo la responsabilidad de la Secretaría Nacional de Educación y 2. Formación y Capacitación Indígena a través de un programa específico, gestionado por la Secretaría Nacional de Asuntos Étnicos, de Género y Generacionales. A su vez, el art. 2 menciona que se destinara para el funcionamiento del programa de Educación y Capacitación para los Pueblos Indígenas del Oriente boliviano, las instalaciones donadas a la Secretaría Nacional de Educación por el Instituto Lingüístico de Verano. El art. 3, establece un Comité para la implementación, ejecución y seguimiento del programa de Educación y Capacitación para los pueblos indígenas del Oriente boliviano a través

de las siguientes instituciones: 1) de gobierno; Secretaría Nacional de Educación y La Secretaría Nacional de Asuntos Étnicos de Género y Generacionales. 2) Organizaciones Indígenas Confederación Indígena del Oriente, Chaco y Amazonía de Bolivia (CIDOB) y La Central Indígena de la Región Amazónica de Bolivia (CIRABO). 3) Organismos Internacionales de Cooperación; UNICEF y PNUD. Por último, se podrá destacar el art. 4, el cual entrega al Comité antes descrito las siguientes atribuciones: a) coordinar y planificar las políticas y las actividades para la implementación y desarrollo del programa de Educación y Capacitación Indígena del Oriente boliviano, b) supervisar la administración, cuidado y mantenimiento de las instalaciones de la localidad de Tumichucua, asignadas al programa, c) gestionar y comprometer anteriores recursos técnicos y financieros para las actividades de formación y capacitación y d) aprobar los currículos de formación y capacitación docente y de otras áreas técnicas y sociales (D.S. N° 23.886, 1994).

3.- Decreto Supremo N° 25203 (1998)

El Decreto Supremo N° 25.203, emitido el 21 de octubre de 1998 en Bolivia, establece la creación del Consejo Consultivo de Pueblos Indígenas y Originarios. En su art. 2, este determina ocho atribuciones: 1. Concertar políticas destinadas a desarrollar la naturaleza multiétnica y pluricultural del país, especialmente lo relativo a los derechos sociales, económicos y culturales de los Pueblos Indígenas y Originarios de Bolivia. 2. Proponer planes y estrategias de desarrollo integrales nacionales y regionales que observen y refuercen la identidad de los Pueblos Indígenas y Originarios. 3. Promover acciones destinadas al reconocimiento de tierras a los Pueblos Indígenas y Originarios. 4. Recomendar medidas encaminadas a superar la discriminación étnica. 5. Establecer estrategias para la construcción de una sociedad intercultural y bilingüe, formulando políticas socio lingüísticas. 6. Promover y difundir los derechos humanos individuales y colectivos de los Pueblos Indígenas. 7. Proyectar y proponer disposiciones legales que beneficien a los Pueblos Indígenas y Originarios de Bolivia. 8. Procurar el estudio y reconocimiento de los Sistemas Jurídicos Indígenas (Derecho Consuetudinario) Promover acciones y estrategias encaminadas a la protección y conservación del patrimonio histórico, cultural y natural de los Pueblos Indígenas y Originarios de Bolivia (D.S. N° 25.203, 1998).

4.- Decreto Supremo N° 25.894 (2000)

El Decreto Supremo N° 25.894, emitido el 11 de septiembre del año 2000 en Bolivia, en su art. 1, establece que se reconocen como idiomas oficiales las siguientes lenguas indígenas; Aimara, Araona, Ayoreo, Baure, Besiro, Canichana, Cavineño, Cayubaba, Chácobo, Chimán, Ese ejja, Guaraní, Guarasu'we (Pauserna), Guarayu, Itonama, Leco, Machineri, Mojeño, Trinitario, Mojeño-ignaciano, More, Mosetén, Movima, Pacawara, Quechua, Reyesano, Sirionó, Tacana, Tapieté, Toromona, Uru-chipaya, Weenhayek, Yaminawa, Yuki y Yuracaré. A su vez, en el art. 2, se llama a impulsar la constitución de la 'Academia de las lenguas orientales, chaqueñas y amazónicas' (D.S. N° 25.894, 2000).

5.- Decreto Supremo N° 29.664 (2008)

El Decreto Supremo N° 29.664, emitido el 2 de agosto del año 2008 en Bolivia, tiene como objeto la creación de tres Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias Interculturales Productivas (de aquí en más, UNIBOL), este Decreto establece sus fundamentos, naturaleza jurídica, estructura curricular y financiamiento. A continuación, se destacarán los artículos y

contenido más relevantes. Art. 1, se crearán las UNIBOL “Aymara”, “Quechua” y “Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas” como entidades descentralizadas de educación pública superior, bajo Régimen Especial y tuición del Ministerio de Educación y Culturas. En su art. 2, hace mención de que las universidades se ubicarán en Warisata, Chimoré y Kuruyuki, y se centrarán en una educación que combine la producción comunitaria con el respeto a las culturas indígenas, utilizando sus idiomas nativos en la enseñanza. Las UNIBOL se diseñarán para responder a las necesidades productivas de las comunidades locales y promoverán una educación integral y trilingüe.

En cuanto a sus fundamentos filosóficos-políticos y bases educativas. En su art. 3, fundamenta lo primero, a razón de: a) La descolonización, intraculturalidad e interculturalidad; b) Educación productiva, comunitaria y familiar; c) Democracia Comunitaria; d) Modelo Productivo Comunitario; e. Integración Universidad, Sociedad y Estado. En cuanto a sus bases educativas estas fomentarán; a) Fortalecimiento de la cultura a través del idioma nativo; b) Vinculación con el mundo; c) Conocimiento pertinente; d) Fomento a la productividad; e) Respeto a la diversidad; f) Enseñanza de la condición humana; g) Transferencia del conocimiento; h) Educación libre y liberadora; i) Transparencia; j) Excelencia académica; k) Mejoramiento continuo (D.S. N° 29.664, 2008).

En lo respectivo a su modelo de gobernanza este incluirá; juntas comunitarias y universitarias, y se garantiza que la educación será gratuita y enfocada en el desarrollo sostenible. Además, en sus artículos 18 y 19 referidos al financiamiento de las nuevas casas de estudio, este provendrá del Fondo de Desarrollo de Pueblos Indígenas, y se asignará un 15% de esos recursos anualmente a las universidades. Finalmente, en este decreto se especifican los requisitos de ingreso, la titulación en idiomas nativos, y la creación de carreras que respondan a realidades locales (D.S. N° 29.664, 2008).

6.- Ley de la Educación ‘Avelino Siñani- Elizardo Pérez’, N° 070 (2010)

La Ley de Educación ‘Avelino Siñani-Elizardo Pérez’, N° 070 emitida el 20 de diciembre del año 2010, marca un precedente en la historia normativa educacional de Bolivia.

Para comenzar, esta Ley se divide en 4 títulos o grandes apartados, 10 capítulos y 92 artículos, de los cuales destacaremos los siguientes puntos.

En cuanto a su marco filosófico y político, esta ley mandata en base a la Constitución de 2009, la cual estipula la educación como derecho fundamental, por lo que, toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación, además, la educación es una responsabilidad primordial del Estado, el cual debe sostenerla, garantizarla y gestionarla, a su vez, el control del sistema educativo lo poseen tanto el Estado como la sociedad en su conjunto (Ley N°070, 2010).

Por otra parte, uno de sus puntos más relevantes y que permea el articulado de la Ley es que todo su sistema educativo se erige sobre la base de una educación unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora de calidad, y debe ser intracultural, intercultural y plurilingüe. Fundamentada en enfoques abiertos, humanistas, científicos y críticos, y es obligatoria hasta el bachillerato, compuesto por instituciones fiscales, privadas y de convenio con educación fiscal gratuita hasta el nivel superior (Ley N°070, 2010).

En lo referente al contenido sobre diversidad sociocultural y lingüística los artículos 6 y 7 hacen referencia específica a la Intraculturalidad e Interculturalidad, la Ley N° 070 lo detalla de la siguiente manera en el art. 6, la Intraculturalidad se enfoca en la recuperación y fortalecimiento de las culturas de naciones y pueblos indígenas, comunidades interculturales y afrobolivianas, consolidando un Estado Plurinacional basado en valores como la equidad, solidaridad y justicia, en cuanto a su currículo educativo, este integra saberes y conocimientos de estas cosmovisiones, promoviendo la cohesión y desarrollo interno de las culturas. A su vez, la Interculturalidad, promueve la interacción y el intercambio de conocimientos entre diferentes culturas, fortaleciendo la identidad propia y la interacción en igualdad de condiciones entre todas las culturas bolivianas con las del resto del mundo garantizando igualdad en esas interacciones (Ley N°070, 2010).

Por otra parte, el art. 7, establece que la educación debe iniciarse en la lengua materna, y su uso es una necesidad pedagógica en todos los aspectos de su formación, debiéndose adoptar algunos principios relevantes debido a la diversidad lingüística del país, de las cuales se nombran las siguientes: a) en comunidades monolingües donde predomine la lengua originaria, esta se considerará la primera lengua, y el castellano la segunda; b) En comunidades monolingües de predominio del castellano, esta será lengua principal, y la originaria la segunda; c) en regiones trilingües o plurilingües, la lengua originaria será seleccionada según criterios territoriales por los consejos comunitarios, considerándose la primera lengua, mientras que el castellano la segunda; d) para las lenguas en peligro de extinción, se establecerán políticas de recuperación y desarrollo con la participación de sus hablantes; e) la enseñanza de lenguas extranjeras será gradual y obligatoria desde los primeros años de escolaridad, con metodologías adecuadas y personal especializado en todos los niveles educativos, y; f) la enseñanza del lenguaje de señas es un derecho para los estudiantes que lo necesiten, y debe incluirse en la formación de los docentes como parte de la educación plurilingüe. En cuanto a la formación docente, esta se analizará en un apartado posterior (Ley N°070, 2010).

- **Organización curricular**

Con respecto a la organización curricular, el art. 69, aborda la estructura y organización del currículo del Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia, que busca articularse a las necesidades de la sociedad y del Estado, se destaca la importancia de una organización curricular que conecte teoría y práctica educativa, reflejándose en un currículo base intercultural y currículos regionalizados que respetan la diversidad cultural y lingüística del país, además, el MINEDU, tiene la responsabilidad de diseñar y aprobar el currículo base, involucrando a los actores educativos y coordinando con comunidades indígenas. Los principios y objetivos de este currículo se fundamentan en las necesidades de aprendizaje de las personas y la colectividad. Además, las modalidades de atención en los distintos subsistemas educativos se definirán en función de las particularidades culturales y lingüísticas (Ley N°070, 2010).

En relación con el currículo regionalizado, el art. 70, refiere a él como un conjunto organizado de planes, programas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación adaptados a un subsistema y nivel educativo específicos, este currículo se integra de manera complementaria al currículo base del Sistema Educativo Plurinacional, teniendo en cuenta las características socioculturales y lingüísticas que forman la identidad de cada región. Además, las naciones y pueblos indígena originario campesinos llevan a cabo procesos educativos comunitarios alineados con sus vocaciones productivas. La gestión del currículo regionalizado es de

responsabilidad compartida entre el nivel central del Estado y las entidades territoriales autónomas (Ley N°070, 2010).

Por otra parte, destacaremos dos iniciativas de la Ley N.º 070, que resultan de interés, la primera; es la creación del Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas, el cual se establece como una entidad descentralizada, dedicada a la investigación lingüística y cultural, creando institutos de lenguas y culturas para cada nación indígena, dedicadas a la normalización y desarrollo de sus lenguas, financiadas por entidades territoriales autónomas (Ley N°070, 2010).

- Participación Social Comunitaria

Finalmente se destacará, todo lo referido a la Participación Social Comunitaria, la cual promueve la aportación de actores sociales, comunitarios, madres y padres en la educación, con estructuras y mecanismos regulados, cuyos objetivos son los de contribuir y formular políticas educativas para mejorar la calidad, garantizar el respeto a roles y responsabilidades, consolidando un enfoque comunitario y democrático, promoviendo consensos entre actores educativos, fomentando una participación basada en servicio y solidaridad, involucrándose en la planificación y evaluación educativa, para finalmente contribuir a la transparencia mediante control social. En cuanto a las instancias de participación, estas incluyen; a) el Congreso Plurinacional de Educación, la cual es la máxima instancia convocada cada cinco años, el Consejo Educativo Plurinacional, que propone y evalúa políticas educativas; b) los Consejos Educativos de naciones indígenas, que promueven la interculturalidad en la gestión educativa; c) los Consejos Educativos Social Comunitarios que actúan a niveles Departamental, Regional y Distrital, y; d) los Consejos Consultivos del Ministerio, que facilitan la coordinación con actores educativos (Ley N°070, 2010).

7.- Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas N° 269 (2012)

Por último, se destaca a Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas N° 269 del año 2012, tiene el objeto de reconocer, proteger y promover los derechos lingüísticos de los habitantes del Estado Plurinacional de Bolivia, generar políticas públicas para su implementación y recuperar los idiomas oficiales en riesgo de extinción, fomentando su uso en todas las instancias del Estado (art.1). A su vez, se promueve la descolonización de estructuras mentales que perpetúan el racismo y la discriminación, buscando una convivencia armónica e intercultural, estableciendo un equilibrio sociolingüístico entre los derechos de los pueblos indígenas y el resto de la sociedad, con medidas compensatorias para comunidades vulnerables. Además, delimita los derechos lingüísticos a espacios territoriales específicos para el acceso a servicios públicos en los idiomas oficiales según su uso (Ley N°269, 2012).

Asimismo, esta Ley regula los derechos lingüísticos con el fin de asegurar el pleno desarrollo de los idiomas del Estado Plurinacional de Bolivia, con el fin de lograr una paz lingüística, justa y equitativa (art. 4). Además, en su art. 6 establece una gama de derechos lingüísticos que poseen todas las comunidades y grupos del Estado, a saber; a) recibir educación en la lengua materna y segunda lengua con pertinencia cultural; b) ser atendido e informado en los idiomas oficiales en la administración pública y entidades privadas, según el principio de territorialidad, c) recuperar y usar nombres toponímicos indígenas en espacios públicos; d) utilizar terminología indígena en diversos ámbitos como el arte, la ciencia y la medicina; e) preservar los derechos intelectuales sobre conocimientos y literatura como propiedad colectiva indígena; f) acceder a tecnologías de

información en los idiomas oficiales; g) recuperar y difundir investigaciones lingüísticas y culturales indígenas; h) desarrollar instituciones propias para la investigación y enseñanza de lenguas y culturas (Ley N°269, 2012).

8.- Decreto Supremo N°2477 (2015)

Este Decreto establece en el art. 10, la exigencia que los maestros del Sistema Educativo Plurinacional hablen obligatoriamente, además del castellano, la lengua indígena originaria campesina del territorio donde enseñan (principio de territorialidad), tanto en zonas urbanas como rurales (párr. 5). Esto aplica a todos los niveles educativos, garantizando los derechos lingüísticos de los estudiantes (Decreto Supremo N° 2477, 2015).

9.- Decreto Supremo N°4566 (2021)

Por último, se describirá el decreto N°4566 del año 2021, el cuál implementa el Certificado Único de Idiomas Oficiales, que es obligatorio para servidores públicos, incluyendo docentes. Este certificado acredita el dominio de al menos dos idiomas oficiales (castellano, además de uno originario) y es requisito para ejercer la docencia. Además, las y los maestros deben actualizar periódicamente sus conocimientos en lenguas originarias (Decreto Supremo N° 4566, 2021).

A continuación, se presenta la Tabla 7 la cual resume de manera clara y concisa la normativa legal más relevante en el ámbito del Derecho a la Educación de los Pueblo Originarios en Bolivia.

Tabla 7 *Resumen del marco normativo nacional del Derecho a la Educación de los Pueblos Originarios en Bolivia.*

Año	Normativa	Descripción
1992	Decreto Supremo N° 23.036	Establece el Programa de Educación Intercultural Bilingüe para garantizar el Derecho a la Educación de los Pueblos Originarios en sus lenguas nativas
1994	Decreto Supremo N° 23.886	Crea el Programa de Educación y Capacitación para los pueblos indígenas del Oriente Boliviano, enfocándose en la formación integral y capacitando docentes en educación intercultural.
1998	Decreto Supremo N° 25.203	Se crea el Consejo Consultivo de Pueblos Indígenas y Originarios con atribuciones para promover derechos y políticas de desarrollo que respeten la identidad cultural y la construcción de una sociedad intercultural.
2000	Decreto Supremo N° 25.894	Reconoce como idiomas oficiales varias lenguas indígenas y llama a impulsar la creación de la ‘Academia de las lenguas orientales, chaqueñas y amazónicas’.
2008	Decreto Supremo N° 29.664	Crea las Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias Interculturales Productivas (UNIBOL), enfocándose en una educación que combine producción comunitaria y respeto a las culturas indígenas.
2010	Ley de Educación N° 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez	Define la educación como un derecho fundamental, estableciendo un sistema educativo intercultural, integral y descolonizador, con énfasis en la diversidad sociocultural y lingüística y participación social comunitaria.
2012	Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas N° 269	Reconoce y promueve los derechos lingüísticos en Bolivia, buscando la descolonización, la equidad sociolingüística y la Preservación de idiomas en riesgo de extinción. Establece derechos lingüísticos para recibir educación, atención y acceso a servicios

públicos en los idiomas oficiales, además de fomenta la investigación y el uso de lenguas indígenas.

2015	Decreto Supremo N° 2477	Exige que los maestros del Sistema Educativo hablen obligatoriamente, además del castellano, la lengua indígena originaria campesina del territorio donde enseñan.
2021	Decreto Supremo N° 4566	Implementa el Certificado Único de Idiomas Oficiales, que es obligatorio para servidores públicos, incluyendo docentes.

Fuente. Elaboración propia en base a la normativa educativa legal de Bolivia.

La Tabla 7 ofrece una visión general de las normativas importantes en el contexto educativo y cultural de Bolivia, facilitando la comprensión de sus objetivos y alcances. Bolivia desde 1992 ha establecido diversas normativas para garantizar el Derecho a la Educación de los Pueblos Originarios, evolucionando y robusteciendo su normativa. Comenzado por el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) mediante el Decreto Supremo N° 23.036. A lo largo de los años, se han creado políticas para promover la educación y formación integral de los pueblos indígenas, la capacitación docente y el respeto a la identidad cultural. Entre los hitos más importantes se encuentran la creación de programas específicos para pueblos del Oriente Boliviano (1994), la promoción de idiomas indígenas (2000), y la creación de universidades interculturales productivas (2008). Además, la Ley de Educación N° 070 (2010) y la Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas (2012) refuerzan el enfoque intercultural y lingüístico, promoviendo la educación descolonizadora y la preservación de las lenguas originarias. Finalmente, los Decretos Supremos N° 2477 (2015) y N° 4566 (2021) establecen que los docentes deben dominar el castellano y una lengua originaria, ya sea por el principio de territorialidad o mediante certificación oficial obligatoria. Esto garantiza los derechos lingüísticos estudiantiles y fortalece la educación plurinacional.

5.4.1.5. Privatización educativa en Bolivia.

Como se expuso en el apartado anterior, el Estado Plurinacional de Bolivia, no contemplo la privatización educativa de manera explícita y desregulada, sin embargo, es un hecho que ciertas reformas educativas como la de 1994 fueron concebidas desde la óptica de un ‘ajuste estructural’, medidas que respondieron a cambios económicos que se aplicaron desde 1985 y con los cuales Bolivia se incorporó a la economía de mercado (PREAL, 2001). Al respecto, los gobiernos neoliberales aplicaron todas las recomendaciones posibles dictadas por el Consenso de Washington y organismos multilaterales como el FMI y el BM, donde los mecanismos utilizados fueron los usuales, a saber; austeridad fiscal y endeudamiento, pero principalmente la privatización de empresas públicas como la industria minera, ya que la extracción de minerales era la principal fuente de recursos del país, el resultado de estas medidas, provocaron desempleo masivo, profundización de la pobreza y pérdida de soberanía nacional (Villafuerte, 2021).

A pesar de lo anterior, y como sostienen Moschetti et al. (2017) históricamente el país ha contado con un sistema educativo híbrido, donde cohabitan tres tipos de provisión educativa diferenciada, a saber; a) escuelas totalmente privadas, normalmente minoritaria y pertenecientes a una élite; b) colegios en convenio; c) escuelas de titularidad y gestión pública que poseen una mayor matrícula (p. 57). Estos autores afirman que Bolivia ejemplifica una posible vía hacia la ‘desprivatización’ como resultado de un refuerzo de su sistema público, pero que, sin embargo, y a pesar de su alcance limitado en términos cuantitativos, el sector privado ligado a instituciones

religiosas representa una figura preponderante en términos políticos y simbólicos en la esfera educativa nacional. En este aspecto, la corporación Fe y Alegría, marca un precedente como el proveedor educacional privado más importante de América Latina vinculado a la Iglesia Católica, esta agrupación religiosa educa a casi el 5% del total de la matrícula en enseñanza primaria en Bolivia (Bellei, 2015). A su vez, entre los años 2005 a 2021 el porcentaje de población en edad escolar matriculada en escuelas privadas en Bolivia no superó el 11% (Calderón, 2023, p.1).

Con todo, para encontrar una posible respuesta a su resistencia, se debe reiterar que Bolivia ha realizado una labor histórica en cuanto a dar garantías de un Derecho a la Educación robusto y ampliado, sobre todo en los que respecta a la no discriminación de sus Pueblos Originarios, junto a una participación de todos en el completo y complejo proceso educativo. Donde las y los docentes han sido los responsables de contener los intentos de entes privados para establecer algún tipo de interacción mercantil en el sistema educativo, principalmente provenientes de movimientos filantrópicos religiosos (Villafrute, 2021).

En cuanto a esto último, la mayoría de grupos de interés privado en educación, enfatizan que ha existido un notado menosprecio de parte del Estado boliviano hacia la educación privada, a partir de la implementación de ciertas normativas que han provocado una serie de obstáculos que afectan la autonomía de los centros privados, he insisten en que la oferta pública, presenta en un currículo único e inflexible de fuerte imposición ideológica, el cual limita la libertad y diversidad educativa, vulnerando el derecho de los padres a elegir ‘educación de calidad’ para sus hijos (Miranda, 2024). A su vez, una crítica reiterada de los privados al servicio de educación pública gratuita es que esta presenta grandes desventajas, como clases que suelen suspenderse, aulas regularmente llenas, profesores mal instruidos o mal remunerados (Vargas, 2023). En este mismo aspecto, se responsabiliza a la administración pública de una financiación gubernamental ineficiente, carente de buen material escolar y tecnológico, pero por otra parte se le reconoce a la escuela pública, como uno de los pilares de la democracia y un factor clave de movilidad social (Calderón, 2023).

En relación con lo anterior y con el fin de evidenciar la evolución en este último tiempo de la iniciativa privada en educación, una reciente investigación realizada por el Grupo de Investigación en Relaciones Públicas y Privadas en Educación (GPRPPE/ UFRGS) mapeó las organizaciones empresariales, institutos, *Think tanks* y fundaciones filantrópicas con mayores implicaciones para la educación pública Caldas (2021), de la cual describiremos las siguientes en el caso de Bolivia; a) Fundación Milenio, entidad privada sin ánimo de lucro, cuyo objeto es el de producción y difusión de conocimientos en áreas sociales, tecnología educativa y educación virtual; b) Fundación Emprender Futuro, fundación asociada a las cámaras de comercio, (no educacional) industria y exportación cuyo objeto es el emprendimiento, tecnología y liderazgo; c) Fundación La Caixa, fundación vinculada a la entidad financiera española que opera en varios países de África y América Latina, cuyo objeto es la de atender la colectivos vulnerables, pobreza infantil y educación, algunos de sus miembros no tienen vinculación con la esfera educativa y; d) Fundación Bolivia Digna, Organización no gubernamental sin fines de lucro. Colaboración con la Escuela La Salle. Cuyo objeto es el de proteger los derechos de la Niñez y la Adolescencia, apoyo educativo, todo desde una orientación cristiana (p. 259).

En suma, los antecedentes descritos permiten establecer que existen entidades privadas que están intentando establecer una oferta privada incipiente en el sistema educativo, además, en el caso de Bolivia, es irrefutable que la férrea defensa estatal mantienen a raya a estas empresas, sobre

todo pensando que el discurso ‘liberal’ proliferó en tiempo de crisis de la COVID-19, donde se bien pretendieron establecer una propuesta de educación a distancia o de EdTech privada no fue posible en el país, donde esta contención fue mayoritariamente responsabilidad de su cuerpo docente que comparten la defensa irrestricta de la educación pública (Villafuerte, 2021).

5.4.1.6. Las Obligaciones de Respetar, Proteger y Cumplir el Derecho a la Educación del Estado de Bolivia

5.4.1.6.1. Asequibilidad-Disponibilidad.

- Educación gratuita y obligatoria

El sistema educativo de Bolivia se encuentra bajo regulación del Ministerio de Educación y se compone de tres subsistemas, educación regular, educación alternativa-especial y educación superior de formación profesional, las instituciones que integran el sistema pueden ser gestionadas tanto por el Estado a través de convenios, o por entidades privadas. Al respecto, el subsistema de educación regular en Bolivia resulta obligatorio para niños y adolescentes de 4 a 17 años e incluye tres niveles; a) educación inicial en familia comunitaria; b) educación primaria vocacional y; c) educación secundaria comunitaria productiva (SITEAL, 2021a). Es relevante destacar que, las disposiciones de la Constitución y la Ley N° 070, garantizan la enseñanza gratuita en todos los niveles hasta la educación superior (CRC/C/BOL/CO/5-6, 2023, p. 12). Por otra parte, la educación preprimaria no escolarizada consta de una colaboración entre; la familia, la comunidad y el Estado. La cual se encuentra orientada a:

recuperar, fortalecer y promover la identidad cultural del entorno de la niña y el niño, y al apoyo a la familia en la prevención y promoción de la salud y la buena nutrición, con el fin de lograr su óptimo desarrollo psicomotriz, socioafectivo, espiritual y cognitivo. (Yañez & Echenique, 2024, p. 19)

Con relación a la educación superior universitaria, la Ley establece que; las universidades públicas autónomas se regirán por la CPE de 2009, así también, las universidades privadas las cuales se rigen por las políticas, planes, programas y autoridades del Sistema Educativo Plurinacional, como lo señalan los artículos 56 y 57 respectivamente (Ley N°070). En relación con la educación superior estatal, esta cuenta con una formación universitaria de una duración estipulada de 5 años de licenciatura, 2 años de maestría y 4 años de doctorado, la edad teórica de ingreso es de 18 años en la licenciatura, 23 años en la maestría y 25 años en el doctorado (Yañez & Echenique, 2024, p. 20). Los costos varían según universidad y programa, en general, las matrículas para carreras de grado en universidades públicas ‘pueden’ estar exentas de costos, mientras que las privadas cobran tarifas que oscilan entre los 1.000 y 2.857 USD (O’Connor, 2025).

Por su parte, la oferta privada en educación superior se rige bajo el alero del art. 58 dispone, en el que estas tienen como objetivo desarrollar programas de formación profesional que respondan a las necesidades socioeconómicas del país, fomentando la ciencia, la investigación, la tecnología y la innovación en contextos locales y nacionales. En cuanto su regulación y funcionamiento para su apertura, la oferta privada requiere autorización mediante Decreto Supremo, donde sus programas académicos estarán sujetos a regulación, además, no recibirán subvenciones del Estado y los títulos profesionales serán otorgados por el MINEDU, tal como mandata el art. 59 (Ley N°070, p. 25).

En suma, se podrá decir entonces que, el sistema educativo en Bolivia se ajusta plenamente a los estándares internacionales y a otros instrumentos de derechos humanos, garantizando; a) la obligatoriedad y gratuidad tanto de la educación primaria como secundaria; b) el brindar oportunidades educativas para quienes no completaron su formación básica; y c) el derecho fundamental de los padres y tutores a elegir establecimientos educativos distintos a los públicos, siempre que cumplan con los estándares mínimos fijados por el Estado.

- Financiación de la educación pública en Bolivia

En este aspecto, la Ley N°070 en su art. 89, establece que el sistema educativo será financiado por el Estado y las entidades territoriales autónomas, conforme a la Ley del PGE y el art. 77 de la CPE (SITEAL, 2021a).

En una reciente investigación sobre la estructura de financiamiento y los retornos educativos de más de 20 años en Bolivia, se destacó que, a pesar de la expansión del gasto público, este no se refleja proporcionalmente en el gasto educativo. Además, el financiamiento está altamente centralizado, con más de un 50% del presupuesto destinado al nivel central, dejando un presupuesto limitado para municipalidades, gobernaciones e instituciones descentralizadas (Torres, 2023b). Así mismo, el gasto educativo público en Bolivia ha experimentado una expansión notable a partir del año 2006. Donde el gasto más bajo fue en 1991 con una cifra de 37 mil millones de USD. Luego, a partir de 1994, el gasto creció de 129 mil millones a 264 mil millones en 1999. Ya en la época de los 2000, el gasto aumentó de 285 mil millones a más de 470 mil millones de USD en el año 2010, con un promedio superior a los 300 mil millones anuales en el período 2000-2010. Por último, las cifras más altas en cuanto al gasto público se registraron en los años 2014 y 2017, con 1450 y 1523 mil millones de USD, respectivamente en el plano educativo (Torres, 2023b, p. 411).

En cuanto a la financiación de la educación, en la recopilación de los informes de los Órganos de Tratados y los Procedimientos Especiales A/HRC/WG.6/34/BOL/2 del año 2019, este indicó que en 2014 UNESCO enfatizó que Bolivia había destinado el 7.1% de su PIB y el 16.8% del gasto público a la educación. A su vez, el EPU señaló que durante el periodo 2010-2018 el gasto público ejecutado en educación en Bolivia ascendió de 1.538.349.195 USD a 3.411.594.243 USD²², además indicó que, un 11.44% de las y los estudiantes se encuentran matriculados en centros educativos privados, por decisión de sus padres y madres (A/HRC/WG.6/34/BOL/1, 2019). Desafortunadamente, en ambos antecedentes resultan ser cifras generales, no particular de los Pueblos Originarios.

- Evolución del gasto público en educación como porcentaje del PIB Bolivia

Al respecto, los datos de UIS (2025) denotan una evolución del gasto público en educación en Bolivia, como porcentaje del PIB, mostrando un incremento sostenido en la última década. En 2010 el gasto representaba el 6.97% del PIB, y a lo largo de los años siguientes, experimentó algunas variaciones, alcanzando un 6.45% en 2011, 6.63% en 2012 y 6.80% en el año 2013. Luego, en 2014 el gasto en educación comenzó a aumentar de manera significativa, registrando un crecimiento de un 7.48% ese año, un 8.14% en 2015 y un 8.15% en 2016. Durante los años

²² Se aproximó a dólares (USD), la cifra original que se presenta en el informe es de 10.768.344.165 a 23.881.159.701 (BOB/Bolivianos), moneda oficial del Estado Plurinacional de Bolivia.

siguientes, se mantuvieron niveles elevados de gasto, alcanzando un 8.10% en 2017, 8.02% en 2018 y 8.09% en 2019. En 2020, el gasto llegó a un 8.44%, aunque en 2021 descendió levemente al 7.96%. Finalmente, en el año 2022, el porcentaje fue de un 7.58%, y el 2023 fue de un 8.3%. En síntesis, el gasto público en educación en Bolivia en relación con el PIB ha mostrado una tendencia creciente durante la última década.

- Evolución del gasto en educación como porcentaje del gasto público total Bolivia

Por otra parte, es relevante conocer la evolución del gasto en educación como porcentaje del gasto público total que Bolivia cubre como Estado por año. En base a los datos proporcionados por UIS (2024) se evidencia nítidamente una inversión creciente en la última década, en 2010, el gasto en educación representaba el 22.14% del total del gasto público. A partir de 2011, se observó una disminución, alcanzando el 18.24%, lo que en 2012 ascendió ligeramente a 18.39%. Luego En 2013 y 2014, el porcentaje continuó cayendo, situándose en 17.70% y 17.29%, respectivamente. Sin embargo, desde el año 2015, el gasto en educación comenzó a aumentar nuevamente. En 2015, representó el 18.26%, y siguió creciendo hasta llegar a 20.41% en 2016 y 20.98% en 2017. En 2018, el porcentaje fue de un 21.61%, y en 2019 alcanzó el 22.43%, el nivel más alto hasta la fecha. Ya en 2020, el porcentaje se mantuvo relativamente estable con un 22.22% y en 2021 aumentó ligeramente a 23.15%. Desafortunadamente los datos de los años 2022 y 2023 no se encuentran disponibles. A modo de síntesis, el gasto en educación, como porcentaje del gasto público total en Bolivia, ha mostrado una tendencia general al alza, especialmente a partir de 2015, lo que refleja un mayor compromiso con la educación, a pesar de algunas variaciones en los primeros años de la década.

- Infraestructura escolar e instalaciones adecuadas

Sin embargo, y a pesar del aumento considerable del gasto público en educación, la calidad de la infraestructura en las escuelas en todos los niveles todavía está por detrás de lo que se observa en muchos países con niveles de desarrollo similar en América Latina (Bojanic et al., 2025). Al respecto, este autor indica que, una infraestructura escolar adecuada desempeña un papel fundamental en la configuración del sistema educativo de un país, pero en el caso de Bolivia se podrá decir que las desigualdades socioeconómicas afectan significativamente el impacto de la infraestructura en los resultados educativos, pues en las zonas urbanas con mejor infraestructura muestran avances inmediatos, en cambio, las áreas rurales enfrentan barreras como acceso limitado a materiales y obligaciones familiares, reduciendo su beneficio (Bojanic et al., 2025).

En cuanto a la proporción de escuelas con servicios básicos disponibles, tales como, electricidad, internet y ordenadores, el ODS 4.a.1²³, evidencia escasos datos en Bolivia, con una proporción de escuelas primarias con acceso a la electricidad de un 72%, en secundaria inferior 77.5%, y un 81.1% en secundaria superior, todos antecedentes del año 2013 (UIS, 2025). En relación con la proporción de escuelas con acceso a internet con fines pedagógicos, las cifras disponibles en 2013 según nivel educativo son de un, 7.5% en educación primaria, 16.5% en secundaria inferior y un 22.1% en secundaria superior. Para concluir, la proporción de escuelas con acceso a ordenadores con fines pedagógicos en Bolivia muestra cifras en 2013 según nivel educativo de

²³ Proporción de escuelas que ofrecen servicios básicos (acceso a electricidad, acceso a internet con fines pedagógicos, acceso a ordenadores con fines pedagógicos).

un, 14.4% en educación primaria, un 23% en secundaria inferior y un 27.8% en secundaria superior.

- **Distribución de la matrícula por tipo de institución (tipo de dependencia)**

Con la finalidad de reflejar el avance o no de la oferta privada de manera general en el sistema educativo del Estado boliviano y en base a los datos disponibles tanto del Ministerio de Educación de Bolivia como del Instituto de Investigaciones Socioeconómicas de la Universidad Católica Boliviana (IISEC), se presentarán antecedentes sobre la evolución de la matrícula según dependencia, ya sea esta pública o privada, entre los años 2000 y 2023. Al respecto, la matrícula educativa por tipo de dependencia en Bolivia mostró un crecimiento sostenido, especialmente en el sector público. Esto se reflejó en el aumento de la matrícula de 2.197.089 estudiantes en el año 2000 a 2.640.965 estudiantes en el año 2021, evidenciando así una clara expansión de la cobertura educativa por parte del Estado. Por su parte, la matrícula en dependencias privadas ha sido bastante irregular, con un alza hasta el año 2019, pero con una notable caída en los años 2020 y 2021, pasando de 332.484 en el año 2019 a 288.506 estudiantes en 2021. Por tanto, y a pesar de estas fluctuaciones, la matrícula total combinada entre ambos sectores siguió una trayectoria ascendente, alcanzando los 2.951.164 estudiantes en el año 2023. Es relevante destacar, además, que la caída en la matrícula privada fue compensada por el crecimiento del sector fiscal, lo que permite que la matrícula total continúe aumentando (IISEC, 2024).

A su vez, y con el fin de tener una perspectiva más allá de los datos estrictamente nacionales, se presentará la siguiente tabla sobre la evolución de la matrícula educativa privada, basada en los indicadores y datos estadísticos recopilados de UIS desde al año 2016 hasta 2021. Todo esto con el objetivo de evidenciar la capacidad y el volumen de la oferta privada en Bolivia.

Tabla 8 *Indicadores en porcentajes de distribución de la matrícula en instituciones privadas en Bolivia.*

Indicadores de matrícula (%)	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Programas de desarrollo educativo para la primera infancia	-	-	-	-	-	-
Educación preprimaria	14.2	14.2	14.1	13.9	13.4	9.7
Programas de educación inicial	14.2	14.2	14.1	13.9	13.4	9.7
Educación primaria	10.0	10.1	10.3	10.4	10.5	9.1
Educación media básica	10.3	10.5	10.3	10.2	10.3	9.5
Educación media superior	12.6	12.4	12.2	12.0	11.8	10.6
Educación secundaria	11.8	11.7	11.5	11.3	11.2	10.2
Educación postsecundaria no terciaria	-	-	-	-	-	-
Educación terciaria	-	-	-	-	-	-

Fuente. Elaboración propia en base a cifras de UIS (2023).

Como se puede apreciar en la Tabla 8 la evolución de la matrícula privada entre los años 2016 y 2021, muestra una disminución en todos los niveles educativos analizados, con cifras más bajas a partir del año 2020, especialmente en educación preprimaria, primaria y secundaria, donde la matrícula privada pasó de un 14.2% a un 9.7% en los primeros niveles y de un 11.8% a un 10.2% en secundaria. Esta tendencia refleja un descenso progresivo y claro de la educación en instituciones privadas en Bolivia. Con respecto a los datos sobre Educación postsecundaria no terciaria y Educación terciaria, no se encontró información disponible.

Otro antecedente que resulta importante relevar es lo relacionado con la matrícula educativa según área geográfica entre los años 2000 y 2023. En este sentido, se distingue un crecimiento constante en el sistema educativo de Bolivia, tanto en áreas urbanas como rurales. En las zonas urbanas, la matrícula en la población en edad escolar²⁴ ha aumentado de 1.618.377 estudiantes en 2000 a 2.059.778 en 2023, con un crecimiento sostenido. Por otra parte, la matrícula en áreas rurales no ha sido para nada estable, con un leve aumento en los últimos años, pasando de 859.148 estudiantes en 2000 a 891.386 en 2023. Si bien es cierto, la matrícula rural creció ligeramente en los últimos años, aún sigue representando una proporción mucho menor que los estudiantes de las zonas urbanas (IISEC, 2024). Lo anterior, sin desmerecer los avances en la cobertura educativa, se puede interpretar como la persistencia de las desigualdades entre las zonas urbanas y rurales en el país.

A continuación, se ilustrará a través de la Tabla 9 antecedentes actualizados sobre la matrícula por dependencia administrativa. En esta ocasión, los datos que se pudieron recolectar corresponden al año 2024 y se encuentran desglosados por los tres tipos de dependencia administrativa que existen en Bolivia (Fiscal/Estatal, de Convenio y Privado, sin aportes del Estado).

Tabla 9 *Total de estudiantes matriculados según tipo de dependencia administrativa (Fiscal o Estatal, Convenio y Privado) en Bolivia.*

Tipo de dependencia Administrativa	Fiscal o Estatal		Convenio		Privado	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Total por dependencia						
Total nacional	2.936.622		2.260.792	77.0	358.298	12.2
					317.532	10.8

Fuente. Datos MINEDU (2024).

Como se puede observar, la Tabla 9 presenta un total de matrícula nacional distribuida por tipo de dependencia administrativa en el ámbito educativo en Bolivia, según datos del MINEDU en 2024. Se puede establecer que la mayoría de las instituciones educativas son gestionadas por el Estado, con un 77% de la matrícula total nacional, equivalente a 2.260.792 estudiantes. A su vez, la matrícula en instituciones de Convenio representa un 12.2% con 358.298 estudiantes, siendo significativamente menor que la de las instituciones estatales. Por último, las instituciones completamente privadas registran las cifras más bajas en cuanto a matrícula por dependencia educativa, con un 10.8% equivalente a 317.532 estudiantes. En síntesis, se registran 2.936.622 instituciones educativas, de las cuales la gran mayoría son estatales. Esto resalta la importancia del sector público en la educación, mientras que las modalidades de convenio y privadas representan un porcentaje claramente menor.

- Formación docente (general)

En cuanto a la formación docente, la Ley de educación N° 070 hace mención en su art. 31, donde refiere a que esta debe enfocarse en su capacitación profesional, además de aspectos pedagógicos, socioculturales y comunitarios, cuyo objetivo es preparar a los educadores para trabajar en los subsistemas de educación regular, alternativa y especial. A su vez, el art. 32, describe que la formación superior de maestras y maestros debe ser única, es decir, referente a su jerarquía profesional, calidad pedagógica, científica y vocación de servicio, igualmente debe

²⁴ De los 4 a 23 años. Desde preprimaria hasta educación terciaria.

ser intracultural, intercultural y plurilingüe fiscal y gratuita, asumiendo el Estado la responsabilidad financiera y diversificada, adaptándose a las características socioculturales y económicas del país (Ley N°070, 2010).

Por otra parte, el art. 34, menciona la estructura de la formación docente, la cual abarca, formación inicial, posgradual y continua. La formación inicial se desarrolla a través de las escuelas superiores de formación de maestras y maestros, las cuales son instituciones de carácter fiscal y gratuito constituidas en centros de excelencia académica dependientes del MINEDU, como lo explicita el art. 35. Además, este hace mención a la existencia de un currículo único de formación, el cual comprende la formación general y especializada en cinco años de estudio con grado académico de licenciatura. Como antecedente relevante, el art. 38, determina que solo el MINEDU otorgará el título de maestro con grado de licenciatura y su respectivo reconocimiento en el escalafón del magisterio (Ley N°070, 2010).

- **Formación Continua**

En cuanto a la formación continua, el art. 40, dispone que esta es un derecho y un deber de toda maestra y maestro, la cual está orientada a su actualización y capacitación con el fin de mejorar la calidad de la gestión, de los procesos, de los resultados y del ambiente educativo, fortaleciendo las capacidades innovadoras de las y los educadores. La formación continua estará a cargo de una instancia especializada del MINEDU (Ley N°070, 2010).

Un elemento central de las políticas de desarrollo docente es la creación del Sistema Plurinacional de Formación de Maestros, el cual está constituido por las Escuelas Superiores de Formación de Maestros, encargadas de la formación inicial, y la Universidad Pedagógica, responsable de la formación continua y posgradual, establecido en el D.S. N°156 del año 2009. A su vez, quien apoya la formación continua de las y los maestros bolivianos es la Unidad Especializada de Formación Continua (UNEFCO), cuyo objetivo es la formación de profesionales con calidad y pertinencia pedagógica y científica, identidad cultural, y una práctica reflexiva y contextualizada a la realidad sociocultural (D.S. N°156, 2009).

En suma, las acciones orientadas a los docentes se centran en el fortalecimiento de su formación integral y holística, mediante el desarrollo de un proceso formativo que posibilite la implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo en el aula, la escuela y la comunidad (SITEAL, 2021a).

- **Salarios, condiciones laborales y libertad sindical**

A su vez, y en relación con las remuneraciones y libertad sindical. Según el ‘índice de salarios docentes’ (*Teaching Salary Index*), en Bolivia las y los docentes reciben alrededor de un 58% menos de lo necesario para cubrir el promedio local de bienes y servicios²⁵ o ‘costo de la vida’ (*Teaching Salary Index*, 2024). Con respecto a su libertad sindical, el art. 2 inciso VII de la Ley de educación N° 070, estipula que, “el Estado reconoce al magisterio el derecho a la sindicalización como medio de defensa profesional, se ocupa de su dignificación social y económica, respetando su participación activa en el mejoramiento de la educación” (p. 3).

²⁵ El término ‘promedio local de bienes y servicios’ se refiere al costo promedio de los productos y servicios en una región o país en particular. Esto incluye cosas como comida, vivienda, transporte, atención médica, educación, y otros bienes o servicios que las personas necesitan para vivir.

- **Proporción de docentes con las cualificaciones mínimas requeridas**

Según datos estimados del ODS 4.c de la UNESCO, en relación a la proporción de docentes con las cualificaciones mínimas requeridas en educación preescolar en ambos sexos en Bolivia. Se podrá decir que, en 2011 un 70.6% se encontraba cualificado, en 2012 un 72.7%, en 2013 un 76.9%, en 2014 un 80.8%, en 2015 un 82% y en 2016 un 83%. Estas cifras indican un promedio creciente de un 77% de docentes cualificados en el período comprendido entre los años 2011 al 2016 (UIS, 2025). Sin embargo, aún más relevante, es el 17% de docentes que no posee la cualificación requerida para ese nivel educativo. A su vez, la proporción de docentes con las cualificaciones mínimas requeridas en educación primaria en ambos sexos, en 2011, es de un 73.3%, en 2012 un 76.9%, en 2013 un 80.8%, en 2014 un 83.4%, en 2015 un 85.2%, y en 2016 un 86.4%. Estas cifras indican que existe un promedio constante en la proporción de docentes cualificados en esta etapa escolar, con un 81% en el período comprendido (2011-2016) (UIS, 2025). No obstante, y pese a estos avances, aún persiste un 13.6% de docentes no cualificados en la etapa de educación primaria. Estos datos revelan entonces que, resulta positivo el incremento de docentes cualificados promedio a través de los años (2011-2016). Pero no contar con un 17% de docentes no cualificados en preprimaria y un 13.6% no cualificados en primaria es para estar alarmados, ya que, la magnitud de las cifras expuestas debe hacernos reflexionar, si estos docentes no cualificados, perjudican el Derecho a la Educación al participar en estas etapas fundamentales del desarrollo educativos de niños y niñas.

- **Programa de Becas y Becas de entidades internacionales**

En este aspecto, se remitirá al art. 82 de la CPE, la cual establece que las becas serán otorgadas a estudiantes con excelente aprovechamiento en todos los niveles del sistema educativo, garantizando el derecho de toda niña, niño o adolescente con talento destacado a ser atendido educativamente con métodos de formación y aprendizaje que favorezcan el máximo desarrollo de sus aptitudes y destrezas (CPE, 2009).

En el plano educativo, el MINEDU, en conjunto con la UNEFCO, lanzó las Becas de Alto Rendimiento 'Bolivia Bicentenario UNEFCO 2024', una iniciativa que tiene como objetivo brindar una formación especializada a las maestras y maestros en las áreas de Biología, Física, Química y Matemática. Este programa ofrece becas de estudio para docentes que deseen especializarse en las áreas mencionadas, cubriendo los costos de matrícula y materiales de estudio, las y los interesados deben realizar un registro en línea en la plataforma del ministerio. En total, se están otorgando 100 becas en todo el país (MINEDU, 2024b).

Por otra parte, y como antecedente actualizado, el D.S. N° 4995, dispone en sus tres primeros artículos, la entrega de 200 becas de estudio de post grado y cursos de especialización por año, con la finalidad de promover la formación especializada para el fortalecimiento y desarrollo de capacidades científicas, tecnológicas y productivas. Las y los beneficiarios deben ser; a) las servidoras y los servidores de entidades públicas, o trabajadoras y trabajadores de empresas donde el Estado tenga mayor participación accionaria y; b) las y los profesionales admitidos en programas de post grado en áreas establecidas por la convocatoria (D.S. N° 4995, 2023).

Por otra parte, en lo que respecta a los aportes monetarios para becas de otras entidades internacionales, el ODS 4.b.1 resulta de utilidad, pues este indicador mide los desembolsos brutos de la Asistencia Oficial para el Desarrollo (AOD) destinados a becas para estudiantes de

países en desarrollo (UIS, 2025). La siguiente tabla ilustrará los montos y progresión en años (2006-2023) en el caso de Bolivia.

Tabla 10 *Volumen de los flujos de asistencia oficial al desarrollo para becas, en USD. Años 2006 al 2023 en Bolivia.*

Años	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
USD	494.039	1.665.473	2.642.935	3.722.485	1.805.649	1.666.361	1.280.431	1.364.049	1.205.075
Años	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
USD	1.250.772	1.569.322	1.796.765	2.041.912	1.565.072	1.931.639	991.452	1.450.958	1.303.215

Fuente. UIS (2025).

Como se puede apreciar en la Tabla 10, la evolución de los fondos para el desarrollo de becas en Bolivia entre los años 2006 y 2023 muestra tendencias clave, como son, un crecimiento inicial entre los años 2006-2009, donde se advierte un aumento significativo de esos aportes, pasando de 494.039 USD en 2006 a 3.722.485 USD en 2009. Sin embargo, una caída abrupta se observa en el período comprendido 2010-2014, donde los montos se reducen a menos de la mitad en 2010, con 1.805.649 USD. Entre los años 2011 y 2014, los valores se mantienen relativamente bajos, para luego recuperarse gradualmente en el período 2015-2020, alcanzando la cifra de 2.041.912 USD en 2018, para subir posterior a la pandemia en el año 2020 a 1.931.639 USD. Desafortunadamente, Bolivia sufre una nueva caída, esta vez en el período 2021-2023, con un descenso drástico en 2021 a 991.452 USD (el valor más bajo desde el 2006), para luego recuperarse levemente entre los años 2022 y 2023, sin retornar a cifras previas más significativas.

5.4.1.6.2. Accesibilidad.

- No discriminación

Al respecto, en cuanto al principio de no discriminación Bolivia posee leyes donde se establece que ‘toda persona tiene derecho a una educación gratuita, integral, intercultural, y sin discriminación’ (Ley N° 070). A su vez, la Ley N° 045 contra el Racismo y Toda Forma de Discriminación establece mecanismos para prevenir y sancionar los actos de discriminación. Los objetivos de la Ley, son la consolidación de políticas públicas de protección y prevención, donde los principios generales son la; a) interculturalidad; b) igualdad; c) equidad y; d) protección (MINECULT, 2021).

- Acceso material, económico y cultural

En este aspecto, el CERD resaltó los resultados alcanzados en materia de reducción del analfabetismo, pero expresó su preocupación ante los informes que señalan altas tasas de abandono escolar en la educación secundaria, en particular en zonas rurales y periféricas, que afectan mayoritariamente a estudiantes Indígenas y Afrobolivianos. Aunque la tasa de escolarización primaria alcanzó el 99%, la tasa de finalización escolar fue menor y las altas tasas de deserción se atribuían a la participación de los niños en actividades económicas y a las dificultades de acceso en áreas rurales (A/HRC/WG.6/34/BOL/2, 2019). Así también, lo confirma un reciente estudio de Yañez & Echenique (2024) los cuales argumentan que, Bolivia ha logrado una cobertura casi universal en educación primaria, pero enfrenta desafíos en otros

niveles educativos, donde el 25% de las y los niños no acceden a educación inicial, especialmente en poblaciones rurales, indígenas y de bajos ingresos. A su vez, en secundaria y aunque la asistencia es alta en torno a un 95%, el 20% no culmina sus estudios, evidenciando mayores brechas en grupos vulnerables (p. 92).

En relación con el trabajo infantil, el CDESCR observa con satisfacción que el Tribunal Constitucional Plurinacional, mediante su sentencia 0025/2017, anuló la posibilidad de que los menores de edad pudiesen trabajar desde los 10 años, y que la Ley N°1139 del año 2018 permitiese el trabajo a partir de los 14 años. No obstante, el CDESCR lamenta la falta de medidas de prevención y protección destinadas a menores de 14 años en actividades laborales. En consecuencia, el CDESCR recomendó al Estado, realizar acciones de prevención y protección de menores de 14 años en actividades laborales, brindando atención social a las familias en situación de extrema pobreza, garantizando el acceso y permanencia en la educación de niñas y niños y desarrollando acciones de sensibilización e inspección laboral (E/C.12/BOL/CO/3, 2021, p. 7). Sin embargo, el CRC en su informe CRC/C/BOL/CO/5-6 del año 2023, reitera la necesidad de medidas eficaces para reducir las altas tasas de abandono escolar causadas por la participación de los niños en actividades económicas (p. 12).

Por otra parte, y como antecedente a destacar y alentar, el EPU indicó que, desde el año 2014 se han implementado en Bolivia diversos programas educativos, como escuelas de frontera, escuelas de ribera de río, escuelas liberadoras y el programa de atención modular multigrado de Educación Secundaria Comunitaria. Estos programas están diseñados para atender a estudiantes que debido a su ubicación en áreas remotas y de difícil acceso, no tienen la posibilidad de continuar con sus estudios (A/HRC/WG.6/34/BOL/1, 2019).

Así también, el CRC indicó que se deben adoptar procedimientos legislativos y financieros, con el fin de garantizar la igualdad de derechos, incluidos los derechos civiles y políticos y el Derecho a la Educación de los pueblos indígenas, contando con su participación en la elaboración y aprobación de las normas y políticas públicas que los afecten. Además, se debe garantizar que todos los niños indígenas sean un grupo prioritario en las políticas y programas públicos y tengan acceso de manera efectiva a los servicios de salud, educación y protección social sin discriminación alguna, donde el principio de interculturalidad se ponga en práctica en todas esas esferas (CRC/C/BOL/CO/5-6, 2023, p. 14).

- Personas con discapacidad

En relación a los derechos de las personas con discapacidad, en las Observaciones finales sobre el informe inicial del Estado Plurinacional de Bolivia del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, CRPD/C/BOL/1 del año 2016, este indicó su preocupación por los bajos niveles de matriculación y altos porcentajes de deserción escolar de personas con discapacidad, y que en el caso de quienes sí se encuentran matriculadas, lo hagan mayoritariamente en la modalidad de educación especial y segregada, por lo cual recomienda a Bolivia, la matriculación de todas las personas con discapacidad, especialmente de mujeres y niños, personas de comunidades indígenas y aquellas que viven en comunidades rurales y remotas (CRPD/C/BOL/CO/1, 2016).

En 2019, el CRPD precisó su preocupación por los bajos niveles de matriculación y los altos porcentajes de deserción escolar de las personas con discapacidad y el hecho de que la mayoría

de las personas con discapacidad escolarizadas asistieran a escuelas especiales y segregadas (A/HRC/WG.6/34/BOL/2, 2019). Por lo cual instó al Estado a que adoptara políticas de educación inclusiva y de calidad y una estrategia para el suministro de los ajustes razonables en las escuelas y otras instituciones de aprendizaje (A/HRC/WG.6/34/BOL/2, 2019, p. 8).

Del mismo modo, en un informe más reciente, el CDESCR en 2021 recomendó la elaboración e implementación de una política integral para garantizar la educación inclusiva y la matrícula de personas con discapacidad, con el fin de hacer frente a la elevada tasa de abandono escolar de los estudiantes con discapacidad y adoptar las medidas para eliminar los estereotipos discriminatorios existentes en el entorno educativo con respecto a los estudiantes con discapacidad y garantizar que las instituciones educativas no reproduzcan estos estereotipos (E/C.12/BOL/CO/3, 2021). Así también, el CDESCR solicita la asignación de recursos suficientes para la aplicación de las medidas mencionadas, incluida la formación de los profesores que trabajan con estudiantes con discapacidad (E/C.12/BOL/CO/3, 2021, p. 11).

Al respecto, Bolivia estableció en el año 2022 la Resolución Ministerial 001/2022, la cual hace referencia en su art. 13 a la atención a estudiantes del ámbito de Educación Especial donde se consolida:

la organización de las Comisiones Nacional y Departamental de Coordinación entre los Subsistemas de Educación Alternativa y Especial y Educación Regular que se encargarán de coordinar acciones para garantizar el acceso, permanencia y conclusión de estudios de las y los estudiantes con discapacidad, dificultades en el aprendizaje y talento extraordinario (...) Una vez por año, en directa coordinación entre la Subdirección de Educación Regular, Subdirección de Educación Alternativa y Especial y Direcciones Distritales, además con la participación de las unidades educativas y los centros de educación especial, se realizará un mapeo de las instituciones que atienden o podrían atender a estudiantes del ámbito de Educación Especial. Según los resultados del mapeo se organizarán las unidades educativas inclusivas por tipo de discapacidad para la inscripción y atención educativa de las y los estudiantes con discapacidad que se implementará a través de reglamentación específica que será emitida por el Viceministerio de Educación Alternativa y Especial (VEAyE) y el Viceministerio de Educación Regular (VER), en complementación al presente instrumento técnico pedagógico y normativo. (Resolución 001/2022, 2022, p. 16)

Desafortunadamente aún con estas medidas de índole positivo por parte del Estado boliviano, Yañez & Echenique (2024) sostienen que, las personas con discapacidad presentan sistemáticamente, tasas de asistencia más bajas que sus pares sin discapacidad, donde, los datos entre los años 2016, 2019 y 2021 evidencian lo siguiente: “entre los niños de 6 a 11 años con discapacidad, la tasa de asistencia es de un 80% y la brecha con sus pares sin discapacidad es de 8 puntos porcentuales” (p. 75). Continuando con Yañez & Echenique (2024) estos indican que, “resulta irrefutable las amplias brechas que se observan, así como las menores oportunidades de asistir a la escuela que tienen las personas con discapacidad, y, también, una clara confirmación del retroceso en el logro de una educación inclusiva” (p. 76).

- Discriminaciones contra las mujeres

Por otra parte, en lo que concierne a las discriminaciones contra las mujeres en la esfera educativa, se comenzará entregando un antecedente que ayuda a evidenciar la magnitud de la problemática sobre las desigualdades que enfrentan las mujeres, en particular las mujeres indígenas, las cuales enfrentan mayores barreras para culminar la secundaria, en especial, en zonas urbanas donde tienen mitad de probabilidades que los varones no indígenas, mientras que en áreas rurales esta desventaja se quintuplica (Grown & Lundwall, 2016).

Descrito el ejemplo anterior, el Estado boliviano ha realizado avances significativos en este aspecto, como lo evidencia el EPU del año 2019, (A/HRC/WG.6/34/BOL/1). Este documento describe ciertas mejoras en la esfera educativa, como las de 2.886.777 estudiantes matriculados en los niveles inicial, primario y secundario en la gestión del año 2018, —con un 48.7% de mujeres y un 51.3% de hombres—, avanzando en esa oportunidad con firmeza en la superación de la histórica desventaja que tenían las mujeres en el acceso oportuno a la educación (p. 8). En este mismo informe, se indica que Bolivia ha consolidado una estructura normativa e institucional para promover la igualdad y propender erradicar la violencia de género y por orientación sexual con la siguiente normativa aún vigente:

- D.S N° 0813 de 9 de marzo de 2011, establece como una de las funciones de las Direcciones Departamentales de Educación la generación de mecanismos para la prevención de actos de discriminación, violencia y acosos sexual, racismo y corrupción.
- D.S N° 1302 de 1 de agosto de 2012, que establece mecanismos que coadyuven a la erradicación de la violencia, maltrato y abuso en el ámbito educativo.
- Resolución Ministerial N° 2412/2017 que aprueba el Protocolo de Prevención y Atención de la Violencia Física, Psicológica y Sexual en las Unidades Educativas. (A/HRC/WG.6/34/BOL/1, 2019, p. 9)

Sin embargo, en el del año 2021 y en el marco del Plan Multisectorial para el ‘Avance en la Despatriarcalización y el Derecho de las Mujeres a Vivir Bien 2016-2020’, el Comité mostro su preocupación por la insuficiente rendición de cuentas sobre los resultados de este ‘Plan’, así como, la persistencia de estereotipos sobre el rol de las mujeres y los hombres en la familia y en la sociedad que perpetúan la discriminación contra las mujeres en áreas como la educación (E/C.12/BOL/CO/3, 2021). Por lo cual, el Comité recomendó al Estado boliviano:

- a) Realizar un balance de impacto del Plan Multisectorial para el Avance en la Despatriarcalización y el Derecho de las Mujeres a Vivir Bien, en particular respecto a mujeres de los grupos en situación de vulnerabilidad; y adoptar las medidas, incluidas medidas especiales de carácter temporal, que sean necesarias para lograr la igualdad de derechos de las mujeres al pleno disfrute de todos los derechos económicos, sociales y culturales; b) Generar evidencia sobre el uso del tiempo para diseñar un sistema integral de cuidados que permita conciliar la vida laboral y familiar, acompañado de campañas para superar las actitudes patriarcales y estereotipadas basadas en el género; c) Reconocer el valor del trabajo doméstico y de cuidados no remunerado, teniendo en cuenta su contribución a la economía e incluyéndolo en las cuentas nacionales; d) Tomar como referencia su observación general N° 16 (2005), relativa a la igualdad de derechos del hombre y la mujer al disfrute de los derechos económicos, sociales y culturales. (E/C.12/BOL/CO/3, 2021, pp. 5-6)

A su vez, las Observaciones finales sobre el séptimo informe periódico del Estado Plurinacional de Bolivia del Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (CEDAW) CEDAW/C/BOL/CO/7 de año 2022. Indico que, si bien este acoge con satisfacción los logros alcanzados por el Estado en relación a la reducción de las tasas de abandono escolar y analfabetismo, y la adopción de 26 currículos interculturales regionales. Al CEDAW le alarma las limitaciones de acceso a la educación secundaria, especialmente para las niñas de las zonas rurales, sus tasas más bajas de permanencia debido a la carga excesiva de trabajo doméstico, en particular durante la pandemia de COVID-19, el embarazo precoz, la falta de competencias digitales y el acceso limitado a la tecnología, así como las largas distancias que separan las zonas rurales de las instituciones de enseñanza técnica y profesional y las universidades (CEDAW/C/BOL/CO/7, 2022, p. 9).

Así también, al CEDAW le preocupa la insuficiente implementación de los currículos interculturales regionales y del cupo del 20% establecido para el ingreso directo a las escuelas superiores de formación de docentes de mujeres indígenas y afrobolivianas. Además, le inquieta la ausencia de una política de educación inclusiva, el escaso número de niñas y mujeres con discapacidad matriculadas en la enseñanza ordinaria y sus elevadas tasas de deserción (CEDAW/C/BOL/CO/7, 2022, p. 10). Además, y recordando su recomendación general N° 36 del año 2017, sobre el derecho de las niñas y las mujeres a la educación, el CEDAW recomienda que el Estado, haga entender la importancia de la educación de las niñas en todos los niveles como base para su empoderamiento y que garantice que los grupos de niñas desfavorecidas y marginadas, en particular las niñas indígenas y afrobolivianas, las niñas del medio rural, las niñas con discapacidad y las niñas refugiadas y migrantes, tengan un acceso adecuado a una educación de calidad, así como su permanencia en la escuela, en particular en los ciclos secundario y terciario y en las zonas rurales. Igualmente, insta al Estado promueva la matriculación de niñas de grupos marginados en los centros educativos de todos los niveles, velando por la implementación de los currículos interculturales regionales y adoptando una política integral de educación inclusiva (CEDAW/C/BOL/CO/7, 2022, p. 10). Al respecto, el Comité recomienda se adopte y aplique una política de educación inclusiva, promoviendo la matriculación de niñas y mujeres con discapacidad y la formación de docentes en educación inclusiva (CEDAW/C/BOL/CO/7, 2022). Además, el CEDAW recomienda que el Estado incorpore una perspectiva de género e interculturalidad en sus políticas relativas a las mujeres indígenas y afrobolivianas, incluido el Plan de Acción del Decenio del Pueblo Afroboliviano (CEDAW/C/BOL/CO/7, 2022).

- Obstáculos para la población migrante y refugiados

En cuanto a los obstáculos que enfrentan muchos refugiados y migrantes para regularizar su situación y acceder a la educación y los servicios de salud por la falta de documentación adecuada. El Comité recomienda a Bolivia, garantizar la integración de solicitantes de asilo, migrantes y refugiados, incluyendo la prestación de asistencia humanitaria y la eliminación de las barreras para acceder a las políticas sociales, independientemente de su situación migratoria, conforme a las obligaciones de los Estados con respecto a los refugiados y los migrantes en virtud del Pacto (E/C.12/BOL/CO/3, 2021, p. 5). Al respecto, la Resolución Ministerial N° 001/2022, que facilita el acceso de los niños migrantes a la escuela durante todo el año (CRC/C/BOL/CO/5-6, 2023, p. 12). En su art. 31 establece que:

Se constituyen inscripciones excepcionales en las unidades educativas fiscales, privadas y de convenio, los casos siguientes: I. Del exterior del país. El Ministerio de Educación regula la incorporación de niñas, niños y adolescentes que retornen al país y no cuenten con toda la documentación requerida a través del siguiente protocolo: a) Solicitud de inscripción a la unidad educativa, presentada por la madre, padre de familia o tutor que explique el cambio de residencia junto al certificado de notas o calificaciones del estudiante, este último legalizado por el Consulado (...). b) La unidad educativa tiene la obligación de incorporar de forma inmediata a la o el estudiante a clases a través de un acta de inscripción que regularizará la situación de la o el estudiante. c) Las unidades educativas atenderán con flexibilidad en la presentación de la documentación necesaria a las y los estudiantes que no acrediten el año de escolaridad que les corresponde, no debiendo exceder el periodo de presentación de la misma hasta 3 meses (...). d) En caso de no existir convenios de cooperación bilateral con el país de procedencia de la o el estudiante, con fines de convalidación de estudios en el exterior, se procederá de acuerdo al inciso señalado precedentemente (...) La inscripción de la población que se encuentra en situación de vulnerabilidad o desventaja social (niños, niñas y adolescentes que se encuentren en situación: laboral o empleabilidad, víctimas de violencia por acción o negligencia, hijos e hijas de padres privados de libertad, en situación de calle, con discapacidad, adolescentes con responsabilidad penal, niños, niñas y adolescentes en centros de acogida, en situación de enfermedad, hijos de víctimas de feminicidio, migrantes, adolescentes madres u otras similares) se realizará durante toda la gestión del año escolar (Resolución Ministerial 001/2022, p. 29).

Por último, el CEDAW acogió con satisfacción la aprobación en 2014 del nuevo Código de las Familias y del Proceso Familiar, que armonizaba la legislación en materia de familia con la Convención, reconociendo distintos tipos de familias (A/HRC/WG.6/34/BOL/2, 2019). Por lo cual, recomendó al Estado que: “aplicara efectivamente esa legislación, incluida la relativa a la edad mínima de las niñas para contraer matrimonio, fijada en los 18 años, y pusiera en marcha programas de sensibilización y educación sobre las nuevas disposiciones” (A/HRC/WG.6/34/BOL/2, 2019, p. 6).

- Discriminación múltiple e interseccional en la educación

En lo vinculado a la discriminación múltiple e interseccional y la educación, el CERD está preocupado por el limitado impacto de las acciones dirigidas a prevenir y luchar contra las formas múltiples e interseccionales de discriminación a las que se enfrentan las mujeres, niñas, niños y adolescentes, las personas mayores, las personas con discapacidad, las personas lesbianas, gais, bisexuales, transgénero e intersexuales, que pertenecen a grupos étnicos o que son migrantes. El Comité observa con preocupación los informes relativos a las diversas barreras que enfrentan estos grupos a la hora de ejercer sus derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, en particular el acceso a la educación y el empleo, la atención en salud y el disfrute de un nivel de vida adecuada (CERD/C/BOL/CO/21-24, 2023, p. 5). Finalmente, el CERD indicó la persistencia de estereotipos discriminatorios en el entorno educativo, siendo este el sector que presenta mayor porcentaje de denuncias por racismo y discriminación en 2022 (CERD/C/BOL/CO/21-24, 2023).

- Brecha Digital. Políticas educativas producto de la pandemia de la COVID-2019

A razón de la pandemia de la Covid-19 se podrá decir que el Derecho a la Educación se vio mermado como lo corrobora el CDESCR en sus Observaciones finales del año 2021. En cuanto a que dada la existente y evidente brecha digital, las y los estudiantes estuvieron con una deficiente y en algunos casos nula posibilidad de recibir educación (E/C.12/BOL/CO/3, 2021). Si bien esta situación se vio mayormente evidenciada por la pandemia, estas cuestiones eran ya un tema de discusión y preocupación, como lo aseveró el comité en informes anteriores (A/HRC/50/32, 2022). Asimismo, el CRC en su informe CRC/C/BOL/CO/5-6 del año 2023 indicó que es necesario abordar la brecha educativa que afecta a los niños indígenas que viven en zonas rurales y a los niños sin acceso a Internet o tecnología. Así también, se deben abordar las deficiencias en los resultados de aprendizaje que han experimentado los niños durante la pandemia de la Covid-19 y adoptar planes de contingencia para garantizar la continuidad de la educación en situaciones de emergencia, incluidas las pandemias y las protestas sociales (p. 12).

En este contexto, la crisis educativa en Bolivia se acentuó tras la pandemia, ya que luego de la renuncia del presidente Evo Morales en 2019, y la breve gestión de Jeanine Añez llevaron al cierre del año escolar en 2020. Al respecto es relevante mencionar, que Añez no abordó la crisis sanitaria junto a la comunidad escolar, lo que resultó en una desmovilización del sector público. En contraste, el sector privado adaptó rápidamente la tecnología y reanudó sus actividades, similar a otros países del mundo (Villafuerte, 2021). Además, se señala que la crisis educativa impulsó la movilización del magisterio, a través del movimiento ‘Avelinos’, quienes enfrentaron la crisis sin apoyo gubernamental, ya que este, dejó a miles de estudiantes sin atención convirtiendo la educación en una responsabilidad netamente familiar desvinculando al Estado, cuestión que se subsano en parte el año 2020, sin embargo, la brecha entre la educación pública y privada persiste, reflejando un inestabilidad social y económica del país (Villafuerte, 2021).

Por otra parte, algunas medidas que se adoptaron durante este periodo en Bolivia se enfocaron principalmente en infraestructura, equipamiento y tecnología buscando mejorar las condiciones generales de los edificios y ciertas normas de construcción, así como integrar tecnologías en la educación mediante iniciativas como ‘una computadora por docente’ y ‘una computadora por estudiante’ (SITEAL, 2021a).

Al respecto, la siguiente Tabla 11 muestra la cantidad de hogares que disponen de una computadora u ordenador en los sectores rurales y urbanos de Bolivia.

Tabla 11 *Indicadores de Hogares con computadora entre los años 2017-2021.*

Indicadores de Hogares con computadora	Años				
	2017	2018	2019	2020	2021
Nivel Nacional (Bolivia)	25%	25%	27%	35%	28%
Rural	-	5.8%	7.4%	5.7%	8.4%
Urbano	-	34%	36%	48%	36%

Fuente. Elaboración propia en base a datos de la ITU (2024).

De acuerdo con los datos de la Unión Internacional de Telecomunicaciones (ITU), y como se observa en la Tabla 11 los hogares con computadora u ordenador durante el periodo entre el 2017 y 2021, el Estado de Bolivia presentó un 25% de hogares con computadora en 2017, al igual que en 2018, experimentando un aumento en 2019 de un 27%, alcanzando el 35% de

hogares con computadora en 2020, para luego disminuir a un 28% en 2021, todo en el nivel nacional. A su vez en el sector rural, los datos en 2018 son de un 5.8% de hogares con computadora, aumentando a un 7.4% en 2019, con una caída a un 5.7% en 2020, para luego subir nuevamente a un 8.4% en 2021. En el contexto urbano, las cifras en 2018 fueron de un 34%, avanzando a un 36% en 2019 y logrando un aumento notable de un 48% en 2020, aunque la cantidad de hogares con computadora u ordenador volvió a caer al 36% en 2021 (ITU, 2024).

Por otra parte, en cuanto a las personas que utilizan internet, la Tabla 12 gráfica claramente la evolución del uso de internet a nivel mundial y nacional, además de la progresión en las zonas rurales y urbanas por rango etario y género, en el período entre los años 2017 y 2022.

Tabla 12 *Indicadores de individuos que usan Internet entre los años 2017-2022.*

Indicadores de individuos que usan Internet ²⁶	Años					
	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Nivel Mundial	46%	49%	54%	60%	63%	64%
Nivel Nacional (Bolivia)	44%	44%	47%	60%	66%	73%
Rural	-	19%	22%	28%	38%	-
Urbano	-	55%	58%	74%	78%	-
Edad						
14 años y menos	-	23%	23%	49%	63%	-
15 a 24 años	-	77%	77%	82%	86%	-
25 a 74 años	-	44%	50%	60%	63%	-
75 años y más	-	3.8%	7.6%	9.3%	14%	-
Género						
Mujeres	-	42%	44%	58%	64%	-
Hombres	-	47%	51%	62%	68%	-

Fuente. Elaboración propia en base a datos de la ITU (2024).

Como se aprecia en la Tabla 12 existe un crecimiento tanto a nivel mundial como nacional en Bolivia en cuanto al uso del Internet. Al respecto, en el nivel mundial, el porcentaje de personas que utilizaron Internet pasó de un 46% en 2017 a un 64% en 2022. A su vez, en el ámbito nacional, Bolivia presentó un aumento significativo en cuanto al uso de Internet, pasando del 44% en 2017 a un 73% en 2022, correspondiente al nivel nacional general. Por su parte, en el ámbito rural, el uso de Internet en el año 2018 fue de un 19%, llegando al 38% en 2021. En cambio, en el área urbana, el uso de Internet presentó un aumento importante de un 55% en 2018 a un 78% en 2021 (ITU, 2024).

Adicionalmente, si se analiza por grupo etario, la información recopilada indica, que el uso de la Internet entre los menores de 14 años aumentó de un 23% en 2018 a un 63% en 2021. Asimismo, entre los jóvenes de 15 a 24 años, el uso de Internet pasó del 77% en 2018 al 86% en 2021. En cuanto al rango etario de 25 a 74 años, este incrementó de un 44% a un 63% en el mismo periodo. Además, el porcentaje de personas de 75 años y más, aumentó de un 3.8% en 2018 a un 14% en el año 2021. Por último, en lo que refiere al género, el uso de Internet por mujeres creció del 42% en 2018 al 64% en 2021, mientras que para los hombres pasó del 47% a un 68% (ITU, 2024).

²⁶ Proporción de personas que usaron Internet desde cualquier lugar en los últimos tres meses. El acceso puede ser a través de una red fija o móvil (ITU, 2024).

Finalmente, y a razón de empresas privadas tecnológicas que usufructúan de datos sin consentimiento de los Pueblos Originarios, se debe tener conocimiento que en el caso Bolivia si así fuese, los protege el art. 100 de la CPE de 2009, el cual explícitamente mandata que; “el Estado protegerá los saberes y los conocimientos mediante el registro de la propiedad intelectual que salvaguarde los derechos intangibles de las naciones y pueblos indígena originario campesinos y las comunidades interculturales y afrobolivianas” (CPE, 2009, p. 36).

5.4.1.6.3. Aceptabilidad (Calidad).

- Educación en Derecho Humanos

Al respecto, en Bolivia las políticas sociales educativas se articulan a través de los ejes temáticos de los Derechos Humanos, Educación Integral en Sexualidad, Prevención de la violencia y Seguridad ciudadana (A/HRC/WG.6/34/BOL/1, 2019, p. 9). Los derechos humanos son considerados la base, fines y parte de los objetivos de la educación en Bolivia. El abordaje de los derechos humanos en la curricula educativa se realiza a través de perspectivas integrales desde la visión del Vivir Bien (A/HRC/WG.6/34/BOL/1, 2019, p. 9).

- Escuelas seguras y sin violencia (buen trato y sana convivencia)

En este aspecto el Comité solicita a Bolivia se difunda el protocolo actualizado de prevención y actuación en casos de violencia física, psicológica y sexual en unidades educativas fiscales, privadas y de convenio y centros de educación especial y vele por que los directores de todos los centros educativos lo apliquen sin demora, además invita al Estado a que, establezca protocolos y procedimientos adecuados para actuar en los casos en los que se apliquen castigos corporales, con el fin de consolidar un sistema nacional de recopilación y análisis de datos sobre el castigo corporal (CRC/C/BOL/CO/5-6, 2023, p. 6). La Resolución Ministerial N° 0864/2019 es la que establece el Protocolo de prevención, actuación y denuncia en casos de violencia física, psicológica y sexual en unidades educativas y centros de educación especial. Con el fin de orientar:

a los actores de la comunidad educativa sobre las acciones que se deben desarrollar para evitar la violencia y, en caso de que se presente un hecho de violencia de adultos en contra de niñas, niños y adolescentes, en el ámbito educativo o su entorno más cercano, saber cómo actuar, con quién coordinar, lo que es imprescindible, no sólo para asegurar una respuesta oportuna sino para poner en práctica la tolerancia cero a la violencia en el ámbito educativo. (MINEDU, 2017, p. 6)

Al respecto, el indicador ODS 4.a.2, el cual busca medir experiencias relacionadas con el acoso escolar, como ser insultado, amenazado con ser lastimado o que otros estudiantes publiquen fotos o textos ofensivos sobre él o ella. En el caso de Bolivia, solo dispone de los antecedentes correspondientes al año 2012, sobre el porcentaje de estudiantes que han sufrido acoso escolar en los últimos 12 meses en educación secundaria. En relación con las mujeres en ese nivel, la cifra es de un 28.2%, en lo que concierne al mismo nivel educativo en varones, la cifra es de un 31.7% (UIS, 2025).

- Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

El CDESCR en sus Observaciones finales del año 2021, indicó que dada la preocupación por la preservación de los idiomas indígenas, en particular los que están en riesgo de desaparición, se recomendaron principalmente dos puntos clave, a saber; a) evaluar la implementación de los planes de estudio regionales y asegurar que se adapten a las necesidades de los diversos Pueblos Indígenas y; b) adoptar medidas para aprobar e implementar los currículos regionales interculturales para las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos juaniquina, cayubaba e itonama (E/C.12/BOL/CO/3, 2021). Lo anterior es corroborado por el CERD, el cual resalta la limitada implementación de currículos educativos inter e intraculturales, en particular dirigidos al Pueblo Afroboliviano (CERD/C/BOL/CO/21-24, 2023). Sin embargo, el Estado boliviano está trabajando al respecto, diversificado tanto en primaria como en secundaria un currículo pertinente para los Pueblos Originarios (Navegador indígena, 2025).

Por otra parte, el CRC en su informe CRC/C/BOL/CO/5-6 del año 2023 indicó que es necesario proporcionar formación de alta calidad a los docentes, con especial atención a los niños indígenas, los niños con discapacidad y los niños de las zonas rurales. Además, de ampliar la implantación de una educación con enfoque intracultural, intercultural y plurilingüe en todos los niveles y subsistemas educativos, actualizando los planes de estudio para que respondan a un entorno que evoluciona rápidamente fomentando la participación directa de los niños en las cuestiones que los afectan, incluidas las medioambientales, como parte de su proceso de aprendizaje (p. 12).

A su vez, la recopilación de los informes de los Órganos de Tratados y los Procedimientos Especiales A/HRC/WG.6/34/BOL/2, del año 2019, recomendó continuar mejorando la calidad educativa para grupos indígenas, afrobolivianos y otros sectores vulnerables, adaptando el entorno educativo a sus características culturales, por lo cual, sugirió que se incorporaran temas de igualdad de género, no discriminación y no violencia en los programas educativos (A/HRC/WG.6/34/BOL/2, 2019).

Finalmente, el EPU del año 2019 indicó que desde 2014, Bolivia ha implementado diversos programas educativos para pueblos indígenas, incluyendo 21 currículos regionalizados armonizados con el Currículo. Así también, el Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC), ha desarrollado investigaciones lingüísticas y culturales, publicando 29 alfabetos y registrando saberes de 26 pueblos indígenas. Además, se crearon centros de formación para maestros indígenas y se facilitó el acceso a estudios superiores mediante becas para bachilleres de escasos recursos. El Programa Nacional de Post-alfabetización²⁷, en colaboración con las organizaciones indígenas, se ha llevado a cabo en lenguas originarias, beneficiando a 6.202 personas entre 2016 y 2018 (A/HRC/WG.6/34/BOL/1, 2019, p. 17).

Por otra parte, la OIT y el informe de la CEACR sobre el Convenio 169, solicitó al Gobierno boliviano que transmita informaciones detalladas sobre las medidas adoptadas para fomentar el uso de la lengua y promover la educación intercultural, indicando su impacto, cuestión que la Comisión ha estado solicitando desde 2021 (NORMELEX OIT, 2024). En este sentido, el Estado contempla en su legislación el ‘reconocimiento en la legislación nacional el derecho a la

²⁷ Post-alfabetización es un proceso educativo que brinda una formación de primero a sexto grado de primaria a personas jóvenes y adultas mayores que fueron alfabetizadas y aquellas que no concluyeron el nivel primario (MINEDU, 2024b).

lengua materna’ y a una educación culturalmente apropiada como queda estipulado en los Decretos Supremos N° 2477 (2015) y N° 4566 (2021).

- **Docentes Cualificados**

Al respecto, el Indicador 4.c.3 de los ODS sobre la proporción de docentes calificados según estándares nacionales por nivel educativo y tipo de institución, según datos estimados de UNESCO, el porcentaje de docentes cualificados en educación preescolar en ambos sexos en Bolivia, fue en 2011 de un 25%, en 2012 un 24.1%, en 2013 un 20.6%, en 2014 un 16.7%, en 2015 un 15.8%, en 2016 un 16.3%, en 2017 un 15.8%, al igual que en 2018, en 2019 fue de un 15.1% en 2020 un 14%, en 2021 un 13.6%, en 2022 un 12.1% y en 2023 un 10.8% (UIS, 2025). Los datos revelan un alarmante descenso en la cualificación docente en educación preescolar en Bolivia con un promedio en el período comprendido entre los años 2011 al 2023 de apenas un 16.6%. A su vez, en educación primaria el porcentaje de docentes cualificados en educación preescolar en ambos sexos en Bolivia, fue en 2011 de un 19.7%, al igual que en 2012, luego en 2013 fue de un 16.5%, en 2014 un 14.1%, en 2015 un 12.5%, en 2016 un 13%, en 2017 un 13.1%, en 2018 un 12.3%, en 2019 un 11.7% en 2020 un 11.2%, en 2021 un 11.4%, en 2022 un 10.7% y en 2023 un 9.8% (UIS, 2025). Estas cifras reflejan un promedio preocupantemente bajo de 13.5% de docentes cualificados en educación primaria en el período comprendido entre los años 2011 al 2023 en el nivel de educación primaria.

- **Evaluación de la Educación**

En cuanto a la evaluación del sistema educativo, el artículo 89 de la CPE de Bolivia establece la creación de una institución pública y técnica para evaluar la calidad del sistema educativo. Esta institución, conocida como el Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa (OPCE), se rige por la Ley N°070, que en su art. 83, define sus funciones de seguimiento, medición, evaluación y acreditación en los subsistemas Regular, Alternativo y Especial. El OPCE es una entidad descentralizada e independiente, compuesta por un equipo técnico multidisciplinario especializado que garantiza la objetividad en sus procesos y resultados (Ley N°070, 2010).

Así también, dentro de los instrumentos de evaluación de la educación, se encontró la TOFAS²⁸. En el caso particular de Bolivia, el año 2023 el Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa (OPCE) en coordinación con el MINEDU emitieron la convocatoria para la evaluación de Habilidades Académicas Fundamentales TOFAS para estudiantes de Quinto de Secundaria de unidades educativas fiscales, privadas y de convenio, pertenecientes al Subsistema Regular (Callapino, 2023).

Por otra parte, esta evaluación según sus desarrolladores fue creada para; ‘apoyar a todos los estudiantes a alcanzar su máximo potencial midiendo las habilidades académicas fundamentales y brindando un análisis detallado, que permite a los educadores y padres brindar un apoyo académico ideal’, además de facilitar una comparación global para estudiantes e instituciones educativas proporcionando información valiosa en la era de la globalización. Finalmente, como antecedente relevante, esta herramienta fue desarrollada por SPRIX el cual es un conglomerado japonés privado (TOFAS, 2024).

²⁸ *Global Assessment Test That Evaluates Fundamental Academic Skills.*

5.4.1.6.4. Adaptabilidad

- **Existencia reconocimiento en la legislación nacional del derecho de los Pueblos Originarios a establecer sus propias instituciones educativas**

En este aspecto, se podrá decir que, Bolivia no posee explícita existencia de un reconocimiento en la legislación nacional del derecho de los Pueblos Originarios a establecer sus propias instituciones educativas. Sin embargo, la Ley N° 070, en su art. 70 establece mecanismos de coordinación y participación de las comunidades indígenas, donde se realiza un trabajo participativo (Navegador indígena, 2025).

- **Educadora o Educador Tradicional**

La figura de la educadora o educador tradicional como perfil profesional no se encuentra de manera explícita en la normativa educativa de Bolivia. No obstante, se podrá decir, que los perfiles docentes ya contienen una perspectiva intracultural lo que hace que su pertinencia cultural sea idónea, para las y los estudiantes procedentes de Pueblos Originarios campesinos. De todas formas, existe la figura del ‘profesor comunitario’, el cual está constituido desde un enfoque comunitario, que no solo trata de un cambio de contenidos, sino de transformar la estructura educativa (Mamani, 2015). Esto implica dejar atrás la lógica individualista y antropocéntrica para adoptar una lógica comunitaria y natural, pasado de una enseñanza y evaluación individuales a una colectiva, superando la desconexión del ser humano con la naturaleza, hacia una conciencia integrada con ella, con la capacidad de cambiar una educación enfocada mayoritariamente en la fuerza de trabajo a una que permita desarrollar nuestras capacidades naturales y de una enseñanza teórica, orientada solo a la razón, a una enseñanza práctica que fomente la sabiduría (Mamani, 2015).

Por tanto, resulta clave la formación curricular e implementación institucional, ya que responde a las características económicas, productivas y socioculturales dentro del currículo plurinacional, donde su fundamento epistemológico es el pluralismo, el cual reconoce diversas formas de conocimiento, incluidas las de los pueblos indígena-originarios, interculturales y afrobolivianos. Así, se cuestionan el racionalismo y el positivismo como únicos modos válidos de conocer (MINEDU, 2018b).

- **Materiales didácticos culturalmente pertinentes**

Por otra parte, es relevante conocer la existencia y evolución de la producción de materiales escolares para los Pueblos Originarios. Al respecto y con la puesta en marcha de la reforma educativa de Bolivia en 2010, inicialmente se contempló una política clara para la creación de libros de texto, confiando en la capacidad de los maestros para adaptarse a contextos productivos y comunitarios. Sin embargo, con la llegada de la educación a distancia debido a la pandemia de COVID-19, el Ministerio de Educación comenzó a publicar y difundir textos escolares cuya estructura y secuencia del contenido reflejaron un modelo de enseñanza directo, más alineado con prácticas tradicionales (enfoque de enseñanza clásico) que con enfoques transformadores (Yapu, 2023).

Por otra parte, Pérez (2020) especifica que la elaboración de materiales promovida por el Ministerio de Educación se dirige principalmente a docentes y estudiantes de los distintos niveles

de educación regular, además señala que una de las principales dificultades en la producción de estos materiales es la ausencia de una instancia institucionalizada que garantice de manera sostenida la recuperación, socialización, validación y difusión de los recursos. En cuanto a materiales contextualizados y pertinentes culturalmente, la misma investigación indica, que estos han tenido la participación de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOS), en coordinación con el MINEDU, donde han desarrollado diversos materiales educativos con un enfoque transformador, considerando la diversidad lingüística y los valores culturales de las naciones y Pueblos Originarios (Pérez, 2020).

Finalmente, como antecedente relevante, el MINEDU ha hecho entrega de material educativo para todo el ciclo de enseñanza regular, como textos de aprendizaje y guías de orientación, que van desde el desarrollo del lenguaje elemental, atravesando por áreas de matemáticas, ciencias sociales, comunicación y ciencias naturales, hasta aprendizajes más específicos como la física y química, además, una iniciativa digna de subrayar ha sido la entrega de textos para los procesos educativos en áreas humanísticas de la Educación Primaria de Adultos (EPA) y Educación Secundaria de Adultos (ESA) con 42.000 y 370.000 ejemplares respectivamente (MINEDU, 2024).

- **Universidades Indígenas**

En lo referente a las Universidades Indígenas el art. 60, establece que estas son instituciones académicas y científicas públicas que se integran en la organización de las naciones y pueblos indígena originario campesinos del Estado Plurinacional, centrándose en la formación profesional e investigación en pregrado y posgrado. Estas universidades promueven la recuperación y fortalecimiento de conocimientos, saberes e idiomas indígenas, en colaboración con las comunidades y el ámbito productivo. Además, la definición de sus políticas institucionales es responsabilidad de las Juntas Comunitarias, formadas por organizaciones indígenas nacionales y departamentales, su funcionamiento, regulación y emisión de títulos profesionales serán otorgados por el MINEDU (CPE, 2009).

Al respecto como se vio en un apartado anterior, el decreto N° 29664 de año 2008 creó tres Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias Interculturales Productivas (UNIBOL), a saber; 1) Casimiro Huanca; 2) Tupak Katari y; 3) Guaraní y de los Pueblos de Tierras Bajas. De las cuales en la siguiente Tabla 10 se describirán su misión, visión, carreras de pregrado, posgrado y su ámbito disciplinar.

Tabla 13 UNIBOL *Misión, Visión, Ámbito disciplinar, Carreras de pregrado y posgrado.*

UNIBOL	Misión	Visión	Ámbito Disciplinar/ Carreras/Pregrado o Posgrado
Casimiro Huanca	Desarrollar las potencialidades y necesidades de los profesionales a través de una formación postgradual descolonizadora, que	Ser la unidad de formación postgradual descolonizadora, referente por su posicionamiento ideológico, político, académico, investigativo,	Ingeniería y tecnología -Ingeniería Forestal -Ingeniería en Industria de Alimentos -Ingeniería en Acuicultura -Ingeniería Agronómica

UNIBOL	Misión	Visión	Ámbito Carreras/Pregrado o Posgrado	Disciplinar/
	recupera, genera, integra, transfiere el conocimiento científico, tecnológico inter y transdisciplinario, plurilingüe con compromiso, equidad, calidad e innovación, para contribuir al crecimiento, desarrollo productivo y sostenible, local, nacional e internacional para el Vivir Bien.	científico, productivo, social comunitario, espiritual, emprendedor de excelencia, que contribuye al desarrollo integral orientado al Vivir Bien	Ciencias agrícolas -Medicina Veterinaria y Zootecnia -Maestría en Producción Agroecológica y Orgánica de Quinua para la Gestión Integral de Sistemas Productivos y Cambio Climático	
Tupak Katari	Formamos profesionales íntegros e interculturales con capacidad de investigación e innovación científica y tecnológica inter-transdisciplinar, promoviendo emprendimientos productivos ecológicos que contribuyan a mejorar la calidad de vida de las naciones indígenas-originarias en el horizonte del Qamañataki Jakaña (vivir para convivir).	Ser una universidad de formación superior de referencia académica a nivel nacional e internacional, que forma profesionales íntegros e interculturales, desarrollando emprendimientos productivos y generando ciencia e innovación tecnológica en contribución al proceso de descolonización de la educación superior y del Estado, en el horizonte del Qamañataki Jakaña (vivir para convivir).	Ingeniería y tecnología Ingeniería Agronómica Ingeniería en Industria de Alimentos Ingeniería Textil Ciencias agrícolas -Medicina Veterinaria y Zootecnia -Maestría en Formulación, Evaluación y Gestión de Proyectos Productivos Comunitarios	
Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas Apiaguaiki Tüpa	La UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa”, es una institución educativa de formación superior, humanista, comunitaria y productiva, con pertinencia y calidad en la formación profesional; vanguardia en la transformación del carácter colonial del Estado y de la Educación Superior, que concreta el diálogo de saberes y conocimientos de las naciones indígenas con los occidentales en función del desarrollo económico y sociopolítico del Estado Plurinacional.	Formar profesionales idóneos; con alto nivel de preparación técnica, científica, productiva, comunitaria; de carácter intracultural, intercultural y plurilingüe, para que respondan con calidad y pertinencia a las demandas de desarrollo social, político y productivo de las Naciones y Pueblos Indígenas de Tierras Bajas.	Ingeniería y tecnología (solo pregrado) -Ingeniería en Eco-piscicultura -Ingeniería Forestal -Ingeniería en Petróleo y Gas Natural	

Fuente. Elaboración propia, en base a UNIBOL y Antileo (2022).

- Programa de Becas para Pueblos Originarios

En lo relativo a las y los estudiantes de Pueblos Originarios, el reglamento del D.S. N° 4995 indica en su art. 13 que, se velará por la equidad de género, igualdad de oportunidades y la inclusión social de los pueblos indígenas originarios campesinos, para la otorgación de las becas

ofertadas (MPD, 2023). Al respecto, se destacarán dos oportunidades de becas proporcionadas por organismos internacionales para los Pueblos Originarios:

1) Beca del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (FILAC), a través de los programas emblemáticos de Educación para la Equidad y la Universidad Indígena Intercultural (UII), junto con el Instituto Francisco de Victoria de la Universidad Carlos III de Madrid (UC3M) y el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), lanzan el programa de becas para la décimo octava edición del Título de Experto en Pueblos Indígenas, Derechos Humanos y Cooperación Internacional. El programa de becas se encuentra dirigido a líderes y líderesas indígenas con amplia trayectoria en el Movimiento Indígena, con o sin estudios profesionales, y a profesionales indígenas de distintas áreas del conocimiento con interés en los derechos humanos, los derechos de los Pueblos Indígenas y la Cooperación Internacional para el Desarrollo (FILAC, 2024).

2) Beca de la embajada francesa en Bolivia, con la primera convocatoria del Programa de Becas de Maestría ‘Ayni’ para las y los profesionales de Lingüística que quieran realizar una maestría en el Instituto Nacional de Lenguas y Civilizaciones Orientales (INALCO). Este programa está dirigido a profesionales bolivianos en lingüística o ramas afines con conocimientos de las lenguas indígenas Aymara, quechua o guaraní que deseen profundizar sus estudios en el ámbito de las culturas y lenguas indígenas y su preservación, y que cuenten con los requisitos necesarios para acceder a esta oportunidad académica (Embajada de Francia en Bolivia, 2024).

5.4.1.6.5. *Rendición de cuentas o Accountability (Existencia o no de información disponible en datos para proteger el Derecho a la Educación*

En cuanto a la rendición de cuentas del Derecho a la Educación y como lo corrobora el CDESCR en sus Observaciones finales del año 2021, en relación con el abandono escolar y la promoción de la inclusión educativa, se recomendó la recopilación de datos desagregados sobre la tasa de abandono escolar en estudiantes indígenas, afrobolivianos, rurales y otros grupos desfavorecidos (E/C.12/BOL/CO/3, 2021, p. 11). En este mismo aspecto, la CEACR de la OIT sobre el Convenio 169, solicitó que se proporcionasen datos estadísticos sobre la tasa de asistencia de las personas pertenecientes a los pueblos indígenas en los niveles educativos primario, secundario y universitario. La anterior recomendación fue solicitada en el año 2018, en la cual ya se reiteraba de su importancia de la disposición de datos estadísticos fiables sobre los pueblos cubiertos por el Convenio, incluyendo condiciones socioeconómicas y datos estadísticos actualizados sobre el número de personas pertenecientes a los Pueblos Originarios desagregados por sexo, edad, pueblo y ubicación geográfica, indicando además cómo se aplica el criterio de auto pertenencia, todo con el fin de utilizarse como herramienta para definir y orientar eficientemente las políticas públicas (NORMELEX OIT, 2024).

5.4.2. *Marco Contextual de la República de Chile*

5.4.2.1. *Perfil Nacional Sociodemográfico.*

La República de Chile se encuentra en América del Sur, su territorio tiene una superficie de 756.102 km². Se divide en 16 regiones, 56 provincias y 346 comunas, Instituto Nacional de Estadística de Chile [INE], (2023). Su estructura demográfica presenta una población total de

19.764.800 habitantes, además, posee una tasa de crecimiento anual proyectada del 0.1%, entre los años 2020-2025, de la cual el 0.8% corresponde al sector urbano y un -0.8% al sector rural (CEPALSTAT, 2024). Por otra parte, la tasa de pobreza en Chile según las últimas cifras disponibles del año 2022 es de un 8.1% en el global nacional de la población, lo anterior cuando se desglosa por zona geográfica, la zona urbana representa un porcentaje de 8.3%, mientras que en la zona rural es de un 6.9% (CEPALSTAT, 2023a). En relación con la tasa de población en situación de pobreza, desglosada por autoidentificación étnico-racial, los datos en 2022 muestran que el total la tasa de pobreza es levemente más alta entre los pueblos indígenas con un 9.9% en relación con los no indígenas ni afrodescendientes con un 7.9% (CEPALSTAT, 2024). En cuanto al coeficiente de Gini, utilizado para medir la distribución del ingreso por medio de valores en el rango 0 y 1, donde el valor cero corresponde a la equidad absoluta y el uno a la inequidad absoluta, Chile presenta en el nivel nacional un coeficiente de Gini de 0.44 en 2022 y el desglose por área geográfica indica que en la zona urbana la cifra es de un 0.43 mientras que en la zona rural, es de 0.47. A su vez, el gasto público social del gobierno central según el PIB es de un 18.3% en 2023 (CEPALSTAT, 2023a).

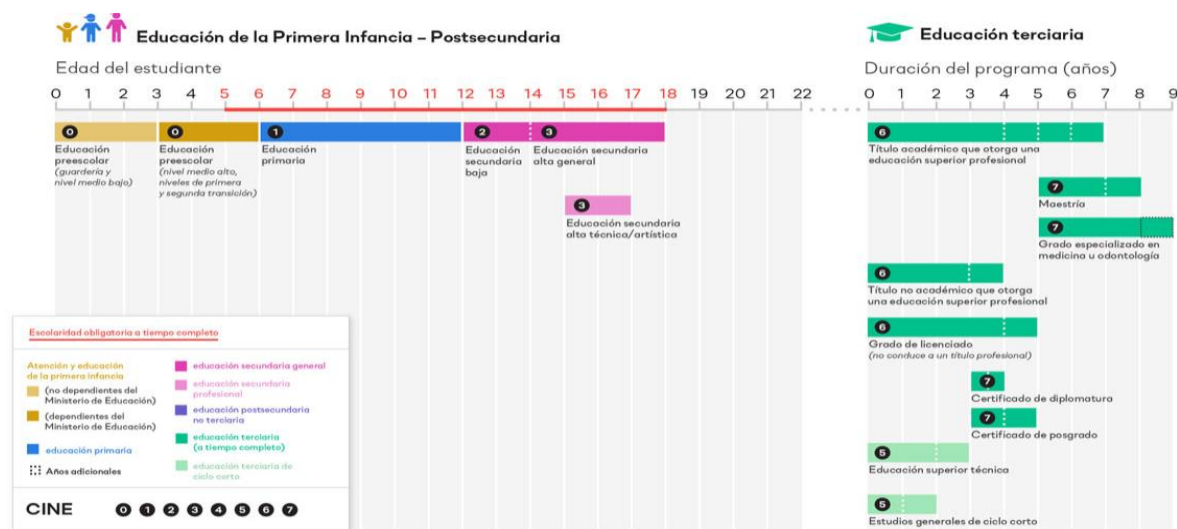
Descrito lo anterior, en Chile existe una diversidad cultural considerable donde la cantidad asciende a 11 Pueblos Originarios, a saber; Mapuche, Aymara, Rapa Nui, Atacameño, Quechua, Colla, Diaguita, Chango, Kawashkar (o Alacalufes), Yámana (o Yagán), y Selk'nam, siendo el más numeroso el Mapuche. Los Pueblos Diaguita, Chango y Selk'nam, fueron reconocidos por la Ley N° 21.117 de 2006 (Pueblo Diaguita), Ley N° 21.273 de 2020 (Pueblo Chango), y la Ley N° 21.606 de 2023 (Pueblo Selk'nam) (Castillo & Mardones, 2024, p. 1). De acuerdo con el Censo del año 2017, la población que se considera perteneciente a algún Pueblo Indígena u Originario es de aproximadamente 2.185.792 personas, es decir, un 12.8% de la población del total nacional. De este total, 1.745.147 (79.8%), se identifican con el Pueblo Mapuche; 56.754 (7.2%) con el Aymara; 88.474 (4.1%) con el Diaguita; 33.868 (1.5%) con el Quechua; 30.369 (1.4%) con el Lican Antai o Atacameño; 20.744 (0.9%) con el pueblo Colla; 9.399 (0.4%) con el Rapa Nui; 3.448 (0.1%) con el Pueblo Kawésqar; y 1.600 (0.1%) con el Yagán o Yámana (INE, 2018, p. 16).

Por último, su Índice de Desarrollo Humano (IDH), de 33 países de América Latina y el Caribe, Chile se posiciona en el número 1, mientras que a nivel mundial se localiza en el puesto 42, en este aspecto Chile se encuentra en un nivel de desarrollo alto, con un nivel elevado de desigualdad (PNUD, 2022).

5.4.2.2. Sistema Educativo Nacional.

Al respecto, el sistema educativo en Chile se divide en dos grandes ámbitos, a saber; el sistema nacional de educación general y el sistema de educación superior, este último, está compuesto por dos subsistemas, uno técnico-profesional y otro universitario. En cuanto a la educación formal, abarca los niveles de educación parvularia, básica, media y superior. Además, se contemplan modalidades especiales como la educación especial o diferencial y la educación de adultos para atender necesidades específicas de la población. Como antecedente relevante, que se ampliara más adelante, el sistema educativo chileno resulta ser mixto, es decir, comprende establecimientos de propiedad y administración estatal y privados, ya sean estos subvencionados por el Estado o pagados (LGE N°20.370 Mineduc, 2009). A continuación, en la siguiente figura, se ilustrará la estructura del sistema educativo de Chile.

Figura 6 Diagrama de la estructura del sistema educativo nacional de la República de Chile CINE 2011.



Fuente. UIS, UNESCO (2023).

Como se observa en la Figura 5 el sistema educativo chileno se organiza en varios niveles, a saber; Educación Parvularia (desde los 0 hasta los 6 años), que incluye sala cuna, de los 0 a 2 años y jardín infantil de 2 a 6 años de edad, la cual no es obligatoria; b) Educación Básica (de 6 a 14 años, 1° a 8° básico), que es obligatoria; c) Educación Media (de 14 a 18 años, 1° a 4° medio), también obligatoria, donde los estudiantes pueden optar por un liceo científico-humanista o un liceo técnico-profesional es importante indicar, que la licencia de educación media permitirá acceder a la educación superior, siempre que se cumplan los requisitos establecidos por la ley y las instituciones de educación superior. Finalmente; d) Educación Superior, que incluye universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica (a partir de los 18 años de edad).

5.4.2.3. Antecedentes históricos generales sobre el Derecho a la Educación y la libertad de enseñanza en el plano constitucional de Chile.

A modo de contexto, desde la Independencia hasta el siglo XX, Chile redactó once textos constitucionales, estableciendo en su mayoría un Estado unitario, excepto en 1826, que se propuso una nación federal (ANC, 2021). A lo largo de su historia, Chile ha enfrentado un contexto político complejo que ha influido en la creación de sus constituciones, afectado por grupos de poder en los ámbitos ideológico, económico y social, de lo cual se pueden identificar dos períodos clave en la coyuntura constitucional chilena: el primero, de 1811 a 1833, se caracterizó por una inestabilidad política y la promulgación de múltiples constituciones; el segundo, que abarca desde 1833 hasta la actualidad, se ve marcado por una mayor estabilidad en la trascendencia y vigencia de sus Cartas magnas, como evidencian los textos constitucionales de 1833, 1925 y 1980 (BNC, 2020).

- Constitución de 1833

En cuanto a la evolución del Derecho a la Educación y la libertad de enseñanza en Chile comenzaremos nombrando la Constitución de 1833 promulgada bajo el gobierno de José

Joaquín Prieto, reformada en varias oportunidades permaneciendo vigente hasta el golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973. Esta Constitución es considerada como la de mayor duración en la historia política de Chile, rigiendo casi ininterrumpidamente por noventa y un años. Como antecedentes relevantes, otorgaba a la religión católica el carácter de oficial de la nación (BNC, 2020). En ella no se advierte tácitamente un Derecho a la Educación o una libertad de enseñanza, no obstante, en su artículo 128 inciso 3, hace mención a que las municipales deben cuidar en sus territorios de las escuelas primarias y los demás establecimientos de educación que se paguen con sus fondos. Además, en sus artículos 153 y 154 hace mención, a que; “la educación pública es una atención preferente del Gobierno” y que “habrá una superintendencia de educación pública, a cuyo cargo estará la inspección de la enseñanza nacional” (BNC, 1883). Lo que se debe resaltar de esta Constitución, es que entrega la educación pública bajo responsabilidad del Estado.

- **Constitución de 1925 y la reforma de 1971**

En su texto original la Constitución de 1925 en el tercer capítulo inciso 7 establece que tanto la libertad de enseñanza y la educación pública, ambas se presentan como una atención preferente del Estado, donde la educación primaria es obligatoria y al igual que la anterior Constitución de 1883, continúa siendo la Superintendencia de educación pública, quien inspecciona y dirige la enseñanza nacional, bajo cargo de la autoridad del Gobierno.

Por otra parte, la Constitución de 1925 tuvo una importante reforma en 1971. Dentro de un contexto político donde el recién electo presidente Salvador Allende y los partidos agrupados en la Unidad Popular llegaron a un acuerdo de reforma constitucional, principalmente junto con la Democracia Cristiana, denominado ‘Estatuto de Garantías Constitucionales’ (Toro, 2015). En el marco de este pacto, destacaremos en el plano educativo los puntos más relevantes de esta reforma a nuestro juicio.

En primer lugar, se cambia el concepto de ‘educación pública’ por ‘educación básica’, la cual es obligatoria, asimismo, se mantiene la educación como función primordial del Estado, no obstante, emerge como parte oficial del sistema nacional, las instituciones privadas de educación, las cuales estarán sujetas a las normas legales y se aclara que; “Sólo la educación privada gratuita y que no persiga fines de lucro recibirá del Estado una contribución económica que garantice su financiamiento, de acuerdo a las normas que establezca la ley”. Además, indica que; “La educación que se imparta a través del sistema nacional será democrática, y pluralista y no tendrá orientación partidaria oficial”. En cuanto a la financiación de las Universidades Nacionales, tanto estatales como las particulares reconocidas, corresponderá al Estado proveer los recursos económicos para que puedan cumplir sus funciones plenamente, de acuerdo con los requerimientos educacionales, científicos y culturales del país (BCN, 1971). Como antecedente relevante, es importante destacar que la reforma de 1971 fue en cuanto a su contenido, una de las más extensas de la historia republicana de Chile.

- **Constitución de 1980**

Tras el golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973 y la instalación de una dictadura cívico-militar que gobernó Chile por diecisiete años, el régimen se propuso asumir una labor refundacional (Toro, 2015). A partir de la Constitución de 1980 se reestructuró de forma inédita en la historia constitucional chilena el sistema educacional, el cual se basó en una nueva

concepción filosófica tanto sobre la función que debe tener el Estado en dicha materia, como en general, sobre el rol que éste debe tener en el plano económico (Paz, 2014).

Un aspecto interesante de la Constitución de 1980 con respecto al Derecho a la Educación resulta lo paradigmático de este, ya que lo hace explícito en su articulado, en concordancia con los Tratados Internacionales ratificados por Chile sobre Derechos Humanos (Toro, 2015). Lo anterior, no se contempló inicialmente y tuvo su origen en la Comisión de Estudios de la Nueva Constitución Política del Estado o ‘Comisión Ortúzar’ donde las disposiciones relativas al Derecho a la Educación y a la libertad de enseñanza fueron ampliamente debatidas a lo largo de toda la vigencia de la Comisión, desde 1973 a 1978 (Paz, 2014).

Finalmente redactada la Constitución de 1980, el Derecho a la Educación se entendió principalmente como el derecho preferente de los padres para educar a sus hijos y si estos no estuvieran en condiciones de financiarla, será el Estado quien proveerá educación básica obligatoria, artículo 19 inciso 10. A su vez, la libertad de enseñanza se entendió principalmente como la libertad de los particulares para fundar sus propios establecimientos educacionales, artículo 19 inciso 11, además, se suprime la Superintendencia de Educación. Todo lo anterior indica que la responsabilidad del proceso educativo recae principalmente en los padres y en segundo lugar en las entidades privadas, diferenciándose claramente de la constitución de 1925 donde se afirmaba que la educación es, ante todo, una función primordial del Estado (Paz, 2014, p. 124).

- **Procesos Constitucionales fallidos, el caso de Chile.**

En relación con la cuestión constitucional, Chile en los últimos 4 años ha intentado proponer una nueva carta magna sin éxito, de momento sigue vigente la Constitución Política formulada en la dictadura militar por Jaime Guzmán Errázuriz en 1989. La cual, se perpetuo y consolidó en la transición democrática de Chile (1989-2021²⁹) en las administraciones de los presidentes; Patricio Aylwin Azócar; Eduardo Frei Ruiz-Tagle; Ricardo Lagos Escobar (donde se reformuló, ‘en parte’) así también, en los gobiernos de presidenta Michelle Bachelet Jeria –donde se intentó a través de asambleas, sin éxito– (BNC, 2024).

Ya en el segundo mandato del fallecido presidente Sebastián Piñera luego de masivas protestas populares (2018-2019), en 2020 se decidió proponer un plebiscito por una nueva constitución, el cual fue aceptado con una aplastante mayoría, luego de este proceso, que se realizó a través de una asamblea constituyente en 2021, este fue rechazado en 2022, en el primer año de mandato del Presidente Gabriel Boric, por lo cual, nuevamente se intentó, ahora con otro mecanismo (grupo de expertas/os y consejeras/os constitucionales), de todas maneras fue un nuevo fracaso en el año 2023. En definitiva, Chile continua con la constitución política de 1989 reformulada en parte el año 2005.

²⁹ La transición a la democracia en Chile, también conocida como retorno a la democracia o reconstrucción democrática, hace referencia al proceso histórico mediante el cual se restableció el orden democrático tras el régimen dictatorial. A pesar de que existe un consenso general sobre el carácter de este proceso, aún persisten debates entre los historiadores respecto a su duración, ya que algunos consideran que se extiende hasta la actualidad, mientras que otros opinan que ya ha culminado. La visión más restringida de este período abarca los años 1988 a 1990, e incluye hitos fundamentales como el plebiscito de 1988, las elecciones presidenciales de 1989 y el subsiguiente cambio de mando. Sin embargo, otras interpretaciones amplían el alcance temporal de la transición, incorporando eventos clave como el arresto de Augusto Pinochet en Londres, la reforma a la Constitución de 1980 durante el gobierno de Ricardo Lagos, el recambio en la coalición de gobierno entre la Concertación y el primer mandato de Sebastián Piñera, la modificación del sistema binominal, el plebiscito nacional de 2020 y la elección y posterior establecimiento de la Convención Constitucional en 2021 (BNC, 2024).

En cuanto a la participación política de representantes de los Pueblos Originarios, el primer proceso constituyente (2021-2022) contó con 17 escaños para Pueblos Originarios. En el segundo proceso (2023), se mantuvieron escaños indígenas, asignados según los votos del padrón especial indígena, resultando en la elección de un representante indígena (A/HRC/WG.6/46/CHL/1, 2024, p. 18). A su vez, el informe A/HRC/WG.6/32/CHL/2 del año 2018 destacó que, hasta las elecciones del año 2017, no había representantes indígenas en el Congreso, pero el cambio electoral permitió la elección de tres.

Con relación a la esfera educativa, la Constitución que fue rechazada el año 2022. Esta contenía una gran cantidad de mecanismos de protección del Derecho a la Educación en su articulado. Son nueve los artículos vinculados a educación, de los cuales destacaremos algunos de ellos, con el fin de comprender en un nivel elemental el tenor de lo rechazado por el pueblo chileno. El art. 35 indica que:

1. Toda persona tiene Derecho a la Educación. La educación es un deber primordial e ineludible del Estado. 2. La educación es un proceso de formación y aprendizaje permanente a lo largo de la vida, indispensable para el ejercicio de los demás derechos y para la actividad científica, tecnológica, económica y cultural del país. 3. Sus fines son la construcción del bien común, la justicia social, el respeto de los derechos humanos y de la naturaleza, la conciencia ecológica, la convivencia democrática entre los pueblos, la prevención de la violencia y discriminación, así como la adquisición de conocimientos, el pensamiento crítico, la capacidad creadora y el desarrollo integral de las personas, considerando sus dimensiones cognitiva, física, social y emocional. 4. La educación se rige por los principios de cooperación, no discriminación, inclusión, justicia, participación, solidaridad, interculturalidad, enfoque de género, pluralismo y los demás principios consagrados en esta Constitución. Tiene un carácter no sexista y se desarrolla de forma contextualizada, considerando la pertinencia territorial, cultural y lingüística. 5. La educación se orienta hacia la calidad, entendida como el cumplimiento de sus fines y principios. 6. La ley establecerá la forma en que estos fines y principios deberán materializarse, en condiciones de equidad, en las instituciones educativas y en los procesos de enseñanza. 7. La educación es de acceso universal en todos sus niveles y obligatoria desde el nivel básico hasta la educación media inclusive. (Convención Constitucional, 2022, p. 15)

En relación con el Derecho a la Educación de los Pueblos Originarios, se destacarán los artículos 12.1, 34, 36, 100 y 102.2, los cuales se encuentran en total sintonía con los derechos y libertades de las Primeras Naciones en la actualidad. A saber;

art. 12.1. El Estado es plurilingüe (...) Los idiomas indígenas son oficiales en sus territorios y en zonas de alta densidad poblacional de cada pueblo y nación indígena. El Estado promueve su conocimiento, revitalización, valoración y respeto. art.34. Los pueblos y naciones indígenas y sus integrantes, en virtud de su libre determinación, tienen derecho al pleno ejercicio de sus derechos colectivos e individuales. En especial, tienen derecho a la autonomía; al autogobierno; a su propia cultura; a la identidad y cosmovisión; al patrimonio; a la lengua; al reconocimiento y protección de sus tierras, territorios y recursos, en su dimensión material e inmaterial y al especial vínculo que mantienen con estos; a la cooperación e integración; al reconocimiento de sus instituciones, jurisdicciones y autoridades, propias o tradicionales; y a participar

plenamente, si así lo desean, en la vida política, económica, social y cultural del Estado. art. 36. La constitución reconoce la autonomía de los pueblos y naciones indígenas para desarrollar sus propios establecimientos e instituciones de conformidad con sus costumbres y cultura, respetando los fines y principios de la educación, y dentro de los marcos del Sistema Nacional de Educación establecido por la ley. art. 100. Toda persona y pueblo tiene derecho a comunicarse en su propia lengua o idioma y a usarlas en todo espacio. Ninguna persona o grupo será discriminado por razones lingüísticas. art. 102.2. Asimismo, reconoce el patrimonio lingüístico constituido por las diferentes lenguas indígenas del territorio nacional, las que son objeto de revitalización y protección, especialmente aquellas que tienen el carácter de vulnerables. (Convención Constitucional, 2022, pp. 7-14-15-34-35)

Chile es un ejemplo manifiesto de lo que significa no introducir en el nivel general y sobre todo en el plano educativo cuestiones de suma importancia sobre Derechos Humanos de las Primeras Naciones, pues el Estado Chileno no ha incorporado esferas de relevancia como es la libre determinación, o una auténtica EIB (Carvajal & Ancheta, 2023).

Síntesis a partir del análisis histórico de las Constituciones en Chile

Como se pudo apreciar, históricamente en Chile el Derecho a la Educación y la libertad de enseñanza en sus Constituciones fueron siempre de un compromiso y responsabilidad de Estado, por cierto, en un comienzo de manera no explícita, pero que al correr de los años fue evolucionado y enriqueciendo su Carta Magna con hitos tales como; educación primaria obligatoria o la creación de una superintendencia de educación (1925).

Por otra parte, un cambio radical fue lo ocurrido con la Constitución de 1980, la cual dismanteló la función preponderante del Estado separando el Derecho a la Educación y la libertad de enseñanza para que se ajustara al pensamiento ideológico neoliberal impuesto en dictadura, cimentando un Estado subsidiario en educación.

5.4.2.4. Principales Políticas educativas donde se refleja el Derecho a la Educación de los Pueblos Originarios en Chile

Luego de este breve análisis histórico de las Constituciones políticas, es turno de abocarnos a como se reflejó el Derecho a la Educación en la normativa tanto internacional como nacional, con respecto a los Pueblos Originarios en clave histórica y política de finales del siglo XX, ya que es a través de la legislación implementada a partir de la Constitución de 1980 es cuando se produce un cambio radical en todo el sistema educacional chileno, dando origen y perpetuando un sistema que en virtud de los hechos y decisiones unilaterales se tornó ampliamente segregador, en pos de erigir un modelo económico que minimizó todos los ámbitos el rol del Estado (Paz, 2014).

Antes de continuar es relevante señalar, que este apartado se dividirá en dos partes; un marco normativo internacional y otro nacional, en cuanto al primero y como se ha analizado ya en apartados anteriores a nivel de América Latina, del Estado de Chile destacaremos los Instrumentos de Protección del Derecho a la Educación tanto vinculantes (*hard law*) como no vinculantes (*soft law*) más relevantes y representativos para los Pueblos Originarios a través de una tabla descriptiva, ya que agiliza la comprensión de este apartado y no redundando en esta materia.

Por otra parte, el marco normativo nacional será exhaustivo y presentará los hitos más significativos del Derecho a la Educación de los Pueblos Originarios en Chile. Un punto importante de aclarar es que este apartado se centrará principalmente en políticas educativas vinculadas a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) pues resulta ser una de las políticas educativas con mayor cantidad de antecedentes disponibles e impacto en el país. Así también, se dará preponderancia al Pueblo Mapuche debido a su historia de soberanía política y territorial, reconocida a través de más de 40 tratados durante la Colonia. Este pueblo ejerció su autoridad sobre un extenso territorio conocido como Wallmapu (La Nación Mapuche), que abarcaba áreas a ambos lados de la Cordillera de los Andes; Güllumapu (actual Chile) y Puelmapu (actual Argentina) (Nahuelpán et al., 2019). Además, se dará preponderancia al Pueblo Mapuche, ya que representa aproximadamente a un 9,9% de la población total efectivamente censada en el país, siendo el Pueblo Originario más numeroso (INE, 2018). Además, no se hallaron datos por desglose étnico en el país, y el grueso de la investigación sobre interculturalidad en Chile, han sido realizados a este Pueblo Originario en particular.

5.4.2.4.1. **Marco normativo internacional.**

En este aspecto, la Tabla 14 nos servirá de apoyo para identificar los Principales Instrumentos normativos Internacionales de protección del Derecho a la Educación para los Pueblos Originarios en Chile, estos sean, vinculante (*hard law*) y no vinculante (*soft law*)

Tabla 14 *Principales Instrumentos normativos Internacionales de protección del Derecho a la Educación para los Pueblos Originarios en Chile, vinculante (hard law) y no vinculante (soft law).*

País	Pacto/Tratado/Convenio años de firma y ratificación (vinculante- <i>hard law</i>)		Declaración (no vinculante- <i>soft law</i>)
	CDN (1989)	Convenio 169 de la OIT (1989)	Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los Pueblos Indígenas (2007)
Chile	F: 1990 - R: 1990	F: 2008 - R: 2008	No vinculante

Fuente. Elaboración propia.

Como antecedente relevante, la ratificación del Convenio 169 de la OIT respondió a una demanda de los pueblos indígenas y a un prolongado debate en el Congreso. El primer proyecto se presentó en enero de 1991, pero fue aprobado en octubre de 2008 y entró en vigor en septiembre de 2009 (PNUD, 2021).

5.4.2.4.2. **Marco Normativo Nacional. Derecho a la Educación de los Pueblos Originarios.**

- **Educación Intercultural Bilingüe (EIB)**

Descrito lo anterior, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), ya que esta lleva más de 25 años de desarrollo en Chile. A partir del retorno a la democracia la Ley N°19.253, conocida también como Ley Indígena, brinda un nuevo comienzo a la relación entre los Pueblos Indígenas y el Estado chileno.

Una primera etapa de la EIB se desarrolló en 1995 gracias a un grupo de consejeros indígenas de la Corporación de Desarrollo Indígena [CONADI], quienes exigieron el cumplimiento de la

Ley N°19.253 fomentando la historia, lengua y cultura de los Pueblos Indígenas, creando extraoficialmente el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), el cual en 1996 adquiere autonomía financiera y de gestión impulsando tres experiencias piloto en el país, en concreto, en las regiones de La Araucanía y Tarapacá (G. Williamson, 2012). Esta etapa se extendió hasta el año 2000, focalizando la política pública en algunas escuelas con un alto número de estudiantes de ascendencias indígenas y localizadas en sectores rurales de Chile, esta experiencia contó con la participación de asesores culturales, actualmente Educadores Tradicionales de las propias comunidades (Quintriqueo et al., 2022). Luego, entre los años 2001 y 2011, se desarrolló la segunda etapa del PEIB, ligada al Programa Orígenes en el marco del convenio entre el gobierno de Chile y el Banco Interamericano de Desarrollo, con una primera fase (2001-2006) enfocada en la formación de profesores y especialistas en interculturalidad, el financiamiento de iniciativas regionales incorporando la cultura en la escuela, como así también la adquisición de materiales didácticos permanente, el financiamiento de estudios y por último, la generación de propuestas curriculares (G. Williamson & Flores, 2015, p. 81). En una segunda fase (2007-2011), esta intenta recoger las evaluaciones del proceso anterior mejorando una serie de prácticas, procedimientos y normativas a fin de responder mejor y más rápido a los requerimientos de las comunidades, integrando algunas líneas educativas como el diseño de un texto de enseñanza del mapudungun nivel I (Nütramkawaiñ Adümaiñ epurume kimün) y el desarrollo de un programa de formación de 36 azelchefe, de cinco identidades del wallmapu mapuche en la zona sur del país (Nagche, Wenteché, Lafquenche, Pewenche, Williche) como formadores (azelchefe) de educadores tradicionales (kimeltuchefe) (G. Williamson, 2012).

Con este breve resumen de los principales hitos de la Educación Intercultural en Chile, se da paso al Marco normativo nacional de protección del Derecho a la Educación en Pueblos Originarios.

1.- Ley Indígena N°19.253 (1993)

La Ley N°19.253, fue promulgada en el año 1993 y aborda varios aspectos clave relacionados con la educación de los Pueblos Indígenas en Chile, al respecto, una de las políticas más relevantes ha sido la EIB, la cual que analizamos anteriormente, no obstante algunas cuestiones relevantes que se desean recalcar de esta ley son las siguientes; a) promoción de la educación intercultural ya que establece que los Pueblos Indígenas tienen derecho a una educación que respete y valore su identidad cultural. Esto incluye la promoción de la educación bilingüe e intercultural, que debe integrar tanto el idioma y la cultura indígena como el idioma y la cultura nacional, b) la promoción de creación y uso de materiales educativos que reflejen la cultura, historia y lenguas de los pueblos indígenas. Esto busca asegurar que los contenidos educativos sean relevantes y respetuosos de las tradiciones indígenas, c) participación de comunidades indígenas, donde se enfatiza la importancia de la participación de las comunidades indígenas en el diseño y desarrollo de programas educativos. Las comunidades deben ser consultadas para que sus perspectivas y necesidades sean incluidas en el currículo escolar, d) formación del profesorado, se aboga por la capacitación de educadores en el contexto de la educación intercultural y bilingüe. Esto incluye la formación de profesores en las lenguas y culturas indígenas para mejorar la calidad y la efectividad de la enseñanza en contextos indígenas, e) creación de espacios educativos Culturales, la ley apoya la creación de escuelas y centros educativos que respeten la cultura indígena y fomenten un ambiente de aprendizaje que valore la diversidad cultural, f) reconocimiento de derechos Educativos, se reconocen derechos específicos para los niños indígenas en el ámbito educativo, buscando garantizar que puedan acceder a una educación que promueva y preserve

su identidad cultural y g) Acompañamiento y Monitoreo, se establece la necesidad de monitorear y evaluar la implementación de políticas educativas para asegurar que se cumplan los derechos y necesidades educativas de los Pueblos Indígenas. En resumen, la Ley N.º 19.253 en Chile establece un marco legal para asegurar que la educación de los Pueblos Indígenas sea Intercultural, Bilingüe y respetuosa de su identidad cultural. Busca integrar a las comunidades indígenas en el diseño y la implementación de políticas educativas, promover el uso de materiales educativos pertinentes y capacitar a los educadores para que puedan ofrecer una educación que valore y preserve la diversidad cultural (Ley Indígena N.º 19.253, 2008).

2.- Decreto N° 35 (1994)

El Decreto Exento N° 35 de 1994 de MINEDUC refiere específicamente a la implementación de becas para estudiantes indígenas, estableciendo normas y directrices para promover el acceso a la educación superior y técnica para los Pueblos Originarios. Esta política dispone de dos tipos de becas, una que incluye una cobertura de matrícula, materiales educativos y otros gastos relacionados con los estudios (becas de estudio) y otra que proporciona apoyo financiero para cubrir gastos de vida, como alojamiento y alimentación durante el periodo de estudio (becas de mantención). A su vez, los criterios de elegibilidad establecidos son dos; a) requisitos socioeconómicos donde los estudiantes deben demostrar que provienen de familias con recursos limitados o en situación de vulnerabilidad económica y b) la pertenencia indígena en donde se debe acreditar el origen indígena del estudiante mediante documentos oficiales, como certificados de pertenencia a una comunidad indígena reconocida. El proceso de adjudicación de las becas considera tanto la situación económica del estudiante como su situación y antecedentes académicos, la continuidad en la asignación de la beca está sujeta al cumplimiento de ciertos requisitos académicos y administrativos, que incluyen el rendimiento académico y la regularidad en el curso de estudios. En cuanto a la administración y supervisión de las becas, esta es responsabilidad de las instituciones educativas y los organismos gubernamentales los cuales deben supervisar la correcta asignación de los recursos económicos. En síntesis, este decreto hace notar en parte, de cómo el Estado chileno apoya a los estudiantes indígenas en su acceso a la educación superior y técnica, con el fin de promover inclusión y equidad en el sistema educativo (Decreto 35, 1994).

3.- Decreto N°40 (1996)

Otra normativa de interés es el Decreto Exento N°40, emitido por el MINEDUC, en el cual se establecen normas más específicas para la implementación de la EIB en el país. Uno de los principales objetivos de este Decreto, fue el de fomentar y fortalecer la educación en lenguas y culturas indígenas para garantizar una educación de calidad y equitativa para los estudiantes de Pueblos Originarios, dentro de un enfoque de integración de la EIB en el sistema educativo nacional, respetando y valorando las lenguas y culturas de los pueblos indígenas, integrando estos elementos en el currículo escolar y asegurando que las y los estudiantes indígenas tengan acceso a una educación que responda a sus necesidades lingüísticas y culturales específicas. En el aspecto curricular se incorporaron contenidos interculturales y bilingües en el currículo nacional, adaptando los materiales educativos a las lenguas y culturas de los pueblos indígenas. En cuanto a la formación docente, se instó a capacitar a los docentes en enfoques interculturales y bilingües para mejorar su habilidad en la enseñanza de estudiantes indígenas. Además, se trató de asegurar que las infraestructuras educativas sean adecuadas para las necesidades de los estudiantes indígenas, incluyendo la creación de ambientes que respeten sus prácticas culturales, por último,

se fomentó la participación de las comunidades indígenas en el diseño e implementación de políticas educativas interculturales, asegurando que sus perspectivas y necesidades sean consideradas (G. Williamson, 2012).

4.- Ley General de Educación N°20.370 (2009)

La Ley General de Educación N°20.370 del año 2009 establece un marco normativo para el sistema educativo y promueve algunos principios clave, en el contexto de la educación intercultural. En su aspecto general, el art. 1 establece que es deber del Estado regular los derechos y deberes de una comunidad educativa,³⁰ fijar requisitos mínimos en los distintos niveles educativos y exigencia de estos, con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio. En cuanto a estos dos últimos conceptos, el art. 3 refiere a calidad de la educación, como el aseguramiento de las y los estudiantes que independiente de sus condiciones y circunstancia logren los objetivos de aprendizaje que establece la Ley. En lo referido a equidad, el sistema también “propenderá” a asegurar que todos tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad. A su vez, el art. 4 indica que la educación es un derecho de todas las personas en la cual, corresponde preferentemente a los padres el derecho y el deber de educar a sus hijos, mientras que, al Estado, la protección al ejercicio de este derecho y, en general, a la comunidad, el deber de contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación (LGE N°20.370, MINEDUC, 2009).

El mismo artículo refiere a que el sistema educativo será mixto, compuesto por establecimientos de propiedad y administración estatal y privados, ya sean subvencionados o pagados, garantizando a los padres y apoderados la libertad de elegir el colegio para sus hijos. Además, corresponde al Estado asegurar que sus establecimientos ofrezcan una educación gratuita y de calidad, basada en un proyecto educativo público, laico y pluralista, el cual promueva la inclusión social y la equidad. Así también, es deber del Estado promover políticas educacionales que reconozcan y fortalezcan las culturas originarias (LGE N°20.370 MINEDUC, 2009).

Lo anterior permite describir que, en cuanto a la Educación Intercultural, la Ley valora una educación intercultural que busque fomentar una convivencia respetuosa y que aprecie las diferencias culturales como un enriquecimiento para la sociedad. En lo referido a los aspectos de su currículo, esta Ley establece uno que contemple la diversidad cultural y que fomente el respeto y la valoración de las diferentes identidades. La ley enfatiza la importancia de la formación de docentes en temáticas interculturales para abordar adecuadamente la diversidad en el aula. Por último, fomenta la participación de la comunidad educativa en su conjunto, incluyendo a las comunidades indígenas y otros grupos culturalmente diversos, en la gestión y desarrollo de las instituciones educativas (LGE N°20.370 MINEDUC, 2009).

5.- Ley de Inclusión N°20.845 (2015)

La Ley de Inclusión N°20.845 del año 2015 en Chile establece una educación inclusiva y equitativa. Esta Ley resulta emblemática, ya que, es la que prohíbe la selección de estudiantes en establecimientos educacionales, promoviendo la matrícula abierta y el acceso igualitario a la educación, eliminando el copago en los centros educativos (escuelas) que reciben financiamiento

³⁰ Según esta Ley: agrupación de personas que inspiradas en un propósito común integran una institución educativa. Ese objetivo común es contribuir a la formación y el logro de aprendizajes de todos los alumnos que son miembros de ésta, propendiendo a asegurar su pleno desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico.

estatal, garantizando que todas y todos los estudiantes accedan a una educación gratuita y de calidad. La Ley apoya la educación intercultural como un medio para valorar y respetar las diferencias culturales presentes en la población estudiantil. En el plano curricular, promueve la inclusión de contenidos que reflejen la pluralidad cultural del país, realizando adaptaciones para atender la diversidad de aprendizajes y contextos en el aula. Además, busca crear un ambiente de convivencia armónica entre estudiantes de diferentes orígenes, estableciendo como eje principal el respeto y la empatía. A su vez, en cuanto formación intercultural de docentes, esta busca la capacitación continua en temas de inclusión y diversidad destacando la necesidad de que las y los educadores se encuentren capacitados para abordar la diversidad en el aula, incorporando enfoques interculturales en su enseñanza. Por último, esta ley impulsa la colaboración entre las escuelas y las comunidades para enriquecer el proceso educativo y fomentar un diálogo intercultural. En suma, la Ley de Inclusión busca crear un sistema educativo más justo y equitativo, donde la educación intercultural juega un rol fundamental en la promoción de la diversidad y el respeto en el ámbito escolar y social (Ley N° 20.845, 2015).

6.- Decreto N°301 (2017)

El Decreto N°301 del año 2017, establece orientaciones sobre la calidad de las y los educadores tradicionales, definiendo el rol del educador tradicional, como quien se encarga de transmitir saberes y prácticas culturales de los distintos Pueblos Indígenas. Se enfatiza la necesidad de que los educadores tradicionales cuenten con formación adecuada y capacitación continua para asegurar la calidad en la enseñanza. En este Decreto, se reconoce y valora los saberes ancestrales y su importancia en la educación intercultural, promoviendo la transmisión de la cultura indígena. En cuanto al aspecto curricular, este instituye la inclusión de contenidos que reflejen la diversidad cultural y las particularidades de los Pueblos Indígenas en el currículo escolar. Además, establece criterios para la evaluación y supervisión de los educadores tradicionales, asegurando que cumplan con algunos estándares de calidad. A su vez, el Decreto fomenta la participación de las comunidades indígenas en el proceso educativo, reconociendo su rol fundamental en la educación de sus hijos. Además, resalta la importancia de fortalecer la identidad cultural de los estudiantes a través de la educación impartida por educadores tradicionales. Por último, promueve el trabajo colaborativo entre educadores tradicionales y otros docentes para enriquecer la experiencia educativa. En definitiva, este Decreto busca asegurar que la educación tradicional indígena sea de alta calidad y contribuya a la valoración de las culturas originarias en el sistema educativo nacional chileno (MINEDUC, 2017).

7.- Ley 21.040 (2017)

La Ley 21.040 de 2017, es importante de destacar ya que establece el Sistema de Educación Pública, marcando un cambio estructural en cuanto a la garantía de aprendizajes de calidad en el sistema educativo chileno. Esta Ley presenta, cuatro componentes clave, a saber; a) la creación de un sistema para la educación pública; b) la creación de una nueva institucionalidad que integrará el sistema de educación pública; c) modificaciones a otras leyes vigentes que conciernen a la educación pública y; d) reglas para los traspasos de bienes, personal y para la implementación gradual de la reforma (MINEDUC, 2017b).

Como características generales relevantes, la Ley, en su art. 3, señala que el objeto del sistema será que el Estado provea, a través de los establecimientos educacionales de su propiedad y administración que formen parte de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), una

educación gratuita y de calidad fundada en un proyecto educativo público, laico y pluralista, que promueva la inclusión social, la equidad, la tolerancia, el respeto a la diversidad y la libertad. Al respecto, el art. 5, indica que la educación pública debe poseer pertinencia local y una diversidad de proyectos educativos con participación de la comunidad, respetando siempre los derechos humanos y la convivencia democrática en la formulación y desarrollo de los proyectos (Ley N°21.040, 2017).

Sin embargo, resulta pertinente mencionar el complejo proceso de hacer posible la Nueva Educación Pública (NEP) en Chile, particularmente el funcionamiento de los SLEP. Durante el proceso inicial de la NEP en 2018 surgieron 15 SLEP en 69 comunas de Chile supervisando 841 establecimientos educativos y 198 jardines infantiles. El crecimiento de los SLEP ha sido paulatino a lo largo del país, desde el desierto del norte hasta las tierras australes en el sur de Chile identificándose con su cultura e historia local (MINEDUC, 2024b).

Al respecto es importante relevar el trabajo que han asumido estos SLEP, pues resulta un trabajo encomiable, ya que estos deben administrar una multitud de centros educativos beneficiando a más de 240.000 estudiantes que representan alrededor del 20% del sistema educativo nacional en 2024. Para 2025, el sistema proyecta duplicar su alcance, llegando a 1.834 establecimientos educativos y 28 SLEP, se espera que para el año 2029, la cifra de SLEP aumente a 70, cubriendo un total de 4.956 centros educativos distribuidos en las 346 comunas del país (MINEDUC, 2024b, p. 47).

En síntesis, la Ley 21.040 busca transformar la educación pública chilena a través de un enfoque descentralizado que promueve la participación local y el respeto por la diversidad. Además, recalca que el proceso de implementación está siendo gradual, con un crecimiento lento pero continuo por parte de los SLEP en el país, lo que implica grandes desafíos en términos de gestión, recursos y coordinación, pero también una oportunidad única para mejorar la educación en Chile y sus sistemas de manera inclusiva y equitativa.

8.- Decreto N°97 (2020)

El Decreto N°97 de 2020 establece las bases curriculares para la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales en Chile, modificando el anterior Decreto N°40, del año 1996 en el cual se establecía los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la EIB, además, indicaba la obligación de ofrecer el Sector de Lengua Indígena en las escuelas con un porcentaje igual o mayor al 20% de alumnos con matrícula indígena. A su vez, el Decreto N°280 también, se encuentra derogado, al entrar en vigencia el Decreto 97 del año 2020 en los niveles de 1° a 6° básico, que establece las bases curriculares de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales; no obstante, continua vigente para los cursos de 7° y 8° básico para el Sector de lengua Indígena (E. Castro, 2023, p. 27). Descrito lo anterior, el Decreto N°97 buscan promover el conocimiento y la valoración de las lenguas y culturas de los Pueblos Originarios, fomentando un enfoque de respeto y de valoración de la diversidad cultural, promoviendo el diálogo y la convivencia entre diferentes culturas, más allá de la ‘integración’. Resaltando la importancia de fortalecer la identidad cultural de los estudiantes a través del aprendizaje de su lengua y cultura ancestral, mediante un enfoque pedagógico flexible, contextualizado y que promueva la participación activa de las y los estudiantes, estableciendo contenidos que aborden aspectos lingüísticos, históricos, sociales y culturales de los Pueblos Originarios, fomentando un aprendizaje integral, donde los criterios de evaluación consideren el

contexto cultural de los estudiantes y el proceso de aprendizaje en relación con su lengua y cultura. enfatizando la necesidad de que los educadores estén capacitados en enfoques interculturales y en la enseñanza de lenguas originarias. Además, promueve la participación de las comunidades indígenas en el desarrollo curricular y en la enseñanza, reconociendo su rol fundamental en la educación de sus hijos. En resumen, este decreto busca integrar y validar las lenguas y culturas ancestrales en el sistema educativo chileno, contribuyendo a la diversidad cultural y a la inclusión (Decreto 97, 2020).

A continuación, se presenta la Tabla 15 la cual resume de manera clara y concisa la normativa legal más relevante en el ámbito del Derecho a la Educación de los Pueblo Originarios en Chile.

Tabla 15 *Resumen del marco normativo nacional del Derecho a la Educación de los Pueblos Originarios en Chile.*

Año	Normativa	Descripción
1993	Ley Indígena N°19.253	Establece un marco jurídico para la protección de los derechos de los pueblos indígenas.
1994	Decreto N°35	Implementa becas para estudiantes indígenas, estableciendo normas y directrices para promover el acceso a la educación superior y técnica.
1996	Decreto N°40	Aprueba el currículo intercultural en la educación básica, promoviendo la inclusión de saberes indígenas.
2009	Ley General de Educación N°20.370	Garantiza el derecho a una educación de calidad, promoviendo la inclusión y la diversidad cultural.
2015	Ley de Inclusión N°20.845	Prohíbe la selección de estudiantes y el copago, fomentando una educación inclusiva y equitativa.
2017	Decreto N°301	Establece orientaciones sobre la calidad de las y los educadores tradicionales y su formación.
2017	Ley 21.040	Establece el Sistema de Educación Pública en Chile, creando los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) para administrar y supervisar los establecimientos públicos.
2020	Decreto N°97	Fija las bases curriculares para la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales.

Fuente. Elaboración propia en base a la normativa educativa legal de Chile.

A modo de síntesis, se podrá decir que la normativa legal que despliega el Estado de Chile para cumplir con sus obligaciones respecto al Derecho a la Educación en Pueblos Originarios, se encuentra presente, no obstante, es necesario un análisis crítico de estas políticas, ya que Chile cuenta con un sistema educativo con fuertes y múltiples mecanismos de privatización, donde la aplicación de un sistema escolar orientado al mercado durante más de 40 años ha generado patrones de elección de escuela que son difíciles de cambiar, donde los centros educativos deben abordar la discriminación contra los estudiantes indígenas de manera directa y positiva (Hofflinger et al., 2021). Pues como se ha sostenido, la relación entre los grupos indígenas y el sistema escolar en Chile ha sido compleja debido a las concepciones de Estado-Nación y de homogeneización identitaria, que han plagado la historia del país y han producido la segregación de los estudiantes indígenas (Treviño et al., 2017). Además, resulta relevante mencionar que Chile asumió un rol de homogeneización cultural y lingüística la cual dejó fuera del sistema educativo una parte importante de los conocimientos, valores y formas de vida de los Pueblos Originarios, provocando un desequilibrio pedagógico a lo largo del tiempo el cual ha tenido una influencia negativa en la identidad y autoestima de las personas pertenecientes a los Pueblos Originarios,

como asimismo, en la posibilidad de construcción de un país pluricultural y plurilingüe (MINEDUC, 2023).

5.4.2.5. Privatización educativa en Chile.

Lo anterior nos da paso a introducir teóricamente la privatización educativa en Chile de manera general.

Desde mediados de los años setenta hasta el regreso a la democracia a principio de la década de los noventa, Chile tuvo un profundo cambio estructural político y económico de corte Neoliberal. Posterior a la dictadura militar y con el regreso a la democracia, las políticas de privatización generaron un cambio paradigmático en las instituciones chilenas, sustituyendo la idea de derechos sociales por el concepto de servicios, a los cuales se le fijó un precio de mercado el cual podría ser provisto tanto por agentes públicos como privados, donde uno de los primeros pasos para la privatización de la educación en Chile, fue la represión militar a los grupos que estimaba políticamente peligrosos, en su mayoría federaciones de estudiantes de la enseñanza secundaria y universitaria (Gárate, 2012, p. 262). Para comprender cómo se instaló la privatización educativa en Chile la clave está en el poderoso dispositivo que se instaló y se organizó en la institucionalidad de la educación chilena a inicios de los años ochenta, el cual fue entender el sistema educativo nacional como un mercado (Bellei, 2015).

El carácter estructural de las políticas educativas de privatización adoptadas en Chile, fueron sin lugar a duda, una redefinición aplastante en cuanto a el rol que debe tener el Estado en materia de financiación, provisión y regulación de la educación, ya que este, transito desde una provisión de educación de forma directa a solo adoptar un rol centrado en la supervisión y distribución de incentivos (Moschetti et al., 2017).

Ahora bien, para describir el extenso proceso histórico de privatización de la educación sufrido por Chile durante las últimas cuatro décadas Bellei & Muñoz (2021) establecen cinco periodos que ilustran como se ha transformado distintas políticas educativas a lo largo del tiempo, en primer lugar; a) un Estado docente el cual que se puede establecer periódicamente desde mediados del Siglo XIX hasta principios de los años ochenta del Siglo XX, donde el Estado nacional asume el rol como principal proveedor de educación y donde el sector privado coopera al Estado, el cual garantiza la libertad de enseñanza, b) Mercado regulado (1980-1990), la educación pública es descentralizada y administrada por los municipios compitiendo con la educación privada, c) Mercado desregulado (1990-2006) este funciona de forma autónoma con altos niveles de privatización, donde el Estado promueve políticas de mejoramiento de la calidad y la equidad, d) Estado evaluador (2006-2014), este busca asegurar calidad educativa vía reforma basada en estándares de rendición de cuentas, incentivos y sanciones basadas en pruebas estandarizadas, y e) una hibridación entre Mercado regulado y un Estado proveedor (burocrático-profesional) (2014- 2024), ambos guiados por un Estado evaluador, el cual controla los efectos nocivos del mercado, donde la educación privada es regulada para fines públicos y se prioriza la Nueva Educación Pública a través de una “desmunicipalización” y el fortalecimiento de los Servicios Locales de Educación (p. 6).

Como se describió anteriormente la versión chilena de planificación dirigida por el Estado fue interrumpida por un modelo orientado al mercado creando algunos mecanismos privatizadores tales como los vales o *vouchers*, la autonomía curricular y las pruebas estandarizadas todas ellas con la intención de ‘informar’ la elección de escuela, convirtiendo a Chile en un cuasi mercado

de la educación (Díaz, 2024). Esta reorganización del sistema educativo en Chile se centró principalmente en la privatización de las escuelas públicas separadoras de la tutela del Estado, esta descentralización comenzó, con el paso de la administración educativa a las municipalidades y organismos privados con subvención estatal, lo que comúnmente se llama en Chile ‘colegios subvencionados’ (Gárate, 2012). En este aspecto, las reformas neoliberales modificaron el sistema de financiamiento, creando un *voucher* universal para financiar a los proveedores de educación, fueran estos públicos o privados, con o sin fines de lucro creando un tercer sector de escuelas de propiedad privada financiadas públicamente antes mencionadas (Bellei & Muñoz, 2021). En este aspecto, durante años el sistema de *vouchers* escolares en Chile se mantuvo inalterado, otorgando la misma cantidad a todos los estudiantes sin considerar su situación socioeconómica lo que cambió en parte el año 2008, donde se implementó la Subvención Escolar Preferencial (SEP), la cual que transformó el sistema en uno que aplica el principio de discriminación positiva, ajustando los recursos según las necesidades de los estudiantes (Eliás et al., 2023).

Además de lo anterior, se implementaron otros mecanismos como las evaluaciones estandarizadas a gran escala con la intención de ‘mejorar’ el desempeño escolar (Díaz, 2024). En el caso de Chile, el instrumento en cuestión resultó ser el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), este sistema de evaluación nacional fue fundado en 1988 y cuyos resultados se publicarían desde mediados de los años 90 como rankings de escuelas para que las familias, además de poder ‘elegir’ cualquier escuela, pudieran comparar su ‘calidad’ (Bellei & Muñoz, 2021).

A su vez y avanzando un poco más en el tiempo, durante la década de 2010, los niveles acumulados de desigualdad educativa motivaron a los estudiantes a realinear y oponerse a las ideas orientadas al mercado, lo cual no produjo resultado sino hasta el año 2015 que el gobierno socialista de la presidenta Michelle Bachelet (2014-2018) revirtió varios instrumentos de política educativa orientados al mercado, incluida la selección de estudiantes por parte de las escuelas y los pagos compartidos (Díaz, 2024). Además, entre los cambios significativos se incluyen un mayor énfasis en la educación temprana, la consolidación de las políticas de educación pública y un aumento gradual de la desmercantilización o el fortalecimiento del sector público en la educación chilena (Villalobos et al., 2024).

Con todo, se podrá decir entonces que Chile mantiene un sistema profundamente privatizado, el cual evidencia la ineficiencia de las de políticas neoliberales, las cuales promovieron un mercado no solo para expandir la educación chilena, sino para mejorarla y hacerla más eficiente, esa promesa en la práctica no resulta favorable, ya que las políticas de mercado no han mejorado la educación chilena ni han resuelto las deficiencias estructurales que limitan hasta la actualidad una mejora educativa significativa (Bellei & Muñoz, 2021).

A modo de cierre de este apartado, lo que se pretende establecer respecto a la información proporcionada es que Chile mediante un proceso de reformas orientadas a crear, establecer y mantener un sistema de mercado, en este caso a través de la competencia por tipo de dependencia en el sistema educativo, se ha consolidado la existencia de un sistema educativo profundamente privatizado. Estas reformas neoliberales impulsadas por el Estado escindieron el Derecho a la Educación, lo que ha repercutido en el sistema educativo en general y, por extensión, en los Pueblos Originarios del país.

5.4.2.6. Las Obligaciones de Respetar, Proteger y Cumplir el Derecho a la Educación del Estado de Chile

5.4.2.6.1. Asequibilidad-Disponibilidad.

- Educación gratuita y obligatoria

Según la Constitución Política vigente en Chile (1980), es el Estado quien garantiza la educación gratuita desde el nivel medio menor de acuerdo con la Ley N° 20.710 del año 2013. Así también, la educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población. En el caso de la educación media, en conformidad de la Ley N° 19.876 del año 2003, la extenderá hasta cumplir los 21 años de edad. El sistema educativo, debe promover un desarrollo educativo integral, investigación y patrimonio cultural, sin adoctrinamiento político, protegiendo el derecho preferente de los padres a educar a sus hijos (Decreto 100, 2005)³¹. Asimismo, la Ley de Educación N° 20.370 del año 2009, en su art. 3 dispone que, el sistema educativo chileno se construye sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución, los tratados internacionales ratificados y vigentes, inspirándose en los siguientes principios:

a) Universalidad y educación permanente (...) b) Calidad de la educación. La educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales (...) c) Equidad del sistema educativo. El sistema propenderá a asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas personas o grupos que requieran apoyo especial. d) Autonomía. El sistema se basa en el respeto y fomento de la autonomía de los establecimientos educativos (...) e) Diversidad. El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por él. f) Responsabilidad. Todos los actores del proceso educativo deben cumplir sus deberes y rendir cuenta pública cuando corresponda. g) Participación. Los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a ser informados y a participar en el proceso educativo en conformidad a la normativa vigente. h) Flexibilidad. El sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades y proyectos educativos institucionales. i) Transparencia. La información desagregada del conjunto del sistema educativo, incluyendo los ingresos y gastos y los resultados académicos debe estar a disposición de los ciudadanos, a nivel de establecimiento, comuna, provincia, región y país. j) Integración. El sistema propiciará la incorporación de alumnos de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales. k) Sustentabilidad. El sistema fomentará el respeto al medio ambiente y el uso racional de los recursos naturales, como expresión concreta de la solidaridad con las futuras generaciones. l) Interculturalidad. El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia. (Ley N° 20.370, 2009, p. 2)

³¹ El decreto 100 de la Secretaría General de la Presidencia, promulgado el 17 de septiembre de 2005 y publicado el 22 de septiembre de 2005, es el que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Constitución chilena de 1980 (BNC, 2005).

Asimismo, el sistema educativo chileno presenta una naturaleza mixta, es decir, está integrando tanto por, instituciones estatales como particulares subvencionadas o privadas. Además, el Estado tiene la obligación de asegurar que los centros educativos de su propiedad ofrezcan una educación basada en un proyecto educativo público, laico y pluralista, el cual debe; a) respetar todas las expresiones religiosas sin adoctrinamiento; b) promover la inclusión social y la equidad, garantizando el acceso a toda la población y; c) mantener un carácter pluralista, fomentando la diversidad de ideas en un marco de convivencia democrática (Ley N° 20.370, 2009).

Por último, y en relación con la educación superior, la Ley N° 21.091 del año 2018 establece en su primer artículo que, “la educación superior es un derecho, cuya provisión debe estar al alcance de todas las personas, de acuerdo con sus capacidades y méritos, sin discriminaciones arbitrarias, para que puedan desarrollar sus talentos”, además, debe servir al interés general de la sociedad en conformidad a la Constitución, la ley y los tratados internacionales (MINEDUC, 2018, p. 2).

- **Financiación de la educación pública. Sistema de financiamiento de la educación en Chile primaria y secundaria**

A modo de contexto, en Chile la educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito destinado a asegurar el acceso a ellas para toda la población, así como generar las condiciones para la permanencia en el mismo de conformidad a la Ley. Sin embargo, el sistema de educación resulta ser de naturaleza mixta, es decir, este se divide en uno de propiedad y administración del Estado, y otra particular, sea ésta subvencionada con financiación pública o pagada sin aporte alguno por parte del Estado (Ley 20.370, 2009). Con respecto a la entrega de recursos el sistema chileno utiliza financiamiento tanto por subsidio a la demanda, como a la oferta, por lo cual se considera un sistema híbrido, en donde las subvenciones por subsidio a la demanda resultan ser el componente más relevante, concentrando aproximadamente un 80% de los recursos entregados (MINEDUC, 2021).

En cuanto al subsidio a la demanda, es el Estado quien asigna recursos a los centros educativos según la cantidad de estudiantes que asistan o estén matriculados. A su vez, el subsidio a la oferta es el sistema de financiamiento donde el Estado asigna recursos de manera más focalizada a los centros educativos, según sus necesidades, las cuales pueden ser variables, como niveles de deterioro de la infraestructura, la precariedad económica de las y los estudiantes o la ruralidad (MINEDUC, 2021).

- **Evolución del gasto público en educación como porcentaje del PIB Chile (2010 a 2021)**

Según los datos de UIS (2024), la evolución del gasto público en educación en Chile, como porcentaje del PIB, este ha experimentado un leve aumento en la última década. En 2010, el gasto representaba el 4.19% del PIB y en 2011 descendió levemente a un 4.06%. Luego en 2013 el porcentaje aumentó a un 4.55%. A partir del año 2014, el gasto continuó en alza alcanzando un 4.75% ese año, en 2015 y un 5.37% en 2016. En 2017 y 2018, el gasto siguió creciendo, registrando un 5.43% y un 5.47%, respectivamente. Ya en 2019, la cifra llegó al 5.63%, al igual que en 2020. Sin embargo, en 2021 se observó una disminución al 5.00%, desafortunadamente los datos para los años 2022 y 2023 no se encuentran disponibles. En síntesis, la evolución del gasto público en educación como porcentaje del PIB en Chile, ha mostrado una tendencia creciente hasta 2020, disminuyendo de manera leve en 2021.

- **Evolución del gasto en educación como porcentaje del gasto público total Chile (2010 a 2019)**

Según los antecedentes recabados sobre la evolución del gasto público en educación, como porcentaje del gasto público total de Chile, muestra variaciones significativas a lo largo de la última década en el país. Por ejemplo, en el año 2010, el gasto en educación representaba el 17.85 % del gasto público total, y en 2011 experimentó una ligera disminución, bajando al 17.75 %. Sin embargo, en 2012 hubo una caída, donde el gasto quedó en un 9.68 %. A partir de 2013, el porcentaje comenzó a aumentar, alcanzando un 19.92 % en 2013 y un 19.59 % en 2014, lo que mostró una mejoría en relación con los años anteriores. Entre los años 2015 y 2016, el gasto continuó en aumento, con un 21.16 % y un 21.31 %, respectivamente, manteniéndose cercano a esos valores en 2017, con un 21.37 %, y en 2018, con un 21.23 %. Sin embargo, en 2019, el porcentaje disminuyó a un 19.35 %, lo que podría estar relacionado con las repercusiones de la revuelta social de ese año. Desafortunadamente, no se dispone de datos para los años 2020, 2021, 2022 y 2023 por parte de UIS. En resumen, el gasto en educación en Chile, como porcentaje del gasto público total, mostró una tendencia creciente hasta 2018, con un leve retroceso en 2019, reflejando variaciones relacionadas con la contingencia política y la crisis social de 2019 (UIS, 2024).

Para reafirmar los datos anteriores, la Tabla 16 corrobora y aporta datos nacionales sobre la evolución del gasto por parte del Estado entre los años 2011 y 2020.

Tabla 16 *Evolución del gasto total del Gobierno Central en educación 2011-2020.*

Área/ Años	2011	2013	2015	2017	2019	2020
Educación	18.1	19.7	20.0	21.5	22.1	19.8

Fuente. Elaboración propia en base a datos de DIPRES (2022).

Como se puede apreciar en la Tabla 16 el gasto social en educación se ha mantenido alrededor del 20 % del gasto total, lo que refleja su carácter prioritario para el gobierno. Además, ha experimentado un crecimiento anual real del 6.6 % en la última década. Aunque en 2020 se registró una caída en el gasto en educación, este descenso podría atribuirse a las dificultades para ejecutar recursos debido a las cuarentenas y al cierre de centros educativos por motivo de la Covid-19 (E/C.12/CHL/5, 2022, p. 14).

- **Infraestructura escolar e instalaciones adecuadas**

Al respecto, y como lo establece el Ministerio de Educación, los establecimientos educativos deben contar con un local escolar que tenga las condiciones de capacidad, seguridad, higiene ambiental y salubridad suficientes para el número de estudiantes (MINEDUC, 2025).

En cuanto a la proporción de escuelas con servicios básicos disponibles, tales como, electricidad, internet y ordenadores, el ODS 4.a.1, evidencia escasos datos en Chile. En lo referente a la proporción de escuelas primarias con acceso a la electricidad, la cifra en el país es de un 100%, desafortunadamente solo existen datos del año 2013. En cuanto los antecedentes en secundaria inferior y en secundaria superior, estos no se encuentran disponibles (UIS, 2025). En relación a

la proporción de escuelas con acceso a internet con fines pedagógicos, las cifras disponibles en 2013 solo se hallan en el nivel de primaria, con un 34.3%. Los antecedentes en secundaria inferior y en secundaria superior no se encuentran disponibles. Para concluir, la proporción de escuelas con acceso a ordenadores con fines pedagógicos en Chile muestra cifras combinadas entre los niveles educativos de secundaria inferior y secundaria superior, con datos a partir del año 2012, de un 91%, en 2015 de un 93.9%, en 2018 de un 96.9%, y en 2022 las cifras descendieron a un 87.8% (UIS, 2025).

En relación con la infraestructura escolar, actualmente, y a través de la Dirección de Educación Pública (DEP), Chile implementó el Programa de Fortalecimiento de la Educación Pública 2024, destinado a financiar proyectos de conservación de infraestructura en establecimientos educacionales que, pese a ser elegibles técnicamente en 2023, no recibieron recursos hasta el año 2024. La inversión estimada fue de 55.650.526 USD³², los cuales beneficiaron a 125 centros educativos y más de 39 mil estudiantes, con construcciones, reparaciones y normalizaciones de infraestructura, adquisición de terrenos o inmuebles para instalación y acondicionamiento de espacios educativos, siendo distribuidos entre Municipalidades (ayuntamientos) y jardines infantiles VTF³³ (MINEDUC, 2024).

Sin embargo, y como lo establece Barrientos (2024) la historia de la infraestructura escolar en Chile está marcada por períodos de desigualdad y falta de inversión, especialmente en áreas rurales y comunidades desfavorecidas. Pese a los esfuerzos recientes, persisten desafíos significativos en su gestión.

- **Distribución de la matrícula por tipo de institución (tipo de dependencia)**

A partir de los datos de MINEDUC y de Holz (2023) se presentará la evolución de la matrícula según dependencia, ya sea esta privada, subvencionada o fiscal, entre los años 2004 y 2022 para reflejar el avance o no de la oferta privada de manera general en el sistema educativo del Estado chileno. Los antecedentes recabados demuestran que la educación en dependencias privadas ha experimentado un crecimiento constante, pasando de 284.257 estudiantes en 2004 a 334.438 en 2022. Por otro lado, la educación subvencionada también ha mostrado un aumento, pasando de 1.534.349 estudiantes en 2004 a 1.972.241 en el año 2022. En contraste, la educación financiada por el Estado ha sufrido una baja sostenida, con una caída significativa de la matrícula, de 1.921.969 estudiantes en 2004 a 1.337.857 en 2022. A pesar de la reducción en el sector fiscal, el número total de estudiantes se ha mantenido estable, oscilando entre 3.74 millones en 2004 y 3.64 millones en 2022, debido al constante crecimiento de la educación subvencionada y privada (Holz, 2023). Es relevante considerar siempre, cuando se habla de educación subvencionada en el sistema educativo chileno, que esta aunque es gestionada por entidades privadas, recibe financiamiento público, por lo que su funcionamiento está estrechamente vinculado a lo público. Esto implica, que, si bien las escuelas subvencionadas funcionan bajo una lógica privada, es el Estado quien se encarga de financiar la mayor parte de los costos de matrícula a través de subvenciones a la demanda (*vouchers*), cómo se ha explicitado en apartados anteriores.

A su vez, y con el fin de tener una perspectiva más allá de los datos meramente nacionales, se presentará la Tabla 17 sobre la evolución de la matrícula educativa privada, basada en los

³² Se aproximó a dólares (USD), la cifra original es de 52.868.000.000 (pesos chilenos), moneda oficial de la República de Chile.

³³ Vía Transferencia de Fondos (VTF).

indicadores y datos estadísticos recopilados de UIS desde el año 2016 hasta 2020. Todo esto, con el objetivo de ilustrar la capacidad y el volumen de la oferta privada en Chile.

Tabla 17 *Indicadores en porcentajes de distribución de la matrícula en instituciones privadas en Chile.*

Indicadores de matrícula (%)	2016	2017	2018	2019	2020
Programas de desarrollo educativo para la primera infancia	31.6	4.1	9.9	9.5	9.5
Educación preprimaria	67.9	62.6	63.2	63.6	63.9
Programas de educación inicial	60.4	49.9	51.4	51.8	53.2
Educación primaria	62.7	62.8	62.6	62.6	63.0
Educación media básica	58.4	58.7	58.7	59.3	60.1
Educación media superior	63.4	63.5	63.5	63.6	64.1
Educación secundaria	61.7	61.9	61.9	62.2	62.7
Educación postsecundaria no terciaria	-	-	-	-	-
Educación terciaria	84.6	84.4	84.0	83.9	83.8

Fuente. Elaboración propia en base a cifras de UIS (2023).

Como se refleja en la Tabla 17 entre los años 2016 y 2020, la matrícula en la educación privada no varió en demasía. Sin embargo, en relación con los programas para la primera infancia, esta sí cayó del 31.6% en 2016 a solo 4.1% en 2017. En los años siguientes, la matrícula se mantuvo alrededor del 9.5%. Este cambio, se puede atribuir a políticas que lograron desincentivar la lógica privatizadora nacional en la primera infancia, como la Ley de ‘Inclusión’ de 2015 o la Ley 20.832 del mismo año, la cual crea una normativa más exigente para el funcionamiento de establecimientos de educación parvularia (MINEDUC, 2015). Por otra parte, en los niveles de educación preprimaria y educación inicial, la matrícula se mantuvo por encima del 60%, con un ligero aumento en el año 2020 en la educación inicial de un 53.2%, lo que sugiere un pequeño crecimiento. A su vez, en los niveles de educación primaria, media básica, secundaria y media superior mostraron una leve subida en la matrícula privada, con porcentajes que oscilaron entre el 62% y el 64%, reflejando una oferta educativa privada constante. En educación terciaria, la matrícula se mantuvo alta, por encima del 83%, aunque con una pequeña disminución hacia el final del período. En síntesis, los antecedentes sugieren una expansión y cómoda estabilidad de la educación privada en Chile.

En este sentido el CDESCR recomienda tomar las medidas necesarias para que la reforma educativa elimine la discriminación y segregación por razones económicas y sociales, implementando efectivamente la ‘Ley de Inclusión’ N°20.845 la cual entre otras cosas regula la admisión de estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos que reciben aportes del Estado (E/C.12/CHL/CO/4, 2015, p.10).

Además, se debe abordar la disparidad en la calidad educativa entre escuelas privadas, subvencionadas y públicas, asegurando que todos los centros educativos cuenten con infraestructura adecuada y personal docente capacitado. También es necesario realizar evaluaciones periódicas sobre la implementación de la reforma y adoptar medidas concretas para garantizar la enseñanza secundaria y superior gratuita (E/C.12/CHL/CO/4, 2015, p.10).

Otro antecedente que resulta importante destacar, es lo relacionado con la matrícula según área geográfica, que a continuación se ilustrará a través de la Tabla 18 con los datos de los establecimientos educacionales (total nacional) en funcionamiento y con matrícula según tipo de dependencia administrativa por área geográfica, del año 2023.

Tabla 18 *Establecimientos en funcionamiento y con matrícula según tipo de dependencia administrativa por área geográfica, año 2023.*

Área Geográfica	Tipo de dependencia Administrativa					
	Municipal		Part. Subvencionado		Part. Pagado	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Urbano	2.112	48.7	4.772	87.1	603	98.7
Rural	2.221	51.3	708	12.9	8	1.3
Total	4.333		5.480		611	

Fuente. Datos abiertos MINEDUC (2023).

La información que desprende la Tabla 18 hace mención a dos puntos importantes, el primero, es el que refiere a matrícula según dependencia administrativa en donde se aprecia una mayoría de establecimientos educacionales pertenecientes al sector particular subvencionado con un total de 5.480 estudiantes, en desmedro del sector municipal con una cifra de 4.333 de estudiantes, además, cuando se habla de la educación rural, el análisis según dependencia administrativa muestra que en su mayoría es impartida desde el sistema municipal, con una cifra de 2.221 centros educativos y 708 en dependencia subvencionada, lo anterior es relevante y se une a una de las principales dificultades que ha enfrentado la educación rural en el último tiempo y es el cierre de sus centros educativos.

Por su parte, un estudio reciente e inédito señaló que entre los años 2000 al 2016 cerraron 977 escuelas rurales de dependencia municipal, debido principalmente a su escasa matrícula, acrecentando consecuencias nocivas como la adaptación de familias pertenecientes a Pueblos Originarios a nuevos centros educativos (Núñez et al., 2020).

A su vez, el informe; A/HRC/35/24/Add.1, 2017, sobre el Derecho a la Educación del relator especial Kishore Singh en su cometido del año 2016 en Chile, resultado de suma importancia, ya que en él se evaluaron las reformas educativas que desean transformar un sistema profundamente segregado en uno basado en la equidad, el informe además, destacó el nuevo marco legal alineado con estándares internacionales y recomendó investigar con mayor transparencia las operaciones financieras de los sostenedores privados (A/HRC/35/24/Add.1, 2017). Por lo cual, y a modo de contexto, este informe no omite que el sistema educativo chileno fue profundamente marcado por 17 años de dictadura militar (1973-1990), durante los cuales se implementó una política económica neoliberal que privatizó la educación, siguiendo principios de mercado y creando un sistema educativo basado en la demanda. Lo que permitió la selección de estudiantes según la capacidad económica de las familias, reforzando así las desigualdades sociales (A/HRC/35/24/Add.1, 2017). Por tanto, el relator concluyó que, si bien Chile ha avanzado en mejorar la calidad educativa y ampliar el acceso a la educación superior pública para estudiantes desfavorecidos, la implementación efectiva de la Ley N° 20.850 enfrenta grandes retos, especialmente para garantizar la igualdad de oportunidades. Por ello, el Estado debe aplicar las reformas de manera eficaz y asegurar que todos los actores privados asuman su responsabilidad en el acceso a la educación, como un derecho humano fundamental (A/HRC/35/24/Add.1, 2017, p. 19). En consecuencia, recomendó acciones para tratar de dismantelar esa nefasta herencia.

Por tanto, el informe de la Relatora insta al Estado de Chile a llevar a cabo, las siguientes recomendaciones; en primer lugar, prohibir la educación con fines de lucro en todos los establecimientos privados, estableciendo regulaciones estrictas sobre sus operaciones

financieras, donde el Estado debe instituir normas estrictas para controlar los ingresos económicos de las escuelas privadas y prevenir el fraude y la corrupción. Lo anterior, apunta a que la Superintendencia de Educación debe garantizar la rendición de cuentas, y las autoridades deben investigar prácticas fraudulentas y la evasión fiscal. Además, se debe examinar regularmente las operaciones financieras de los sostenedores privados y hacer pública la información con el fin de que las escuelas privadas den a conocer informes financieros transparentes y garantizando que no persigan fines de lucro (A/HRC/35/24/Add.1, 2017). Así también, resulta de suma relevancia la comprensión del Derecho a la Educación como un derecho justiciable, instando a los órganos responsables, tales como; el Instituto Nacional de Derechos Humanos y la Defensoría de la Niñez, previstos en una futura ley sobre derechos del niño, a investigar de oficio las violaciones del Derecho a la Educación. En este contexto, el Estado deberá llevar a la práctica las recomendaciones formuladas por dichos mecanismos.

En segundo término, el informe sugiere que debe ponerse en marcha una campaña nacional para comprender mejor la promoción y protección de la libertad de enseñanza, con todos sus límites, en conformidad con las normas internacionales, a fin de asegurar que el principio del Derecho a la Educación no se distorsione para permitir una privatización sin restricciones (A/HRC/35/24/Add.1, 2017). En tercer lugar, la Relatoría invita a Chile a asegurar recursos suficientes para ampliar la educación pública de calidad, utilizando la reforma tributaria para aumentar el presupuesto educativo. Es clave aprobar una ley de financiamiento que garantice recursos públicos sostenibles y fomentar la confianza en la educación pública gratuita (A/HRC/35/24/Add.1, 2017). En cuarto lugar, el documento reporta que las reformas educativas en el país deben garantizar el Derecho a la Educación de los Pueblos Originarios, con énfasis en la promoción de sus idiomas y culturas, en cumplimiento de la Ley Indígena. Por último, el relator solicita la colaboración de la sociedad civil, la comunidad intelectual y otros actores para la promoción de una cultura educativa que valore la educación como un derecho humano y una responsabilidad social (A/HRC/35/24/Add.1, 2017).

A modo de cierre, el documento resulta clarificador, ya que invita a dismantelar por completo la educación con fines de lucro en Chile y alienta al Estado a ampliar las oportunidades de educación pública. Además, insta a las autoridades a fomentar la confianza en el sistema de educación pública como proveedor de una educación de calidad, estableciendo taxativamente que: “si la educación pública de calidad es una obligación básica del Estado y es gratuita, no hay ninguna razón por la que los padres quieran optar por la educación privada (A/HRC/35/24/Add.1, 2017, p. 20).

- Formación Docente (general)

El reconocimiento a la complejidad de la tarea docente y el rol insustituible que tiene en los aprendizajes de las y los estudiantes, ha hecho que en Chile se avance en una política de estándares de referencia común para todo el sistema educativo, sentando bases para la reflexión el diálogo y la articulación entre diferentes procesos de formación docente, tanto iniciales como continuos, permitiendo orientar el desarrollo profesional de las y los docentes (CPEIP, 2023a). Al respecto, la Ley 20.903 del año 2016, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y establece transformaciones para dar solución e intervenir en materias propias de la profesionalidad docente, las necesidades de apoyo a su desempeño y su valoración (CPEIP, 2023b).

Esta formación de los profesionales de la educación corresponderá a las universidades acreditadas, cuyas carreras y programas de pedagogía también cuenten con acreditación, de conformidad a la ley. Respecto al punto anterior, es importante mencionar que la Ley en su art. 10 establece que las universidades en proceso de licenciamiento y supervisadas por el Consejo Nacional de Educación pueden ofrecer carreras de pedagogía hasta alcanzar la plena autonomía. Una vez autónomas, deberán acreditarse y acreditar sus carreras en un plazo máximo de dos años (Ley 20.903, 2016).

Tabla 19 *Evolución de la matrícula total general de pregrado en el área de educación entre los años 2020-2024.*

Área/ Años	2020	2021	2022	2023	2024
Educación	129.903	122.856	114.421	114.256	115.742

Fuente. MINEDUC (2024).

En la Tabla 19 se puede apreciar que la carrera de pedagogía ha tenido un aumento leve en la matrícula general el año 2024 con 115.742 estudiantes, sin embargo, las bajas cifras de matriculación han resultado significativas en el último tiempo, lo cual indica un claro desinterés por la profesión docente.

Por otra parte, la matrícula total de educación superior en 2024 de personas que pertenecen a alguno de los Pueblos Originarios es de 150.953, considerando los niveles de Pregrado, Posgrado y Postítulo, cabe destacar que la etnia que presenta el mayor número de matrículas es el pueblo Mapuche con 114.540, seguido del pueblo Aymara con 14.909 y Diaguita con 13.124 (MINEDUC, 2024, p. 7). Desafortunadamente no disponemos de información suficiente para realizar un contraste en cuanto a la elección por carreras profesionales, en particular en lo que respecta a la carrera docente general o intercultural.

- Formación Continua

A su vez, los profesionales de la educación tienen derecho a formación gratuita y pertinente para su desarrollo profesional y la mejora continua de sus saberes y competencias pedagógicas, además, los profesionales de la educación son responsables de su avance en el desarrollo profesional. Su objetivo es contribuir al mejoramiento continuo del desempeño profesional de los docentes, mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos, la reflexión sobre su práctica profesional, con especial énfasis en la aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales, así como también el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa, asimismo, los directores, en conjunto con sus equipos directivos, velarán por el desarrollo profesional de los docentes del establecimiento educacional (Ley N°20.903, 2016).

Además, el MINEDUC a través del CPEIP, ofrece formación gratuita para profesionales de la educación, en colaboración con universidades e instituciones certificadas, en donde en los primeros cuatro años se les brinda acompañamiento pedagógico mediante talleres y tutorías. A su vez, CPEIP realiza acciones de formación continua según las necesidades planteadas por las comunidades educativas certificando los cursos de instituciones que cumplan requisitos de calidad y pertinencia, inscribiéndolos en un registro público, estos cursos o programas

certificados tendrán una validez de cinco años desde la notificación de la resolución (Ley 20.903, 2016).

- **Salarios, condiciones laborales y libertad sindical**

En relación con las remuneraciones y libertad sindical. Según el ‘índice de salarios docentes’ (*Teaching Salary Index*), en Chile las y los docentes reciben alrededor de un 39% menos de lo necesario para cubrir el promedio local de bienes y servicios o ‘costo de la vida’ (*Teaching Salary Index*, 2024). Con respecto a su libertad sindical, las y los docentes si tienen la posibilidad, sin embargo, según lo indagado todo depende del régimen contractual del personal en activo, ya que, los profesionales de la educación se rigen por la Ley N°19.070, sobre estatuto de los profesionales de la educación (docentes), y los asistentes de la educación³⁴ por la Ley N°21.040 (Estudio Jurídico Sindical, 2016; MINEDUC, 2017).

- **Programa de Becas y Becas de entidades internacionales**

Al respecto, Chile en el año 1964 bajo el alero de la Ley N°15.720 crea una Corporación Autónoma denominada: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) la cual tiene a cargo:

la aplicación de medidas coordinadas de asistencia social y económica a los escolares, conducentes a hacer efectiva la igualdad de oportunidades ante la educación. Tales medidas tenderán a favorecer a todos los escolares de hasta 15 años de edad que las necesiten y a los de más de 15 años que, junto con necesitarlas, hayan revelado capacidad para continuar estudios. Se dará preferencia en la aplicación de estas medidas, particularmente de las becas y préstamos, a los niños y jóvenes capacitados en cualquier aspecto de la actividad intelectual, artística manual o física, de meritorio rendimiento escolar y de escasos recursos económicos (...) La supervigilancia del Gobierno a la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas se realizará por intermedio del Ministerio de Educación Pública. (MINEDUC, 1964, p. 1)

A continuación, se nombrarán algunas becas JUNAEB (2025) que se encuentran a disposición en los tres niveles educativos nacionales:

1.- Educación Básica: Programa Residencia Familiar Estudiantil (PRFE), Programa Hogares Estudiantiles (HEJ), Beca Indígena (BI).

2.- Educación Media: Beca Polimetales (BPOL), Beca Presidente de la República (BPR), Programa Residencia Familiar Estudiantil (PRFE), Beca Indígena (BI), Beca de Apoyo a la Retención Escolar (BARE), Programa Hogares Estudiantiles (HEJ), Beca Práctica Técnico Profesional (BPTP), Beca de Integración Territorial (BIT)

3.- Educación Superior: Beca Presidente de la República (BPR), Beca de Integración Territorial (BIT), Beca Universidad del Mar (BUMAR), Beca Aysén (BA), Beca Residencia Indígena (BRI), Beca Residencia Insular (BRINS), Beca de Alimentación para la Educación Superior, Beca

³⁴ Son asistentes de la educación, los funcionarios que colaboran en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Aportan a la prestación del servicio educacional, a través de funciones de carácter profesional.

Patagonia Aysén (BPA), Beca Magallanes y Antártica Chilena (BMA), Beca Polimetales (BPOL), Programa Hogares Insulares, Beca Vocación de Profesor (BVP), Beca Indígena (BI), Beca de Mantención Educación Superior (BMES), Beca para afectados por incendios, Programa Residencia Familiar Estudiantil (PRFE) (JUNAEB, 2025).

- Becas de entidades internacionales

Por otra parte, en lo que respecta a los aportes monetarios para becas de entidades internacionales, el ODS 4.b.1 resulta de utilidad, pues este indicador mide los desembolsos brutos de la Asistencia Oficial para el Desarrollo (AOD) destinados a becas para estudiantes de países en desarrollo (UIS, 2025). La siguiente tabla ilustrará los montos y progresión en años (2006-2017) en el caso de Chile

Tabla 20 *Volumen de los flujos de asistencia oficial al desarrollo para becas, en USD. Años 2006 al 2017 en Chile.*

Años	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
USD	590.602	1.592.933	4.157.913	6.429.070	3.745.961	4.074.320	4.390.212	3.863.558	3.541.356
Años	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
USD	4.671.913	3.570.297	3.417.622	-	-	-	-	-	-

Fuente: UIS (2025).

Como se puede apreciar en la Tabla 20, la evolución de los fondos para el desarrollo de becas en Chile entre los años 2006 y 2017 muestra tendencias interesantes, como son, un crecimiento inicial entre los años 2006-2009, donde se advierte un aumento significativo de esos aportes, pasando de 590.602 USD en 2006 a 6.429.070 USD en 2009. Sin embargo, se observa una leve caída en el período comprendido 2010-2017, con un promedio en la entrega de fondos destinados a becas por parte de entidades internacionales, de unos 3.909.404 USD.

5.4.2.6.2. Accesibilidad.

- No discriminación

Al respecto, la normativa nacional que establece medidas contra la discriminación es la Ley N°20.609, la cual dispone un mecanismo judicial que permite restablecer eficazmente el imperio del derecho toda vez que se cometa un acto de discriminación arbitraria (Ley N°20.609, 2012, p. 1). Correspondiendo a cada uno de los órganos del Estado dentro de su competencia, elaborar e implementar las políticas destinadas a garantizar a toda persona, sin discriminación arbitraria, el goce y ejercicio de sus derechos y libertades reconocidos por la CPR, las leyes y los tratados internacionales ratificados y vigentes en Chile (Ley N°20.609, 2012). Esta normativa entiende la ‘discriminación arbitraria’ como:

toda distinción, exclusión o restricción que carezca de justificación razonable, efectuada por agentes del Estado o particulares, y que cause privación, perturbación o amenaza en el ejercicio legítimo de los derechos fundamentales establecidos (...) en particular cuando se funden en motivos tales como la raza o etnia, la nacionalidad, la situación socioeconómica, el idioma, la ideología u opinión política, la religión o creencia, la

sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, el sexo, género, la maternidad, la lactancia materna, el amamantamiento, la orientación sexual, la identidad y expresión de género, el estado civil, la edad, la filiación, la apariencia personal y la enfermedad o discapacidad. (Ley N°20.609, 2012, p. 1)

No obstante, lo anterior, en el año 2015 el CDESCR alertó que, aún persiste la discriminación contra pueblos indígenas, personas lesbianas, gais, bisexuales y transgénero, migrantes, solicitantes de asilo y refugiados, particularmente en los ámbitos laboral y educativo, así como en el acceso a servicios de salud (E/C.12/CHL/CO/4, 2015, p. 4).

- **Acceso material, económico y cultural**

En esta materia, y con antecedentes del año 2015 el CDESCR ha mostrado su preocupación sobre la escasez de recursos y, en ocasiones que la baja calidad de la educación pública siga provocando una alta segregación y discriminación por razones socioeconómicas, limitando así la movilidad social en Chile. El CDESCR alienta al Estado, a que tome las medidas necesarias para asegurar que la reforma al sistema educativo elimine todos los mecanismos que provocan la discriminación y segregación de los estudiantes debido a su condición económica y social, y entre otros, asegure la implementación efectiva de la Ley de Inclusión Escolar N°20.845 del año 2015 (E/C.12/CHL/CO/4, 2015, p. 10). Además, este mismo Comité hace énfasis en que el Estado chileno establezca: “medidas necesarias para eliminar las agudas disparidades que existen en la calidad de la educación entre las escuelas privadas, subvencionadas y públicas, asegurando también que todos los centros educativos cuenten con una infraestructura adecuada y personal docente debidamente capacitado” (E/C.12/CHL/CO/4, 2015, p. 10).

A su vez, el informe A/HRC/WG.6/32/CHL/2 del año 2018, destacó los avances de Chile en su sistema educativo, como la aprobación de la ‘Ley de Inclusión Escolar’ y la creación del Sistema de Educación Pública. Sin embargo, señaló desigualdades en el aprendizaje según el nivel socioeconómico y recomendó políticas públicas inclusivas para mejorar la calidad educativa, desde la primera infancia hasta la educación secundaria. También, observó que los centros educativos seleccionaban a los estudiantes según criterios socioeconómicos y recomendó eliminar estas prácticas discriminatorias, promoviendo la regulación de las instituciones privadas y la inclusión de lenguas indígenas en la educación (A/HRC/WG.6/32/CHL/2, 2018).

A propósito de los comentarios del Comité, los retos pendientes de la de ‘Ley de Inclusión Escolar’ N°20.845, se reflejan a razón de los desafíos en su implementación. A saber; a) No seleccionar estudiantes, b) Eliminar y reemplazar el financiamiento compartido, esto último permitía a los dueños de centros educativos cobrar un valor adicional a los padres (copago) por sobre la subvención que reciben del Estado, proceso que estaba regulado y c) Prohibir el lucro, esto implica modificar prácticas consolidadas por más de 40 años en el sistema escolar chileno (Benavides et al., 2023, p. 3).

A su vez, el CRC en sus observaciones finales del año 2022 celebra nuevamente el aumento del gasto público en educación, pero le preocupa el elevado porcentaje de estudiantes que no tuvieron acceso a la escolarización en línea durante la pandemia, por lo cual, recomienda a Chile tomar medidas para mejorar los resultados educativos tras la pandemia, garantizando la continuidad educativa en emergencias y asegurando la gratuidad y calidad de la enseñanza.

Además, debe ofrecer formación de calidad al profesorado, con enfoque en estudiantes de las zonas rurales del país (CRC/C/CHL/CO/6-7, 2022).

Por su parte, el cuarto informe que se destacará pertenece al Grupo de Trabajo sobre el EPU A/HRC/57/6 del año 2024, el cual recomendó a Chile las siguientes indicaciones: continuar los esfuerzos para garantizar la igualdad de acceso a la educación, especialmente en las zonas rurales, y mejorar la accesibilidad a la educación en línea reduciendo la brecha digital. Igualmente, se instó a seguir promoviendo el Derecho a la Educación inclusiva para personas en situación de vulnerabilidad, incluidos los Pueblos Originarios y las personas con discapacidad. Así también, se indica asignar suficientes recursos al sector educativo, aumentar el número de docentes cualificados y mejorar la calidad del material didáctico. Por último, se señaló que es necesario el aumento de la inversión en infraestructura rural y garantizar una educación de calidad para los niños en estas zonas, asegurando la financiación, instalaciones y recursos educativos adecuados (A/HRC/57/6, 2024, p. 15).

Por otra parte, y con relación a los derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes en educación, el CRC recuerda al Estado de Chile, asegure que los niños tengan un acceso efectivo en la práctica a los servicios de educación y salud, en particular los niños con discapacidad y los niños indígenas, solicitantes de asilo, migrantes o LGBTI (CRC/C/CHL/CO/6-7, 2022, p. 4). Así también, al CRC le preocupa el histórico abandono y desamparo que sufren los niños de los pueblos indígenas, que los sitúa entre los más pobres de la sociedad chilena, y la violencia institucional ejercida por el Estado parte contra ellos. Por lo cual, reitera recomendaciones anteriores con respecto, a poner fin a toda violencia ejercida por las fuerzas de seguridad contra los niños indígenas y sus familias (CRC/C/CHL/CO/6-7, 2022). Además, insta al Estado de Chile a que vele por que se dé prioridad a todos los niños indígenas en las políticas y programas públicos, por que tengan un acceso real y sin discriminación a los servicios de salud, educación y protección social, y por qué se haga realidad el principio de interculturalidad en esos ámbitos (CRC/C/CHL/CO/6-7, 2022, p. 14).

A su vez, y en relación con los antecedentes disponibles sobre la protección del trabajo infantil en la educación en Chile. La contratación laboral de menores se encuentra regulado en el Código del Trabajo, y otras normas reglamentarias. Sin embargo, no se disponía de una Ley de Protección Integral de los Derechos de niños, niñas y adolescentes (Álvarez & Truffello, 2020). Esto se revirtió en octubre del año 2020 con la promulgación de la Ley N°21.271, la cual adecua el código del trabajo en materia de protección de los niños, niñas y adolescentes en el mundo del trabajo, donde en su art. 13, dispone taxativamente que: solo pueden ser contratadas para la prestación de sus servicios, personas mayores de 15 años de edad, toda persona de edad inferior a la indicada será penada por las autoridades competentes (Ministerio del Trabajo y Previsión Social, 2020). Además, el art.14 establece que: “es trabajo adolescente protegido aquel realizado por adolescentes con edad para trabajar, que no sea considerado trabajo peligroso y que, por su naturaleza, no perjudique su asistencia regular a clases y/o su participación en programas de orientación o formación profesional, según corresponda” (Ministerio del Trabajo y Previsión Social, 2020, p. 1).

- Personas con discapacidad

En este aspecto, el CRPD enaltece al Estado chileno por el cambio institucional y los siguientes hitos al respecto: a) creación del Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS) en 2010; b)

la aprobación de la inclusión de discapacidad en la Ley N°20.609 de 2012, la cual establece medidas contra la discriminación, y c) creación en 2009 del Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH), instancia autónoma cuyo mandato es el de la promoción y protección de los derechos humanos de la población nacional (CRPD/C/CHL/CO/1, 2016, p. 1).

Además, al CRPD le preocupa que, pese a la reforma educativa reciente, la educación inclusiva no sea prioritaria para las niñas, niños y adultos con discapacidad, y prevalezca la educación especial y segregada. También le preocupa que no existan esfuerzos de las autoridades gubernamentales para promover la educación inclusiva superior (CRPD/C/CHL/CO/1, 2016, p. 7). Así también, el año 2020 el CRPD sugirió al Estado chileno proporcionar información sobre las medidas adoptadas para: a) Asegurar la prestación del apoyo y los recursos necesarios para la educación inclusiva en virtud del Decreto N° 83 del año 2015, incluso para las personas sordas o sordociegas, las personas indígenas con discapacidad y las personas con discapacidad que viven en zonas remotas o rurales; b) Fomentar una cultura de la diversidad en la esfera de la enseñanza; c) Asegurar una educación a distancia accesible e inclusiva para los niños y niñas con discapacidad durante la pandemia de COVID-19 (CRPD/C/CHL/QPR/2-4, 2020 p. 6).

Considerando actuales antecedentes, los resultados del tercer Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile (ENDISC-III) del año 2022 evidencian el desafío de abordar la diversidad y transitar hacia la inclusión educativa, entendiendo esta como:

un proceso que contribuye a alcanzar el objetivo de inclusión social y el pleno goce de derechos (...) la inclusión implica un proceso de reforma sistémica que conlleva cambios y modificaciones en el contenido, los métodos de enseñanza, los enfoques, las estructuras y las estrategias de la educación. Esto con el objetivo de que todos los estudiantes, independientemente del nivel educativo, tengan una experiencia de aprendizaje equitativa y participativa. (Rozas et al., 2023, p. 157)

En relación a la normativa nacional, el sistema educativo chileno busca equiparar oportunidades educativas y entregar aprendizajes de calidad a niños, niñas, jóvenes y adultos con necesidades específicas de apoyo educativo, para su acceso, participación y progreso en el currículo nacional (MINEDUC, 2023). El Decreto 170 del año 2009, es el reglamento que regula actualmente los requisitos que deben cumplir los establecimientos educacionales que desean impartir un Programa de Integración Escolar (PIE) (MINEDUC, 2016, p. 11). Este decreto implica, por una parte, orientaciones respecto de procesos del diagnóstico de las diversas Necesidades Educativas Especiales (NEE) regulando así el acceso a la subvención especial y, por otro lado, plantea cambios en el trabajo institucional de la escuela en diversos aspectos tales como coordinación, planificación de recursos, trabajo de docentes (MINEDUC, 2023, p. 115).

Al respecto, el Decreto N°170 en su art. 2 indica que, se entiende por estudiante con NEE: “aquél que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación” (MINEDUC, 2010, párr. 1). Además, este mismo artículo diferencia dos necesidades educativas especiales. Las primeras, de carácter permanente las define como: “aquellas barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar” (MINEDUC, 2010, párr. 2). A su vez, las

NEE de carácter transitorio: “son aquellas no permanentes que requieren los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que necesitan de ayudas progresar en el currículo por un determinado período” (MINEDUC, 2010, párr. 3).

Finalmente es relevante destacar la Ley N°21.545 del año 2023, la cual es un marco de carácter general, que establece la promoción, la inclusión, la atención integral, y la protección de los derechos de las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el ámbito social, de salud y educación. En su art.1 la Ley indica lo siguiente:

la Ley tiene por objeto asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades y resguardar la inclusión social de los niños, niñas, adolescentes y adultos con trastorno del espectro autista; eliminar cualquier forma de discriminación; promover un abordaje integral de dichas personas en el ámbito social, de la salud y de la educación, y concientizar a la sociedad sobre esta temática. Lo anterior, sin perjuicio de los demás derechos, beneficios o garantías contempladas en otros cuerpos legales o normativos y en los tratados internacionales ratificados por Chile que se encuentren vigentes. El trastorno de espectro autista es un neurotipo genérico, por tanto, los derechos contemplados en esta ley y en otros textos legales abarcarán todo el ciclo vital de las personas que lo presenten. (MINSAL, 2023, p. 1)

La Ley N°21.545 establece que, en su aplicación deberán cumplirse ocho principios fundamentales, los que han de orientar todas las acciones del Estado y la comunidad en relación con las personas autistas, a saber; i) trato digno; ii) autonomía progresiva; iii) perspectiva de género, iv) intersectorialidad; v) participación y diálogo social; vi) neurodiversidad; vii) detección temprana, y, por último; viii) seguimiento continuo del proceso (Yáñez et al., 2021).

- **Discriminaciones contra las mujeres**

Por otra parte, en lo que concierne a las discriminaciones contra las mujeres. En el año 2015 el CESCR insto a Chile a ratificar el Protocolo Facultativo de la Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. (E/C.12/CHL/CO/4, 2015, p. 11). Cuestión que se subsana el año 2021, con el Decreto N°46. Así también, recomendó al Estado de Chile a que incorpore a las mujeres con discapacidad en las políticas de género y en las políticas de discapacidad y que ponga en marcha políticas y estrategias dirigidas a ellas específicamente, todo ello, en estrecha consulta con las mujeres y niñas con discapacidad a través de las organizaciones que las representan (CRPD/C/CHL/CO/1, 2016, p. 3).

A su vez, en el año 2020, el CRPD insto al Estado de Chile a coordinar las iniciativas del Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género y del SENADIS para hacer frente a la violencia de género contra las mujeres con discapacidad, entre ellas las mujeres y niñas indígenas con discapacidad (CRPD/C/CHL/QPR/2-4, 2020 p. 2). Así también, el CERD recomienda que se adopten medidas basadas en un enfoque intercultural para garantizar el acceso de las mujeres pertenecientes a minorías a la educación (CERD /C/CHL/CO/22-23, 2022, p. 3).

El CEDAW propuso eliminar los estereotipos de género en los planes de estudio, y el Comité de los Derechos del Niño instó a prevenir y combatir la violencia escolar, incluida la violencia de género (A/HRC/WG.6/32/CHL/2, 2018, p. 8). Además, el CCPR recomienda incrementar

las campañas de educación y sensibilización que fortalezcan la no tolerancia hacia la violencia contra las mujeres e incluir el tema de la violencia de género en el currículo escolar (CCPR/C/CHL/CO/7, 2024, p. 6).

Una de las medidas que ha adoptado Chile para la prevención de la violencia de género es la Ley N°21.675 publicada en el mes de junio del año 2024, la cual estatuye medidas para prevenir, sancionar y erradicar la violencia en contra de las mujeres, debido a su género. En cuanto a la esfera educativa el art. 12 indica que el MINEDUC:

promoverá los principios de igualdad de género y no discriminación, así como la prevención de la violencia de género (...) Los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado deberán promover una educación no sexista y con igualdad de género y considerar en sus reglamentos internos y protocolos la promoción de la igualdad en dignidad y derechos y la prevención de la violencia de género en todas sus formas. Los planes de formación ciudadana regulados por la ley N°20.911, que crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado, deberán incluir dentro de sus objetivos la promoción de la igualdad en dignidad y derechos, la promoción del derecho de las mujeres a una vida libre de violencia y la prohibición de cualquier tipo de discriminación arbitraria. Además de las medidas de prevención establecidas en la ley N°21.369, que regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación superior, las instituciones de educación superior deberán incorporar contenidos de derechos humanos y de prevención contra la violencia y discriminación de género, de conformidad con lo dispuesto en la letra e) del artículo 5 de dicha ley. (Ley N°21.675, 2024, p. 5)

Aun así, con estas medidas normativas, el CEDAW en sus Observaciones finales de octubre del año 2024 indico que, fuera de congratularse por la aprobación de la Ley N°21.675, el Comité seguía observando con preocupación:

a) La persistencia de los estereotipos de género en los libros de texto y la falta de capacitación sistemática del personal docente en materia de derechos de la mujer e igualdad de género; b) La falta de datos sobre la aplicación y el seguimiento de la educación inclusiva, en particular para las niñas de las zonas rurales, las niñas con discapacidad, las niñas afrodescendientes e indígenas, y las niñas migrantes y lesbianas, bisexuales, transgénero e intersexuales y las niñas en centros de reclusión (...) las mujeres y las niñas siguen estando infrarrepresentadas en disciplinas académicas y trayectorias profesionales no tradicionales, en particular en la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas y en tecnologías de la información y las comunicaciones, incluida la inteligencia artificial; d) El alcance limitado de la educación sexual integral, que solo se imparte en la educación secundaria; e) (...) se sigue excluyendo a las estudiantes embarazadas y madres jóvenes de los centros educativos, a pesar de las políticas existentes y las recomendaciones anteriores para abordar esta cuestión; f) Los retos específicos a los que se enfrentan las mujeres y niñas con discapacidad en el sistema educativo, incluidos: i) la provisión inadecuada de entornos y materiales de aprendizaje accesibles, ii) la falta de ajustes razonables, iii) el apoyo insuficiente a las niñas con discapacidad auditiva tras la eliminación progresiva de las escuelas especializadas; iv) los bajos índices de transición a la educación terciaria de niñas y mujeres con discapacidad; v) la falta de contenidos educativos accesibles en línea y por televisión para niñas con discapacidad

auditiva durante la pandemia de enfermedad por coronavirus. (CEDAW/C/CHL/CO/8, 2024, p. 11)

- **Obstáculos para la población migrante**

A la luz de su recomendación general N°35 del año 2013, relativa a la lucha contra el discurso de odio racista, el Comité recomienda al Estado parte que cumpla sus obligaciones en virtud del artículo 4 de la Convención y que: Formule medidas para combatir la xenofobia y los estereotipos discriminatorios sobre los migrantes, especialmente en los medios de comunicación y los medios sociales, a través de actividades de educación y capacitación y campañas dirigidas a los funcionarios y al público en general (CERD /C/CHL/CO/22-23, 2022, p. 4). Así también solicita, se intensifique y extienda los esfuerzos de capacitación y educación en derechos humanos de agentes de la autoridad y del poder judicial del Estado para el cumplimiento adecuado de sus funciones (CERD /C/CHL/CO/22-23, 2022, p. 5).

Por otra parte, el CRC mostro su preocupación por la limitación del acceso a servicios como la educación, la atención de la salud y la vivienda para los niños que entran en el país de forma irregular o cuyos padres no están en situación regular (CRC/C/CHL/CO/6-7, 2022, p. 13).

Respecto al acceso a la educación de la población migrante en Chile, la Ley de migración y extranjería del ministerio del interior y seguridad pública, Ley N°21.325 les ampara. A continuación, se describirán los artículos 17, 104 y 143:

art. 17.- (...) el Estado garantizará el acceso a la enseñanza preescolar, básica y media a los extranjeros menores de edad establecidos en Chile, en las mismas condiciones que los nacionales (...) tal derecho no podrá denegarse ni limitarse a causa de su condición migratoria irregular o la de cualquiera de los padres, o la de quien tenga el cuidado del niño, niña o adolescente. (Los extranjeros podrán acceder a las instituciones de educación superior en igualdad de condiciones que los nacionales. Asimismo, podrán optar a la gratuidad universitaria, conforme a lo dispuesto en la letra a) del artículo 103 de la ley N° 21.091, sobre Educación Superior, y cumpliendo los demás requisitos legales (...) art. 104.- (...) Las instituciones de educación superior deberán comunicar anualmente al Servicio la nómina de extranjeros titulares de permiso de residencia temporal de estudio matriculados en éstas, así como de los que finalizaron sus estudios, hicieron abandono de ellos o fueron expulsados del establecimiento (...) art. 143.- (...) las universidades del Estado con un mínimo de cinco años de acreditación tendrán la atribución de reconocer y revalidar títulos y grados académicos obtenidos en el extranjero y convalidar actividades curriculares cursadas en una institución de educación superior extranjera. Ley N°21.325, 2021, pp. 9-37-51)

- **Discriminación múltiple e interseccional en la educación**

En lo vinculado a la discriminación múltiple e interseccional y la educación, el CERD solicita al Estado chileno a que aplique una perspectiva de género en todas las políticas y estrategias para combatir la discriminación racial y poner fin a la discriminación múltiple e interseccional que sufren los pueblos indígenas, los migrantes y las mujeres afrodescendientes. Además, recomienda al Estado parte que adopte medidas basadas en un enfoque intercultural para garantizar el acceso de las mujeres pertenecientes a las minorías a la educación (CERD/C/CHL/CO/22-23, 2022).

Así también, al CEDAW le sigue preocupando que las mujeres indígenas se enfrenten a formas interseccionales de discriminación, odio racial, violencia de género, pobreza y marginación (CEDAW/C/CHL/CO/8, 2024, p. 17). Además, observa con preocupación que las mujeres y niñas con discapacidad en el Estado parte se enfrentan con frecuencia a formas interseccionales de discriminación, especialmente en lo tocante al acceso a la justicia, la educación, el empleo y la atención de la salud. (CEDAW/C/CHL/CO/8, 2024, p. 17).

A su vez, al CCPR le inquieta el aumento del número de casos de discriminación, intimidación y violencia contra las personas LGBTQ+, incluyendo las altas tasas de suicidio (CCPR/C/CHL/CO/7, 2024, p. 5). Así también al CERD le preocupan los estereotipos raciales contra las personas afrodescendientes, indígenas y migrantes, especialmente en los textos educativos, ya que, la representación de los pueblos indígenas, los migrantes y los afrodescendientes se basa en estereotipos y hay una falta de diversidad, retratando a las y los estudiantes principalmente con rasgos fenotípicos blancos, mientras que los migrantes aparecen excesivamente racializados (CERD/C/CHL/CO/22-23, 2022). Por lo que, el Comité recomienda a Chile revise y modifique el plan de estudios en lo que respecta a los estereotipos étnicos, en particular los libros de texto escolares que abordan la historia de Chile (CERD/C/CHL/CO/22-23, 2022, p. 7).

- **Brecha Digital. Políticas educativas producto de la pandemia de la COVID-2019.**

Como antecedentes generales, tras la pandemia, Chile centró su currículo y modelos de gestión en la ‘Política de Reactivación Integral Seamos Comunidad’, con un enfoque sistémico, integral y participativo para abordar los efectos en las comunidades educativas. Esta política, a largo plazo, se enfoca en la Re-vinculación, asistencia, fortalecimiento de aprendizajes, convivencia escolar y salud mental. Además, se fortaleció la infraestructura y la tecnología, destacando el proyecto ‘Conectividad para la Educación 2030’, que busca mejorar la conectividad y el acceso a internet de calidad en los establecimientos educativos como apoyo al modelo pedagógico implementado (SITEAL, 2021b).

Sin embargo, el gobierno chileno tramitó la Ley 21.249 (Congreso Nacional de Chile, 2020), en donde las empresas proveedoras de servicios sanitarios, empresas y cooperativas de distribución de electricidad y las empresas de distribución de gas de red no podrán cortar el suministro por mora en el pago a las personas, usuarios y establecimientos, clientes o beneficiarios más necesitados y azotados por la pandemia. No obstante, lo que dicha Ley ya en vigencia omitió, fue en relación, al no corte por no pago del servicio de internet, pues durante la antesala, discusión y tramitación del proyecto se proponía lo siguiente:

El proveedor de servicios de telecomunicaciones deberá permitir, sin costo para el usuario, el acceso a prestaciones de servicios que permitan mantener conectividad telefónica y de servicios de transmisión de datos permanente. Para estos efectos, los clientes de internet fijo dispondrán, mensualmente, de acceso sin límites máximos de descarga, con una velocidad máxima de 4 Mbps. Los clientes de servicio móvil con contrato dispondrán, mensualmente, de 50 SMS (servicio de mensajes cortos), 300 minutos para llamadas y acceso a Internet sin límites máximos de descarga con una velocidad máxima de 512 kbps. Los clientes de servicio móvil sin contrato dispondrán, mensualmente, de 100 SMS mensuales y acceso a Internet sin límites máximos de descarga con una velocidad máxima de 512 kbps. La obligación de la empresa se

entenderá cumplida al otorgar las condiciones de servicio a un número por beneficiario. Los proveedores de acceso a Internet que a la fecha de publicación de la presente ley cuenten con menos de 12.000 clientes, quedarán exceptuados de la obligación señalada en el inciso anterior, pudiendo adoptar medidas distintas para auxiliar a sus clientes que así lo soliciten, las que deberán publicar en sus páginas web. (Cámara de diputados de Chile, 2020)

Lo anterior se podrá interpretar de manera ilustrativa, en cuanto a que el Estado de Chile favoreció a empresas privadas de telecomunicaciones, en detrimento de la población más necesitada económicamente del país, ya que deja sin la posibilidad de suprimir el pago de los servicios como consecuencia de la falta de ingresos. Esta situación resulto ser una vulneración flagrante del Derecho a la Educación, ya que, sin la conexión a internet, una cantidad de estudiantes de los quintiles más castigados de la sociedad estuvieron sin la posibilidad de acceder a educación virtual de emergencia (BCN, 2020).

Por su parte, la información disponible de fuentes oficiales, como la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) organismo especializado de las Naciones Unidas para las tecnologías de la información y la comunicación -TIC. En cuanto a la proporción de hogares que cuentan con una computadora, se presentará la Tabla 19 con los antecedentes disponibles a nivel nacional en Chile, tanto en el sector rural como en el urbano.

Tabla 21 *Indicadores de Hogares con computadora entre los años 2017-2023.*

Indicadores de Hogares con computadora	Años						
	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Nivel Nacional (Chile)	60%	-	-	-	-	-	64.5%
Rural	-	-	-	-	-	-	-
Urbano	-	-	-	-	-	-	-

Fuente. Elaboración propia en base a datos de la ITU (2024).

Como se puede observar en la Tabla 21 los antecedentes sobre los hogares con computadora en Chile entre los años 2017 y 2023 muestra básicamente que, en 2017, el 60% de los hogares en el país tenían acceso a una computadora. No obstante, los datos correspondientes a los años siguientes (2018-2022) no se encontraron disponibles, lo que limita de sobremanera la capacidad de evaluar la evolución de este indicador en los últimos años. Además, la falta de desagregación por áreas geográficas, tanto la rural como la urbana, impide analizar posibles disparidades en el acceso a computadoras entre estas áreas. Por lo cual, la ausencia de estos antecedentes hace que sea complejo determinar si ha evolucionado de alguna forma la brecha digital entre estas zonas. Sin embargo, en cuanto al acceso a nivel nacional de hogares con una computadora, en 2023 este aumentó levemente al 64.5%, lo que se podría interpretar como un alza del 4.5% en los últimos 5 años (2018-2022).

Como elemento anexo, los últimos datos disponibles en la base de datos de la ITU resultan ser del año 2009, e indican que los hogares con computadora en el sector rural son un 17.9%, mientras que, en el sector urbano, la cifra es de un 47.8%. En resumen, aunque se tiene información de dos años (2017 y 2023), la falta de datos íntegros y desglosados limita un análisis más detallado, sin embargo, resulta evidente una tendencia en el tiempo de evidentes desigualdades, tanto en la recolección de datos, como del acceso a tecnología entre diferentes grupos de la población en el nivel nacional en Chile.

A su vez, y en relación con el uso de Internet, la siguiente tabla ilustra como se encuentra el caso chileno, tanto a nivel internacional como nacional entre los años 2017 y 2023.

Tabla 22 *Indicadores de individuos que usan Internet entre los años 2017-2023.*

Indicadores de individuos que usan Internet	Años					
	2017	2018	2019	2020	2021	2023
Nivel Mundial	46%	49%	49%	60%	63%	67%
Nivel Nacional (Chile)	82%	85%	85%	86%	90%	94%
Rural	-	-	-	-	-	-
Urbano	-	-	-	-	-	-
Edad	-	-	-	-	-	-
14 años y menos	-	-	-	-	-	-
15 a 24 años	-	-	-	-	-	-
25 a 74 años	-	-	-	-	-	-
75 años y más	-	-	-	-	-	-
Género	-	-	-	-	-	-
Mujeres	81%	-	-	-	-	93%
Hombres	84%	-	-	-	-	95%

Fuente. Creación propia en base a datos de la ITU (2024).

Como se puede observar en la Tabla 22 los irrisorios datos sobre el uso de Internet entre 2017 y 2023 muestran un crecimiento tanto a nivel mundial como nacional, con un aumento en el porcentaje de personas que utilizan Internet, especialmente en los últimos dos años, posiblemente impulsado por la pandemia de la COVID-19. En el nivel mundial, el uso de Internet creció de un 46% en 2017 a un 67% en el año 2023, Chile, pasó de un 82% a un 94% de personas que utilizan Internet en el mismo rango de años, destacando un avance en el país. Sin embargo, la falta de datos desglosados ya sea esta, por área geográfica rural, urbana o edad y género limita el análisis, ya que no se puede evaluar la brecha digital en distintas regiones o grupos etarios de Chile. Al respecto, la razón de la inclusión de estos indicadores ha sido para reflejar claramente la falta de recolección o sistematización de esos datos, los actuales deberían estar siempre disponibles, más aún hoy en los tiempos de la Big Data (Arrabal et al., 2021). A su vez, los años disponibles de información sobre el uso de Internet por género, mostraron una ligera diferencia con un 81% de mujeres y 84% de hombres con posibilidades de conexión en 2017, y de un 93% y a 95% respectivamente en el año 2023, lo que sugiere, por una parte, un aumento en el uso de la Internet de ambos géneros, sin embargo, aún existe una leve disparidad de acceso entre géneros. En síntesis, aunque los datos reflejan una tendencia positiva en la conectividad digital, la ausencia de información adicional impide un análisis más detallado de las disparidades dentro de la población que utilizan Internet en Chile (ITU, 2024).

5.4.2.6.3. Aceptabilidad (Calidad).

- Educación en Derechos Humanos

En primer lugar, el CRC insta a Chile que actualice los planes de estudio con el fin de que se ajusten a un entorno que cambia rápidamente, fomentando la participación directa de los niños y niñas en los asuntos que les afectan y en la protección del medio ambiente como parte de su proceso de aprendizaje. Además, solicita un apoyo extra para las adolescentes embarazadas y madres adolescentes (CRC/C/CHL/CO/6-7, 2022, p. 12).

Un antecedente reciente al respecto es el relativo al Segundo Plan Nacional de Derechos Humanos (PNDH) 2022-2025. A modo de contexto, el Primer PNDH efectuado entre los años 2018 al 2021 marcó un hito como principal herramienta de política pública en esta materia, demostrando el compromiso del Estado con la promoción y protección de los DDHH, este plan pionero incorporó transversalmente el enfoque de derechos humanos en 53 servicios públicos (PNDH-II, 2022). Tras cuatro años de ejecución, la experiencia acumulada permitió desarrollar su segunda versión la cual abordará tres ejes:

I.- Igualdad y no discriminación, buscando: a) garantizar derechos económicos, sociales y culturales; b) asegurar derechos civiles y políticos; c) promover igualdad y prevenir discriminación; y d) garantizar una vida libre de violencia para grupos vulnerables, mediante medidas que reduzcan brechas y fomenten el respeto a los DDHH (PNDH-II, 2022, p. 27).

II.- Derechos Universales, el cual buscará: a) garantizar verdad, justicia y reparación por violaciones de DDHH en dictadura; b) prevenir vulneraciones mediante educación y fortalecimiento institucional; c) reducir brechas de desigualdad; y d) asegurar investigación, sanción y reparación en casos de violaciones actuales (PNDH-II, 2022, p. 113).

III.- Promoción de derechos, el cual buscará e incentivará: a) difundir educación en DDHH; b) implementar enfoque de DDHH en gestión pública con participación ciudadana; y c) dar cumplimiento a compromisos internacionales del Estado en materia de derechos humanos (PNDH-II, 2022, p. 177).

Por último, una de las acciones que se podría destacar en relación a la importancia, difusión y comprensión de los derechos humanos en el país, es la consulta nacional que el Consejo Nacional de la Infancia de Chile emprendió junto con niños y niñas sobre los ODS, en colaboración con los Ministerios de Educación y Desarrollo Social y con el apoyo de organismos de la ONU. Al respecto, el gobierno chileno informó que la iniciativa permitirá a cientos de miles de niños, niñas y jóvenes conocer los ODS, debatir sus prioridades y proponer acciones para alcanzarlas (UNDP, 2022, p. 17).

- Escuelas seguras y sin violencia (buen trato y sana convivencia)

Al respecto el CRC solicita a Chile que intensifique las iniciativas destinadas a reducir la violencia en las escuelas, a través de talleres informativos a los niños sobre prácticas de resolución pacífica de conflictos para desarrollar sus competencias. Además, solicita la elaboración de un registro continuo e integrado de la violencia contra niñas y niños (CRC/C/CHL/CO/6-7, 2022, p. 12).

La normativa vigente de protección sobre la violencia escolar, Ley N°20.536 comprende y establece en su art. 16a que; “se entenderá por buena convivencia escolar la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes” (MINEDUC, 2011, p.1) A su vez, el art. 16b indica que:

se entenderá por acoso escolar toda acción u omisión constitutiva de agresión u hostigamiento reiterado, realizada fuera o dentro del establecimiento educacional por estudiantes que, en forma individual o colectiva, atenten en contra de otro estudiante,

valiéndose para ello de una situación de superioridad o de indefensión del estudiante afectado, que provoque en este último, maltrato, humillación o fundado temor de verse expuesto a un mal de carácter grave, ya sea por medios tecnológicos o cualquier otro medio, tomando en cuenta su edad y condición. (MINEDUC, 2011, p. 2)

Como antecedente de relevancia, actualmente existe una Política Nacional de Convivencia Educativa (PNCE) 2024 – 2030 el cual es un marco orientador para todos los niveles, modalidades y contextos educativos, el cual busca promover la reflexión y el diálogo sobre las maneras de relacionarse cotidianamente entre quienes forman parte de una comunidad educativa (Ramírez et al., 2024). En ese sentido, los alcances de esta actualización requieren de un proceso de apropiación y despliegue a largo plazo en los niveles territoriales y en sintonía con los ODS y su Objetivo 4, donde la meta es la de; “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Ramírez et al., 2024).

Así también, en un informe del Consejo para la Reactivación Educativa de Chile en el año 2023, este recomendó contar con sistemas de monitoreo y reporte de la Agencia de la Calidad de la Educación en convivencia y salud mental a nivel nacional, con el fin de fortalecer a las comunidades educativas para que sean espacios de cuidado y bienestar para todos sus estamentos (Consejo para la Reactivación Educativa, 2023, p. 21).

- **Educación Intercultural Bilingüe (EIB)**

Al respecto, el CERD recomienda asignar recursos suficientes para revitalizar las lenguas indígenas, garantizar el acceso de los pueblos indígenas a la educación y fomentar la participación de maestros indígenas. Además, se sugiere adoptar las medidas legislativas y otras acciones necesarias para reducir las limitaciones que enfrentan los pueblos indígenas en el uso de medios comunitarios destinados a promover el uso de sus lenguas CERD /C/CHL/CO/22-23, 2022).

En cuanto al quinto informe periódico de Chile, E/C.12/CHL/5 de 2022 se destaca que a través de CONADI se ha implementado el Programa de Recuperación y Revitalización de las Lenguas Indígenas de Chile, el cual ofrece capacitación en las lenguas indígenas vigentes en el país, donde los beneficiarios son jóvenes menores de 30 años que acrediten su pertenencia a pueblos indígenas mediante un certificado de calidad indígena y que no comprendan ni hablen las lenguas originarias. El programa ofrece tres modalidades educativas para atender a los beneficiarios, a saber; a) Nidos de lengua para niños de 0 a 4 años; b) inmersión lingüística para la oralidad de las lenguas indígenas para jóvenes de 10 a 29 años, e incluye a familiares o miembros de las comunidades indígenas de los beneficiarios, y; c) proyectos de talleres o cursos que contemplan tanto la oralidad como la escritura de las lenguas indígenas para personas de 5 a 29 años. Como dato relevante, durante el periodo 2015-2021 se han beneficiado aproximadamente 92.895 personas (E/C.12/CHL/5, 2022, p. 33). Además, la Unidad de Cultura y Educación de CONADI ejecuta programas para proteger el patrimonio cultural indígena, como la Educación Intercultural Indígena, la revitalización de lenguas indígenas, la difusión de culturas, el apoyo a la medicina tradicional y la protección de sitios culturales. También otorga subsidios para la capacitación de técnicos y profesionales indígenas en postgrados y especializaciones (E/C.12/CHL/5, 2022, p. 34).

Por otra parte, y según los datos disponibles del indicador 4.5.2 de los ODS, sobre el porcentaje de estudiantes en a) los primeros grados, b) al final de la educación primaria, y c) al final de la

educación secundaria inferior que tienen su primera lengua o lengua materna como lengua de instrucción. En Chile, el porcentaje de estudiantes de los primeros grados (prebásica, primera infancia) que reciben instrucción en su lengua materna ha mostrado una tendencia creciente entre 2015 y 2019. En 2015, el 89.6% de los estudiantes (ambos sexos) tenía su lengua materna como lengua de instrucción, con un leve predominio de las mujeres (90.3%) sobre los hombres (84.3%). En 2016, hubo una ligera disminución a 86.6%, pero para 2019, el porcentaje general aumentó al 91.4%, con las mujeres alcanzando 91.5% y los hombres 91.4%, mostrando una mejora significativa y paridad entre ambos sexos, sin embargo, solo se encuentra disponibles los años 2015, 2016, 2019.

A su vez, y solo con datos disponibles de los años 2013 y 2023 respectivamente, el porcentaje de estudiantes al final de la educación primaria (básica) que recibieron instrucción en su primera lengua o lengua materna en el año 2013 fue del 98.6% en total, en donde la cifra en mujeres representó un 98.8%, ligeramente superior al de los hombres, que fue de un 98.3%, mostrando una alta prevalencia de instrucción en lengua materna para ambos géneros. A su vez, en 2023 la cifra fue de un 92.6% en ambos sexos, que recibieron instrucción en su primera lengua o lengua materna (UIS, 2025).

Por otro lado, el porcentaje de estudiantes de educación secundaria inferior (media) que reciben instrucción en su primera lengua o lengua materna ha mostrado una tendencia creciente entre los años 2015 y 2023. En 2012, el porcentaje general en ambos sexos fue de un 99.3% (la más alta cifra). En 2015 el porcentaje general fue del 97%, con un 97.3% de las mujeres y 96.7% de los hombres. En 2018, este porcentaje aumentó a 98.1%, con 98.2% de las mujeres y 98% de los hombres. En 2019, el porcentaje general fue de un 97.8%, con las mujeres alcanzando 97.6% y los hombres 98%. Luego en 2022, el porcentaje general alcanzó 98.5%, con las mujeres llegando al 98.7% y los hombres al 98.4%. Finalmente, en 2023 disminuyó a un 97.4% el porcentaje de estudiantes de educación secundaria inferior (media) que reciben instrucción en su primera lengua o lengua materna de ambos sexos, reflejando un promedio sostenido en la proporción de estudiantes recibiendo instrucción en su lengua materna (UIS, 2025).

Además, según el MINDEDUC, en la actualidad cerca de 2000 establecimientos educacionales se encuentran cumpliendo el principio de interculturalidad a través de la implementación de acciones interculturales en su PME³⁵. Varios de estos se articulan con el PADEM³⁶ herramienta fundamental para el desarrollo educativo territorial; y con el PLADECO³⁷ (Navegador indígena, 2025).

- **Docentes Cualificados**

Al respecto, el Indicador 4.c.3 de los ODS sobre la proporción de docentes calificados según estándares nacionales por nivel educativo y tipo de institución, según datos disponibles entre los años 2014 y 2017, el porcentaje de docentes calificados en educación preescolar en ambos sexos en Chile, fue en 2014 de un 99%, en 2015 un 98%, en 2016 un 99%, al igual que en el año 2017 (UIS, 2025). Estas cifras indican un promedio sostenido que ronda en torno al 98.7% de docentes calificados en el período comprendido entre los años 2011 al 2023 en el nivel

³⁵ Plan de Mejoramiento Educativo (PME) está centrado en los procesos de mejora y propone que los centros educativos proyecten un plan de mejoramiento a 4 años.

³⁶ Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal.

³⁷ Plan de Desarrollo Comunal.

preescolar en ambos sexos. A su vez, entre los años 2014 y 2016 el porcentaje de docentes cualificados en educación primaria en ambos sexos en Chile, fue de un 99% en los tres años consecutivos disponibles (UIS, 2025).

- **Evaluación de la Educación**

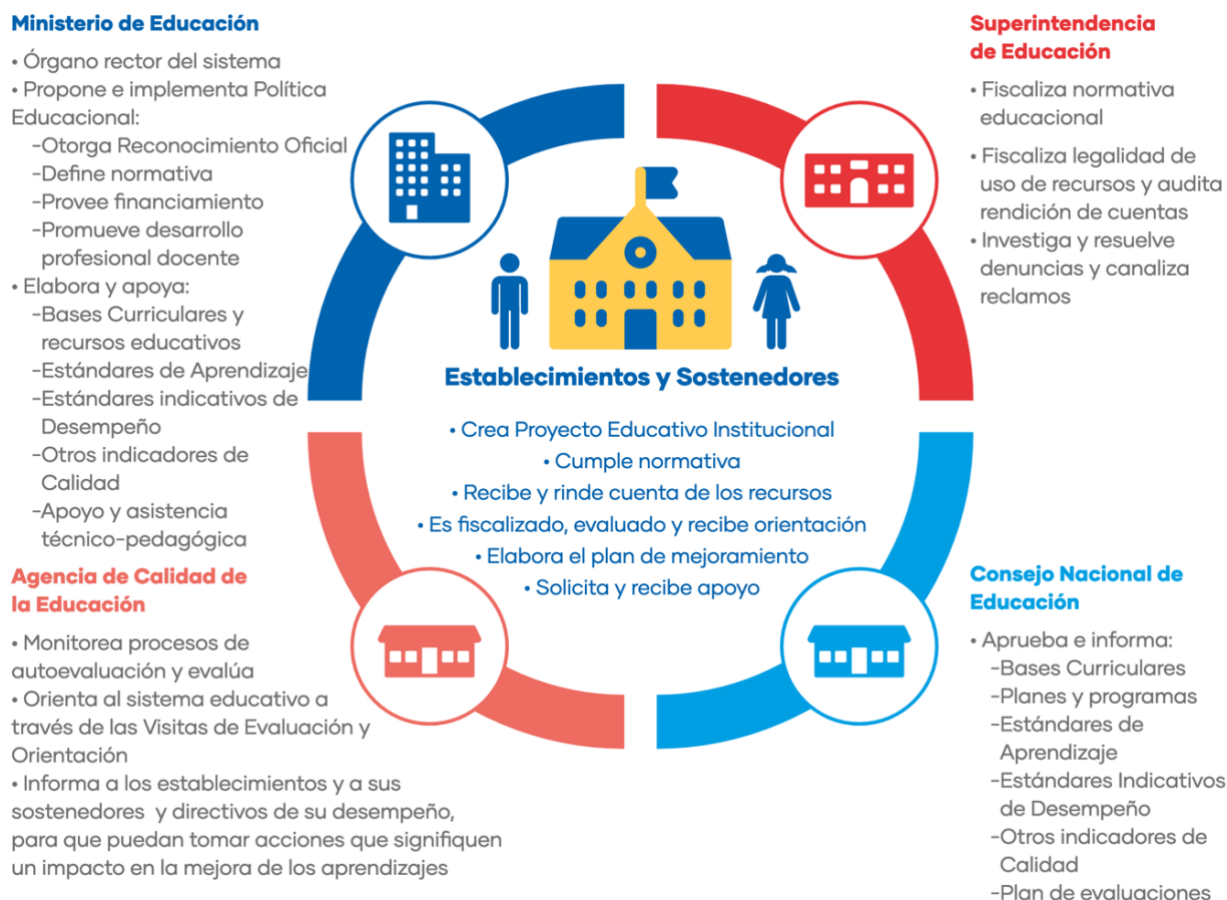
En caso de Chile una de las evaluaciones más importantes es el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) este sistema nacional de evaluación de resultados de aprendizaje fue fundado en 1988 con el objetivo de institucionalizar diversas iniciativas en el ámbito de la evaluación que venían desarrollándose en Chile desde los años sesenta (MINEDUC, 2015).

El SIMCE es una evaluación estandarizada anual, aplicada a todos los estudiantes en niveles determinados. Formando parte, del Plan de Evaluaciones Nacionales e Internacionales, midiendo logros de aprendizaje para informar políticas educativas (Agencia de Calidad de la Educación, 2020).

Al respecto, durante alrededor de 20 años se buscó aportar información para el proceso de desarrollo curricular, disponer de parámetros para mejorar la asignación de recursos y contribuir a mejorar la calidad educativa a través de la descentralización del sistema educativo (MINEDUC, 2017). El SIMCE evalúa los logros de aprendizaje en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación (Comprensión de Lectura y Escritura); Matemática; Ciencias Naturales; Historia, Geografía y Ciencias Sociales e Inglés. Estas evaluaciones se aplican a estudiantes de 2º, 4º, 6º, 8º básico, II y III medio, y se informa oportunamente a los centros educativos las asignaturas que serán evaluadas en el año en curso, en el nivel que corresponda (MINEDUC, 2017). Este recoge también, datos del contexto educativo mediante cuestionarios aplicados a directores, docentes, estudiantes madres, padres, apoderados y tutores. Esta información complementaria permite un análisis integral de los resultados académicos, enriqueciendo la evaluación del sistema educativo chileno (Agencia de Calidad de la Educación, 2020).

Por tanto, el SIMCE es una herramienta para la evaluación del sistema educativo chileno, y parte del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC), el cual tiene el propósito de asegurar y fiscalizar la calidad de la educación. Como antecedente relevante, el SAC fue creado bajo el alero de la Ley N°20.529, el año 2011 abarcando los niveles de educación parvularia, básica y media en el nivel nacional (MINEDUC, 2011). Como se detalla en la Figura 7 el SAC está compuesto por: a) el Ministerio de Educación, b) la Superintendencia de Educación; c) la Agencia de Calidad de la Educación y d) el Consejo Nacional de Educación (MINEDUC, 2020).

Figura 7 Diagrama explicativo de las instituciones que contempla el SAC y sus principales funciones.



Fuente. MINEDUC (2020).

5.4.2.6.4. Adaptabilidad

- **Existencia reconocimiento en la legislación nacional del derecho de los Pueblos Originarios a establecer sus propias instituciones educativas.**

En este aspecto, la legislación nacional no reconoce el derecho de los Pueblos Originarios a establecer sus propias instituciones educativas, pero formalmente tampoco impide que personas o comunidades indígenas administren establecimientos educacionales. De todos modos, para hacerlo, disponen del Decreto N° 315 de 2010. El cual reglamenta los requisitos de adquisición, mantención y pérdida del reconocimiento oficial del Estado a los establecimientos educacionales de educación parvularia, básica y media (Decreto N° 315, 2010). Donde, dentro de los requisitos precisan de una aprobación o conformidad con normativas y objetivos nacionales de la educación. Limitando la capacidad para incorporar en los currículos escolares sus idiomas, métodos pedagógicos y cosmovisiones (Navegador indígena, 2025). Por tanto, resulta imperativo, la necesidad de una modificación de la normativa en su conjunto, para asegurar que se respeten plenamente los derechos educativos de los Pueblos Originarios conforme a los estándares internacionales (Navegador indígena, 2025).

- Reconocimiento constitucional y derecho a consulta indígena

Un punto relevante para considerar es la información relacionada con las Observaciones Finales del Comité de Naciones Unidas en el séptimo informe periódico de Chile (2024), donde pese a los esfuerzos del país en cuanto al reconocimiento constitucional de los Pueblos Originarios estos aún continúan sin él. Lo anterior, también lo corrobora el CEDAW quien observa con preocupación que el Estado de Chile siga siendo uno de los pocos países de América Latina donde los pueblos indígenas no están reconocidos en la Constitución, donde los esfuerzos por abordar esta cuestión en el proyecto de constitución de 2022 fueron rechazados por referéndum (CEDAW/C/CHL/CO/8, 2024, p. 17). Por lo cual, insta al Estado a que, reconozca plenamente a los Pueblos Indígenas en la Constitución y agilice la creación de un ministerio para los Pueblos Indígenas y refuerce el diálogo con las mujeres indígenas para garantizar su plena participación en la toma de decisiones a todos los niveles (CEDAW/C/CHL/CO/8, 2024, p. 17). Además, el Comité lamenta que estos no estén siendo consultados en todas las medidas legislativas e insta a establecer un mecanismo efectivo de consulta y que éste se ajuste a los principios del Convenio núm. 169 de la OIT y otros estándares internacionales, garantizando el consentimiento libre, previo e informado de todos los Pueblos Indígenas y del Pueblo Tribal Afrodescendiente con respecto a todas las medidas que les afecten, en particular las decisiones relativas a proyectos de desarrollo; y revisar en este sentido el Decreto Supremo N°66/2014 (CCPR/C/CHL/CO/7, 2024). Como antecedente relevante, ambos puntos referidos en el párrafo anterior son cuestiones de atención reiterada de ya casi una década por parte del Comité de Derechos Humanos E/C.12/CHL/4 del año 2015 sin solución aparente por parte del Estado Chileno.

- Formación Docente Intercultural

Según los antecedentes recolectados en distintas investigaciones se hace mención a la escasa información disponible en cuanto una política de Formación Docente Intercultural (Treviño et al., 2017; Williamson, 2008). No obstante, se destaca el trabajo de la Universidad Católica de Temuco donde el año 2022 se instaura la carrera de Pedagogía en Lengua y Cultura Mapuche, lo cual resulta ser un hito en el país, ya que es una carrera profesional que se enfoca de manera directa y particular en la cosmovisión de un Pueblo Originario, por último, la carrera tiene una duración de diez semestres y cuenta con el grado académico de licenciado/a en Educación y el título profesional de Profesor/a de Lengua y Cultura Mapuche (UCT, 2024).

- Educadora o Educador Tradicional

Por otra parte, y como anteriormente describimos el Decreto N° 301 de manera general, es preciso ahondar un poco más en la normativa vigente que compete al Educador o Educadora, Tradicional para impartir la asignatura y/o sector de Lengua Indígena y la enseñanza de las lenguas y conocimientos culturales de los Pueblos Originarios. En primer lugar, es fundamental que los Educadores Tradicionales sean validados por las comunidades indígenas conforme al Convenio N° 169 de la OIT, asegurando un enfoque cultural respetuoso. Además, este debe ser una persona que posea la experticia adquirida a través del traspaso del conocimiento de la práctica de la lengua, de las tradiciones, historia y cosmovisión, lo que le ha permitido internalizar los saberes y conocimientos propios de un Pueblo Indígena. A su vez, podrán ser Educadores Tradicionales las personas que cumplan con los siguientes requisitos: a) validación por las Comunidades o Asociaciones Indígenas vinculadas al establecimiento educacional y b)

acreditación de competencias lingüísticas y culturales suficientes para desempeñarse en la enseñanza. Finalmente, en caso de que exista carencia de Educadores Tradicionales que cumplan con los requisitos establecidos el Ministerio de Educación podrá autorizar para impartir la asignatura y/o sector de lengua indígena y la enseñanza de las lenguas y conocimientos culturales de los Pueblos Originarios, a aquellas personas que se encuentren habilitadas por ley (MINEDUC, 2017).

- **Materiales didácticos**

En este aspecto y en un marco actualizado de cooperación entre Mineduc y el PNUD, se destaca el proyecto titulado ‘Identificación y desarrollo de recursos didácticos con pertinencia cultural y territorial, para el apoyo a la labor del educador o educadora tradicional en la implementación de la Asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales’, el cual tuvo como propósito el apoyo a iniciativas de elaboración y uso de materiales didácticos, mediante un catastro de materiales existentes en las principales regiones del país con población indígena, identificando uso y pertinencia de materiales didácticos, además, se generaron criterios técnicos para la revisión y elaboración de esos recursos desarrollados por los propios educadores tradicionales (MINEDUC, 2021).

Al CERD le preocupa la representación de los pueblos indígenas, migrantes y afrodescendientes en los textos educativos, esté basada en estereotipos y carezca de diversidad, con estudiantes retratados principalmente con rasgos fenotípicos blancos y migrantes excesivamente racializados. Por lo cual recomienda a Chile, revise y modifique el plan de estudios, especialmente los libros de texto sobre la historia de Chile, para abordar los estereotipos étnicos (CERD /C/CHL/CO/22-23, 2022, p. 7).

El CERD también hace notar la escasa visibilidad de los idiomas indígenas en los medios de comunicación chilenos. Además, destaca la falta de apoyo gubernamental a los medios comunitarios indígenas para la revitalización de estos idiomas (CERD /C/CHL/CO/22-23, 2022, p. 6).

- **Ámbito curricular**

En el ámbito curricular se puede destacar una propuesta actualizada y pertinente, la cual propone un proceso de co-construcción de comunidades educativas interculturales, donde en su espacio se conjuguen la interacción con la comunidad, el conocimiento y la práctica cultural de los Pueblos Originarios, con el conocimiento y la práctica educativa nacional, elaborando un pensamiento pedagógico que dé cabida a ambos mundos. En cuanto a la implementación de la propuesta pedagógica intercultural en contextos educativos indígenas, esta exige un compromiso que implica lo siguiente; a) compromiso ético, referido a crear comunidades escolares seguras y colaborativas, abordando los problemas educativos y sociales de manera pertinente, y adaptando las acciones educativas al conocimiento de los estudiantes; b) compromiso político, centrado en garantizar un enfoque intercultural en la educación, fomentando la participación de todos los actores, desarrollando prácticas inclusivas reflejando valores colaborativos en las políticas públicas, y c) compromiso epistémico, el cual aboga por reconocer el conocimiento indígena y articularlo con el conocimiento eurocéntrico en la educación (Quintriqueo et al., 2022).

- **Universidades indígenas**

En cuanto a la formación profesional en la educación superior, Antileo (2022) menciona en una reciente investigación, que Chile no dispone de instituciones de este tipo reconocidas y gestionadas por los mismos Pueblos Originarios, lo que si existe son otras iniciativas en educación superior intercultural e indígena las cuales no cuentan con reconocimiento por parte de autoridades pertinentes según la normativa, respecto a sus instituciones y programas de estudio, o bien que trabajan en una línea que no busca insertarse en el sistema formal de educación superior, aunque se trata de entidades que no buscan reconocimientos ni imparten carreras, se pueden destacar las siguientes iniciativas en educación superior; Universidad Wenceslao Paillal, perteneciente a la organización mapuche de Santiago Meli Wixan Mapu, la cual no dispone de información actualizada desde 2012; el proyecto Universidad Mapuche, dirigido por Marcelo Calfuquir y que sería emplazado en la comuna de Purén (IX región), no ha avanzado desde 2004, año en que se anunció; finalmente, la Universidad Libre Mapuche el cual resulta ser un proyecto que emergió el año 2013 y actualmente está en funcionamiento como plataforma de realización y difusión de foros y conversatorios sobre temáticas indígenas (Antileo, 2022).

- **Programa de Becas para Pueblos Originarios**

La existencia de un programa de becas en Chile para los Pueblos Originarios consiste en un aporte monetario³⁸ de libre disposición, destinado a niños, niñas y jóvenes con ascendencia indígena acreditada por la CONADI.

En educación básica (primaria), algunos de los requisitos para postular a la beca son ser estudiante de 5.º a 8.º año de enseñanza, con ascendencia indígena. Pertenecer al Registro Social de Hogares (RSH) en un tramo de hasta el 60%³⁹. Niños, niñas y jóvenes de los pueblos Yagán y Kawashkar pueden postular desde 1º básico. Así también, quienes estén en el Registro Nacional de Discapacidad (RND) tendrán acceso preferente. Se puede postular tanto en centros educativos públicos como particulares subvencionados. Además, para acceder a estas becas, se debe tener un promedio de notas mínimo de 5.0 (aprobado). La cantidad de dinero entregado en este nivel es de aproximadamente 98 USD. Por último, para la renovación de la beca, se debe cumplir con los requisitos mencionados anteriormente. En el caso de enseñanza media (secundaria), los requisitos son casi idénticos, variando solo en lo siguiente: ser estudiante de 1º a 4º medio con ascendencia indígena, donde el apoyo económico es de 204 USD aproximadamente (JUNAEB, 2023).

Finalmente, en cuanto a la educación superior y como se ha visto en un apartado anterior, está se rige por el Decreto N.º 35 del año 1994. Donde los requisitos de postulación son; estar matriculada o matriculado en una institución de educación superior reconocida por el Estado, tener un promedio mínimo de un 4.5 en educación superior y 5.0 de notas para egresados de educación media. El apoyo económico es de unos 643 USD aproximadamente (JUNAEB, 2023).

³⁸ Para tener mayor claridad del importe recibido, se decidió convertir el peso chileno a USD

³⁹ Esto quiere decir, los hogares del 60% más vulnerable, según el Registro Social de Hogares (RSH). Sin ingresos formales por trabajo ni por pensión, y sin beneficios como el de Asignación Familiar.

5.4.2.6.5. Rendición de cuentas o Accountability (Existencia o no de información disponible en datos para proteger el Derecho a la Educación)

El CERD destaca la falta de datos sobre afrodescendientes y otras minorías étnicas en la encuesta Casen⁴⁰ 2017 y recomienda que en el Censo de 2023 se incluyan preguntas sobre afrodescendientes y romaníes. Además, sugiere que las instituciones públicas recojan sistemáticamente datos desglosados sobre estas poblaciones y otras minorías, incluyendo indicadores socioeconómicos (CERD /C/CHL/CO/22-23, 2022, p. 2).

La CEACR solicita a datos estadísticos actualizados del impacto sobre las consultas realizadas con los Pueblos Indígenas en relación con las bases curriculares de la asignatura de lengua y cultura de los Pueblos Originarios en educación básica, para así, transmitir información detallada sobre la manera en que se implementa el programa de Educación Intercultural Bilingüe (NORMALEX OIT, 2019).

En el mismo sentido, el CRC solicita a Chile, tome nota de las mejoras en cuanto a la disponibilidad de información estadística relativa a los niños, pues le preocupa de sobremanera la falta de un sistema coordinado e integrado de estadísticas sobre la infancia, con datos completos y desglosados (CRC/C/CHL/CO/6-7, 2022). Por lo cual, insta al Estado de Chile a facilitar la coordinación intersectorial entre las instituciones públicas que recopilan información y desarrolle un sistema comparable y estandarizado basado en la evidencia para supervisar periódicamente el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030, posibilitando el funcionamiento adecuado del Sistema de Protección de la Infancia en todos los niveles (CRC/C/CHL/CO/6-7, 2022, p. 2).

Por otra parte, el CCPR acoge con satisfacción la información recibida respecto a los pasos dados para establecer un sistema de seguimiento a las recomendaciones internacionales en derechos humanos, (SIMORE PLUS), sin embargo, lamenta el retraso en la instalación de dicha plataforma en Chile (CCPR/C/CHL/CO/7, 2024, p. 2). Al respecto, el ‘SIMORE Plus’ es una herramienta informática en línea, que vincula el seguimiento de las recomendaciones internacionales de derechos humanos a los ODS y sus metas, además de las observaciones generales, fortaleciendo el mecanismo estatal de seguimiento e implementación, dando así un salto innovador, en línea con las prioridades de la comunidad internacional. Además, Paraguay actualmente ofrece cooperación técnica -bajo la modalidad Sur-Sur- a otros países por medio de la implementación del ‘Programa de Cooperación Técnica SIMORE Paraguay’. De momento, los países beneficiados son; Uruguay, República Dominicana, Chile, Honduras y Guatemala (Ministerio de Relaciones Exteriores del Paraguay, 2025).

5.4.3. Marco Contextual de la República del Perú

5.4.3.1. Perfil Nacional Sociodemográfico.

La República del Perú se encuentra en América del Sur, el idioma oficial es el español el cual coexiste con varias lenguas nativas entre las que se destaca el quechua su superficie continental

⁴⁰ La Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (Casen), realizada por el Ministerio de Desarrollo Social y Familia, recopila información sobre la situación de los hogares, especialmente en pobreza, en áreas como educación, salud, vivienda, trabajo e ingresos. Su objetivo es estimar la pobreza, la distribución del ingreso y evaluar el impacto de la política social. La encuesta cubre hogares en viviendas particulares ocupadas a nivel nacional y se realiza desde 1990 con periodicidad bienal o trienal.

total es de 1.285.220 km². Se divide en 24 departamentos, la Provincia Constitucional del Callao, 156 provincias y 1874 distritos (Instituto Nacional de Estadística e Informática INEI, 2023). Su estructura demográfica presenta una población total de 34.217.800 habitantes, además, posee una tasa de crecimiento anual proyectada del 0.9%, entre los años 2020-2025, de la cual el 1.4% corresponde al sector urbano y un -0.6% al sector rural (CEPALSTAT, 2024). Al respecto y como antecedente histórico, el crecimiento de la población fue más rápida entre 1961 y 1972, con una tasa anual promedio del 2.8%. Desde entonces, ha disminuido, alcanzando solo el 1.0% entre 1993 y 2007. Sin embargo, entre 2017 y 2024, la tasa promedio anual aumentó a 1.3% debido a la inmigración, principalmente de Venezuela (INEI, 2024).

Por otra parte, la tasa de pobreza en Perú según las últimas cifras disponibles del año 2023 es de un 15.8% en el global nacional de la población, cuando se desglosa por zona geográfica, el porcentaje en la zona urbana es de un 13.8%, mientras que en la zona rural es de un 24.4% (CEPALSTAT, 2023b). En relación con la tasa de población en situación de pobreza, desglosada por autoidentificación étnico-racial, los datos en 2021 muestran que el total la tasa de pobreza es levemente alta entre los pueblos indígenas con un 21.9% en relación con los no indígenas ni afrodescendientes con un 19.9%, aunque resulta más alta en consideración con la población afrodescendiente con un 12.7%, muy presente en el contexto peruano (CEPALSTAT, 2024). En cuanto al coeficiente de Gini, utilizado para medir la distribución del ingreso por medio de valores en el rango 0 y 1, donde el valor cero corresponde a la equidad absoluta y el uno a la inequidad absoluta, el Perú presenta en el nivel nacional un coeficiente de Gini de 0.42 y el desglose por área geográfica indica que en la zona urbana la cifra es de un 0.40 mientras que, en la zona rural, es de 0.41. Referente al gasto público social del gobierno central según el PIB, este es a 2023 de un 11.2% (CEPALSTAT, 2023b).

Perú es uno de los países culturalmente más diversos del mundo, donde se unen aportes de quienes llegaron en diferentes épocas, como españoles y africanos en el siglo XVI, chinos y japoneses en el XIX, los que se han sumado a la riqueza cultural de los Pueblos Originarios (Sandoval et al., 2014). En cuanto a su diversidad étnica y lingüística, según cifras oficiales el Censo de Población y Vivienda de 2017 además de la presencia de la población afroperuana, se registró 55 pueblos indígenas, 51 pueblos amazónicos y 4 pueblos andinos (INEI, 2024). A saber; pueblos amazónicos, Achuar, Amahuaca, Arabela, Ashaninka, Asheninka, Awajún, Bora, Cashinahua, Chamicuro, Chapra, Chitonahua, Ese Eja, Harakbut, Ikitu, Iñapari, Iskonawa, Jíbaro, Kakataibo, Kakinte, Kandozi, Kapanawa, Kichwa, Kukama Kukamiria, Madija, Maijuna, Marinahua, Mashco Piro, Mastanahua, Matsés, Matsigenka, Muniche, Murui-Muinani, Nahua, Nanti, Nomatsigenga, Ocaina, Omagua, Resígaro, Secoya, Sharanahua, Shawi, Shipibo-Konibo, Shiwilu, Ticuna, Urarina, Vacacocha, Wampis, Yagua, Yaminahua, Yanasha y Yine. Pueblos andinos; Aymara, Jaqaru, Quechuas Y Uro (BDPI, 2024).

Asimismo, del total de personas censadas de 12 años o más, el 60% se autoidentifica como mestizo, el 22% como quechua, el 6% como blanco, el 3.5% como afroperuano, el 2% como aimara y menos del 1% en otras identidades étnicas. Dentro de los mestizos, el 51.2% son mujeres y el 31.2% tiene entre 15 y 29 años. En el caso de los quechuas, el 51.6% son mujeres y el 30.1% tiene entre 15 y 29 años. De la población afroperuana, el 54.2% son hombres, y de ellos, el 32.8% tiene entre 15 y 29 años (INEI, 2024, p. 65).

Por último, el Índice de Desarrollo Humano (IDH), de 33 países de América Latina y el Caribe, Perú se posiciona en el número 14, mientras que a nivel mundial se localiza en el puesto 84, en

este aspecto Perú se encuentra en un nivel de desarrollo alto, con un nivel significativo de desigualdad (PNUD, 2022).

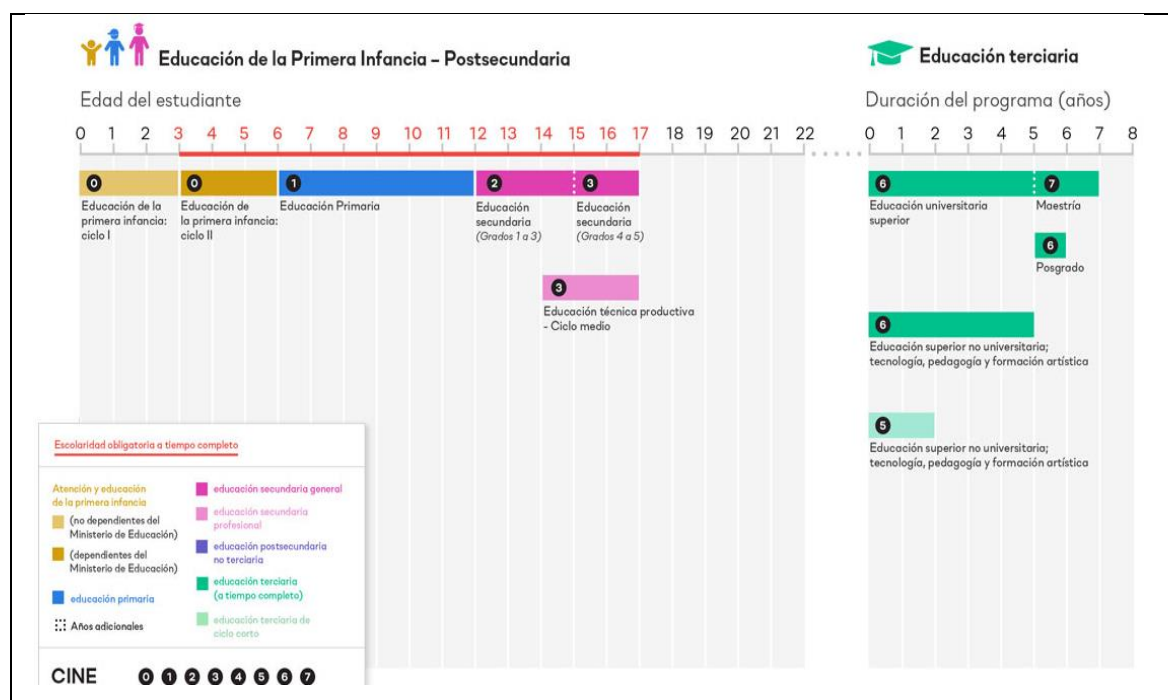
5.4.3.2. Sistema Educativo Nacional.

De acuerdo con la Ley General de Educación (LGE) N°28.044 del año 2003, el Sistema Educativo Peruano es integrador y flexible porque abarca y articula todos sus elementos y permite a los usuarios organizar su trayectoria educativa, adecuándose a las necesidades y exigencias de la diversidad del país, donde la estructura del sistema educativo responde a los principios y fines de la educación. Este se organiza en etapas, que son períodos progresivos estructurados según las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y estas etapas se dividen en niveles, que son períodos graduales del proceso educativo. A su vez, existen modalidades, las cuales son alternativas de atención educativa adaptadas a las características específicas de las y los estudiantes. Además, existen los ciclos, que son procesos educativos centrados en los logros de aprendizaje, finalmente están los programas que resultan ser un conjunto de acciones educativas orientadas a atender las demandas y expectativas de las personas. En cuanto a las etapas del sistema, este comprende; educación básica y educación superior (Ley N° 28.044, 2003).

A su vez, el sistema educativo peruano incluye modalidades como: a) Educación a Distancia, que facilita la interacción entre los actores educativos a través de tecnologías, promoviendo el aprendizaje autónomo (art. 27); b) Educación Técnico-Productiva, orientada al desarrollo de competencias laborales y empresariales con enfoque en sostenibilidad y competitividad (art. 41-42); y c) Educación Comunitaria, impulsada por organizaciones sociales para el desarrollo de capacidades personales, el ejercicio de la ciudadanía y la promoción del desarrollo humano, art. 46-47 (Ley N°28.044, 2003).

Por otra parte, y en cuanto a la funciones que son de responsabilidad del Estado, este tiene el compromiso de promover la universalización, calidad y equidad de la educación, asumiendo roles normativos, promotores, compensadores, reguladores, financiadores, entre otros. Además, debe proveer y administrar servicios educativos públicos gratuitos y de calidad, garantizando el acceso universal a la educación básica y una oferta educativa equitativa en todo el sistema como lo indica el art. 21 (Ley N°28.044, 2003). En la siguiente figura, se ilustrará la estructura del sistema educativo del Perú.

Figura 8 Diagrama de la estructura del sistema educativo nacional de la República del Perú CINE 2011.



Fuente. UIS (2023).

Como se observa en la Figura 8, la educación Básica Regular, atiende a niños de 0 a 2 años en forma no escolarizada y de 3 a 5 años en forma escolarizada siendo la educación básica obligatoria y gratuita. A su vez, la Educación Primaria constituye el segundo nivel de la Educación Básica Regular y dura seis años, de los 6 a los 11 años. En cuanto el nivel de Educación Secundaria que constituye el tercer nivel de la Educación Básica Regular, este dura cinco años, de los 12 a 16 años y ofrece a los estudiantes una formación científica, humanista y técnica. Luego del término de la educación secundaria y previo a algún tipo de evaluación, en algunos casos no obligatoria, se puede acceder a la Educación Superior a partir aproximadamente de los 17 años en adelante (Ley N°28.044, 2003).

Finalmente se realizará una mención especial a la Educación Básica Alternativa, la cual ofrece los mismos objetivos y calidad que la Educación Básica Regular, pero con énfasis en la preparación para el trabajo, al ser flexible se adapta a las necesidades de los estudiantes, permitiendo avanzar según las competencias adquiridas. Esta modalidad está orientada a jóvenes y adultos sin acceso a la educación regular, que abandonaron el sistema o a estudiantes que necesitan combinar estudio y trabajo (Ley N° 28.044, 2003).

5.4.3.3. Antecedentes históricos generales sobre el Derecho a la Educación y la libertad de enseñanza en el plano constitucional de Perú

Desde 1823, Perú ha tenido doce constituciones, aunque el constitucionalismo peruano comenzó con la Constitución de Cádiz de 1812, en la que participaron diputados peruanos, esta constitución de carácter liberal dejó una huella significativa en los primeros textos constitucionales del país, especialmente en temas como la religión y la libertad de prensa (Ramos,

2018). Como antecedentes preliminares histórico-políticos en el ámbito constitucional, se podrá establecer que, tras la declaración de independencia en julio de 1821, el Congreso Constituyente aprobó en 1822 las bases de la Constitución Política del Perú y en 1823 se promulgó la primera Constitución, aún bajo ocupación realista. Posteriormente, en 1826 la Constitución que promovió Simón Bolívar fue derogada en 1827 debido a una fuerte oposición política. Luego, la reunificación del país tras de la fallida Confederación Perú-Bolivia (1836-1839), significó una nueva Constitución en 1839. Mas tarde, tras un intenso conflicto entre liberales y conservadores se promulgo la Constitución de 1860 (Hakansson, 2021). Esta Constitución, se destacó por ser una de las más longevas en la historia de la república, manteniéndose en vigor durante casi sesenta años, lo que contrasta con la breve duración de la Constitución de 1856 y la rápida derogación de la Constitución de 1867, producto de un golpe militar el cual restableció de nuevo la Constitución de 1860 (Hakansson, 2021; Ramos, 2018).

Como se acabó de describir de manera general y sucinta las Constituciones políticas más relevantes del siglo XIX, resulta ahora oportuno puntualizar ciertos hitos en cuanto a la esfera educativa de esta misma época. Particularmente, la Constitución de 1822, la cual establece en su art. 21, que es el Congreso quien dispondrá lo necesario para la instrucción primaria y la de ciencias, como una necesidad de todos. Por su parte, en la Constitución de 1823 emerge el término ‘educación pública’, específicamente el articulado del capítulo 3, refiere que la instrucción es un derecho común que la República debe garantizar a todos sus ciudadanos, la cual se rige por los planes y reglamentos del congreso (art. 181-184). Además, se crea una Dirección General de Estudios responsable de supervisar la educación pública bajo autoridad estatal (art. 185).

Por su parte, la Constitución de 1860 en su art. 24, señala que se garantiza la existencia y difusión de la instrucción primaria gratuita y el fomento de los establecimientos públicos de ciencias, artes, piedad y beneficencia. A su vez, el art. 25, indica que todos los que ofrezcan las garantías de capacidad y moralidad prescritas por la ley, pueden ejercer libremente la enseñanza y dirigir establecimientos de educación bajo la inspección de la autoridad (CPP, 1860). Es decir, la libertad de enseñanza se encuentra bajo el alero del Estado peruano. Por último, se señalará el estatuto provisorio de 1879 que estipula en su art. 4, que es el gobierno quien garantiza la instrucción primaria a todos los ciudadanos (Estatuto provisorio, 1879).

Como se pudo apreciar desde los albores de la República, el Perú mantuvo la instrucción primaria bajo responsabilidad del Estado, desde su gestión, financiación y supervisión, además, consideró en su carta magna la libertad de ejercer la enseñanza y la dirección de establecimientos educativos, pero siempre bajo supervisión de las autoridades gubernamentales competentes.

- **Constitución de 1920 y 1933**

Por otra parte, a principios del Siglo XX, la Constitución de 1920 marcó un cambio significativo en el Perú, ya que fue la primera en reconocer constitucionalmente la situación de las comunidades indígenas, un aspecto que había sido prácticamente ignorado en las constituciones anteriores (Ramos, 2018). Al respecto, el art. 58 establece que el Estado protegerá a los indígenas y dictará leyes especiales para su desarrollo y cultura en armonía con sus necesidades, además de reconocerles existencia legal de las comunidades de indígenas.

En lo referente a educación, la Constitución de 1920 establece en los art. 53 y 54 que la educación primaria será obligatoria y gratuita para todos los niños y niñas a partir de los seis años, con al menos una escuela primaria para cada sexo en cada capital de distrito y una escuela secundaria para cada sexo en las capitales de provincia, así también, será el Estado quien fomentará la educación secundaria y superior, así como las instituciones de ciencias, artes y letras. Además, el art. 54 señala, que la docencia es una carrera pública en la enseñanza oficial, con los derechos establecidos por la Ley (CPP, 1920).

Por otro lado, la Constitución Política de 1933, presenta capítulos más detallados en cuanto a la protección de la educación y los Pueblos Originarios. En cuanto a lo primero, la dirección técnica en educación sigue siendo una función a cargo del Estado, así mismo, la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria. En el caso de las escuelas industriales, estas serán financiadas por los propietarios o empresas correspondientes. No obstante, en relación con la enseñanza secundaria y superior, el articulado establece que será el Estado quien la promoverá con una tendencia hacia la gratuidad (art. 75). Asimismo, el Estado apoya y financia la educación preescolar, postescolar y las escuelas para niños y niñas con discapacidades. Es también el Estado, quien garantiza la libertad de enseñanza estipulada como libertad de cátedra (art. 80). Finalmente, el perfil del profesorado continúa siendo parte de una carrera pública (art. 81) (CPP, 1933).

En relación con los Pueblos Originarios, la Constitución de 1933 reconoce la existencia legal y jurídica de las comunidades indígenas, garantizando la integridad de sus propiedades, cuya titularidad es imprescriptible, inalienable e inembargable, donde la administración y recaudación de bienes de las comunidades no estará a cargo de los Concejos Municipales ni de ninguna otra autoridad ajena a ellas. Además, el Estado tiene la responsabilidad de proporcionar tierras a las comunidades que no dispongan de suficiente territorio para cubrir las necesidades de su población, pudiendo expropiar tierras privadas para este fin, con indemnización. Finalmente, el Estado adoptará una legislación específica en áreas civil, penal, económica, educativa y administrativa para atender las condiciones particulares de los Pueblos Indígenas (CPP, 1933).

- Constitución de 1979

La Constitución de 1979 establece un amplio capítulo (IV) dirigido a la educación, la ciencia y la cultura, presentando incorporaciones de suma importancia, como fue la de instaurar por vez primera el Derecho a la Educación propiamente tal en su Carta Magna. El cual es fundamentado en principios democráticos y sociales, donde destaca la educación como elemento esencial para el desarrollo integral de la personalidad humana, tal como señala el art. 21. Además, dicho artículo garantiza la libertad de enseñanza como una función del Estado. Asimismo, el art. 22, indica que la formación ética y cívica es obligatoria en todo el proceso educativo, promoviendo el conocimiento y la práctica de las humanidades, el arte, la ciencia y la técnica, fomentando la integración nacional y latinoamericana. Además, garantiza a los padres el derecho a participar en el proceso educativo y escoger el tipo de educación para sus hijos (CPP, 1979).

A su vez, el sistema educativo es descentralizado, con un diseño y supervisión de los planes y programas a cargo del Estado. La educación primaria es obligatoria, gratuita y debe ser accesible en todas las localidades que lo requieran. En lo relacionado con la financiación de la educación, esta proviene del sector público, y se debe destinar al menos el 20% del presupuesto estatal a este fin (CPP, 1979).

En cuanto a la oferta privada en educación, se reconoce la educación privada, cooperativa, comunal y municipal sin fines de lucro, garantizando que todos los centros educativos cumplan con los estándares que establece la ley. Asimismo, toda persona o entidad tiene derecho a fundar centros educativos sin fines de lucro. En el caso de las universidades, públicas o privadas, estas son creadas por ley y se rigen por estatutos propios. Además, el profesorado sigue siendo considerado como una carrera pública, como lo establece el art. 41 (CPP, 1979).

Por otra parte, en lo relacionado con la preservación y el estudio de las culturas nativas y las lenguas indígenas, es el Estado quien promoverá y garantizará el derecho de las comunidades Quechuas, Aymaras y otras Comunidades a recibir educación primaria en su propio idioma. En este aspecto la Constitución de 1979 en su capítulo VIII establece una distinción particular, pues no se refiere a ‘Comunidades Indígenas’, sino ‘Comunidades Campesinas Nativas’, eso como primer punto. En segundo término, estas Comunidades poseen existencia legal y personalidad jurídica, siendo autónomas en su organización, trabajo comunal, uso de tierra, y en los aspectos económicos y administrativos, siempre dentro de los límites establecidos por la ley. Al respecto, el Estado respeta y protege sus tradiciones, promoviendo al mismo tiempo su desarrollo cultural y bienestar integral. Además, fomenta la creación de empresas comunales y cooperativas. Por último, las tierras de estas Comunidades son inembargables, imprescriptibles e inalienables, salvo en casos excepcionales de interés comunitario, cuando lo solicite una mayoría de dos tercios de sus miembros, o en caso de expropiación por necesidad pública, siempre será con indemnización previa (CPP, 1979).

- **Constitución de 1993**

A modo de contexto, trece años después de asumir la presidencia en 1990, Alberto Fujimori, tras dar un golpe de Estado el 5 de abril de 1992 con el apoyo de las fuerzas armadas, se vio presionado por la OEA a convocar un proceso constituyente. El cual significó la creación de la Constitución de 1993, la cual, además de ser la primera aprobada por referéndum, sirvió como un instrumento para legitimar el golpe y consolidar su régimen autoritario, adaptando el marco legal a sus intereses y necesidades políticas (Hakansson, 2021; Yupanqui, 2017).

En el aspecto educativo, esta Constitución continua con una visión de la educación pública de manera positiva, pero establece matices de una interpretación del Derecho a la Educación con una fuerte carga de compromiso individual más que social, en discordancia con lo propuesto por la anterior constitución de 1979, en cuanto a que si bien, la educación tiene una finalidad de un desarrollo integral de todo ser humano, esta Carta Magna inmediatamente establece que es el Estado quien reconocerá y garantizará la libertad de enseñanza, donde los padres de familia tienen el deber de educar a sus hijos y el derecho de escoger los centros de educación y de participar en el proceso educativo (art.13). Además, señala que toda persona, natural o jurídica, tiene el derecho de promover y conducir instituciones educativas y el de transferir la propiedad de éstas en conformidad con la ley (art.15) (CPP, 1993).

A su vez, la educación inicial, primaria y secundaria es obligatoria y gratuita en las instituciones del Estado, además, el sistema educativo sigue siendo descentralizado, donde el Estado es el encargado de coordinar la política educativa, estableciendo lineamientos curriculares, definiendo requisitos organizativos de los centros educativos y supervisando su cumplimiento y calidad. No obstante, el art. 17 establece que, para asegurar la pluralidad de la oferta educativa y apoyar a quienes no pueden costear su educación, la ley regula la subvención de la educación privada en

todas sus modalidades, incluidas las comunales y cooperativas. En lo relacionado con la educación superior, el Estado garantiza la gratuidad para los estudiantes de universidades públicas que mantengan un rendimiento satisfactorio y carezcan de recursos. Además, la ley establece las condiciones para autorizar el funcionamiento de entidades educativas, tanto públicas como privadas, asegurando la libertad de cátedra (CPP, 1993).

Por otro lado, en cuanto desarrollo de las Comunidades Campesinas y Nativas, en primer lugar, es relevante recalcar que esta Constitución política no utiliza el término ‘pueblos indígenas’ al igual que la anterior Carta Magna (1979), estableciendo como derecho fundamental de toda persona; su identidad étnica y cultural, reconociendo y protegiendo la pluralidad étnica y cultural de la Nación (art. 19). A su vez, en el plano educativo, es el Estado quién promueve la educación bilingüe e intercultural, respetando las características locales y preservando las manifestaciones culturales y lingüísticas de cada zona con el objetivo de fomentar la integración nacional. Asimismo, el art. 48, determina que los idiomas oficiales son; el castellano y también el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes en las zonas donde estas predominen. En segundo término, el Estado garantiza la autonomía de las Comunidades en su organización, trabajo comunal, uso de tierras y gestión económica, dentro del marco legal. La propiedad de sus tierras es imprescriptible, salvo en casos de abandono. Además, respeta su identidad cultural y fomenta el desarrollo agrario, asegurando el derecho de propiedad sobre la tierra, ya sea de forma privada, comunal o asociativa (CPP, 1993).

- Síntesis a partir del análisis histórico de las constituciones en Perú

Desde 1823, Perú ha adoptado doce constituciones, comenzando con la de Cádiz de 1812, que influyó en los primeros textos constitucionales del país, especialmente en aspectos como la religión y la libertad de prensa. Tras la independencia de 1821, se promulgó la primera Constitución peruana en 1823, bajo la ocupación realista, seguida por reformas como la de 1839, que consolidó la república tras la fallida Confederación Perú-Bolivia. En 1860, en medio de la disputa entre liberales y conservadores, se aprobó una constitución que perduró casi 60 años. Además, las constituciones de 1822 y 1823 incluyeron la educación primaria como responsabilidad estatal, garantizando su acceso y supervisión.

En el siglo XX, la Constitución de 1920 fue clave al reconocer a las comunidades indígenas, protegiendo su cultura y derechos. Estableció la educación primaria obligatoria y gratuita y promovió la educación secundaria y superior. La Constitución de 1933 reafirmó estos principios, ampliando los derechos de los Pueblos Originarios y protegiendo su propiedad territorial. Por su parte, la Constitución de 1979 incorporó el Derecho a la Educación como un derecho fundamental, promoviendo un sistema educativo inclusivo que respetara la diversidad cultural y lingüística, especialmente de las Comunidades Campesinas y Nativas, buscando equilibrar la modernización con la preservación de las tradiciones y derechos de estos Pueblos Originarios.

Finalmente, la Constitución de 1993 reflejó un giro hacia un modelo neoliberal, favoreciendo la libertad individual y una privatización educativa, aunque mantuvo algunos elementos de anteriores cartas magnas como fueron la descentralización y protección cultural. Este cambio estuvo alineado con el contexto político del régimen de expresidente Fujimori, que buscaba consolidar su poder y promover una modernización económica bajo un marco constitucional más orientado a sus intereses.

5.4.3.4. Principales Políticas educativas donde se refleja el Derecho a la Educación de los Pueblos Originarios en Perú.

En cuanto al marco normativo internacional, y como se ha analizado ya en apartados anteriores en el nivel de América Latina. Del Perú destacaremos los Instrumentos de Protección del Derecho a la Educación, tanto vinculantes (*hard law*) como no vinculantes (*soft law*) más relevantes y representativos para los Pueblos Originarios a través de una tabla descriptiva, ya que agiliza la comprensión de este apartado y no redunda en esta materia. Por otra parte, el marco normativo nacional será exhaustivo y presentará los hitos más significativos del Derecho a la Educación de los Pueblos Originarios en Perú.

5.4.3.4.1. Marco normativo internacional.

En cuanto al Marco normativo internacional la Tabla 21 identifica los Principales Instrumentos normativos Internacionales de protección del Derecho a la Educación para los Pueblos Originarios en Perú vinculante (*hard law*) y no vinculante (*soft law*).

Tabla 23 Principales Instrumentos normativos Internacionales de protección del Derecho a la Educación para los Pueblos Originarios en Perú vinculante (*hard law*) y no vinculante (*soft law*).

País	Pacto/Tratado/Convenio años de firma y ratificación (vinculante- <i>hard law</i>)	Declaración (no vinculante- <i>soft law</i>)
	CDN (1989)	Convenio 169 de la OIT (1989)
		Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los Pueblos Indígenas (2007)
Perú	F: 1990 - R: 1990	F: 1994- R: 1994
		No vinculante

Fuente. Elaboración propia.

Como antecedente relevante, el fortalecimiento de los derechos de los Pueblos Originarios en el Perú se basa en el Convenio 169 de la OIT y la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. El Viceministerio de Interculturalidad trabaja para garantizar que las políticas públicas y los servicios sean culturalmente adecuados y respeten los derechos colectivos de estas comunidades. Para ello, se utilizan enfoques como el intercultural, el de derechos humanos y el diferencial, con el objetivo de recoger, visibilizar y transformar las cosmovisiones, conocimientos y propuestas de desarrollo de los pueblos indígenas en acciones concretas por parte del Estado (Sandoval et al., 2014, p. 22).

Descrito lo anterior y como antecedente de interés, en el Perú se hablan 47 lenguas: 43 amazónicas y 4 andinas. A su vez se han identificado 47 lenguas originarias y 19 familias lingüísticas, la vigencia de estas lenguas es a razón de la existencia de hablantes (MINEDU, 2013). El MINCU brinda atención prioritaria a las lenguas indígenas u originarias que se encuentran en peligro de extinción. Al 2021 se trabajó en cuatro intervenciones participativas de documentación de lenguas indígenas en situación crítica: taushiro, resígaro, chamicuro e ñapari. El MINCU tiene una línea de trabajo con lenguas originarias extintas, como es el caso de la lengua “Uru”. Entre 2015-2018, el pueblo Uro mediante sus autoridades locales y el MINCU articularon acciones para emprender un proceso de documentación de léxico de la lengua Uru, vinculado con las prácticas y conocimientos tradicionales del Pueblo Uro.

Tabla 24 *Reconocimiento de los Pueblos Originarios como sujetos de Derecho.*

Año	Reconocimiento de los Pueblos Originarios como sujetos de Derecho
1920	Se reconoce la personería jurídica de las comunidades indígenas.
1969	Las comunidades indígenas se convierten en comunidades campesinas.
1974	Se reconoce a las comunidades nativas.
1993	La Constitución señala que el Estado reconoce y protege la pluralidad étnica, lingüística y cultural de la nación
1994	El Estado peruano ratificó el Convenio N°169 de la OIT.
2006	Ley 28736, para la protección de pueblos indígenas u originarios en situación de aislamiento y en situación de contacto inicial (PIACI).
2007	Declaración de la ONU sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.
2011	Se promulga la Ley 29735, que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú.
2011	Ley N° 29785, del derecho a la consulta previa a los pueblos indígenas u originarios.
2012	Reglamento de la Ley de consulta previa N° 29785.

Fuente. Adaptación propia en base a Sandoval et al. (2014).

Los Pueblos Originarios en situación de aislamiento son aquellos que no mantienen relaciones continuas con el resto de la sociedad nacional o que, habiéndolo hecho en el pasado, han decidido interrumpirlas. Algunos de estos pueblos se encuentran completamente aislados, mientras que en otros solo un grupo permanece en esta condición. En el Perú, existen cinco reservas territoriales creadas para proteger a los pueblos indígenas en situación de aislamiento, ubicadas en las regiones de Ucayali, Madre de Dios y Cusco. En estas reservas habitan comunidades de Pueblos Originarios como los isconahua, murunahua, mashco piro, nanti, chitonahua, amahuaca, matsigenka y mastanahua (Sandoval et al., 2014).

5.4.3.4.2. Marco Normativo Nacional. Derecho a la Educación de los Pueblos Originarios

- Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

A modo introductorio, la interculturalidad lleva menos de tres décadas en las políticas nacionales peruanas y menos de diez años como un enfoque crítico que cuestiona las estructuras sociales, políticas y económicas que excluyen a los pueblos andinos, amazónicos y afrodescendientes (Macassi, 2021). Asimismo, reconocer la diversidad cultural y lingüística del Perú resulta un reto histórico, ya que, en el pasado se consideró un obstáculo para la construcción de la nación y el desarrollo, donde el sistema educativo ha intentado homogenizar y castellanizar a todos los estudiantes, sin reconocer adecuadamente la pluralidad de pueblos, culturas y lenguas presentes en el país (MINEDU, 2013).

Antes de comenzar con el marco normativo referido a la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú, resulta importante aclarar dos conceptos claves. En primer lugar, la Educación Intercultural para Todas y Todos (EIT) la cual es una política educativa que promueve la diversidad, el respeto y el diálogo entre culturas, favoreciendo la construcción de identidades plurales y una convivencia inclusiva. Además, busca combatir la discriminación y fomentar una ciudadanía democrática y participativa. En segundo término, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es una política educativa dirigida a formar a personas de Pueblos Originarios para que ejerzan su ciudadanía en una sociedad democrática y plural. Se basa en su herencia cultural y dialoga con otras tradiciones y ciencias, enseñando tanto la lengua originaria como el castellano.

Esto implica un doble enfoque: el desarrollo de competencias en ambas lenguas y su uso como medio de enseñanza en distintas áreas. Por último, la EIB prepara a los estudiantes para desenvolverse en su contexto como en otros escenarios socioculturales y lingüísticos (MINEDU, 2018b, pp. 40-41).

1.- Política Nacional de Educación Bilingüe y Ley de Educación 19.326 (1972)

La educación para la población indígena en Perú históricamente se centró en la asimilación cultural. Sin embargo, a finales de la década de 1960, durante el gobierno de Juan Velasco Alvarado, se promovió un modelo que reconociera la diversidad cultural y lingüística (MINEDU, 2013b). Luego, en 1972 se implementó la Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB), la cual fue la primera política en reconocer la realidad multilingüe y multicultural del país, aunque no incluyó el concepto de interculturalidad de manera explícita, esta ajustaba el uso del castellano y las lenguas vernáculas según las características de los estudiantes. Aunque reconocida internacionalmente por su enfoque innovador, esta política tenía limitaciones, ya que solo se aplicaba a la población hablante de lenguas vernáculas y se restringía a los primeros cuatro grados de la educación básica (MINEDU, 2013b). Al respecto, la Ley General de Educación también de 1972, en su art. 98 promovió el aprendizaje de las lenguas nativas en los centros educativos, destacando su influencia en la cultura. Asimismo, el art. 246 estableció que, en áreas rurales, se usará la lengua originaria para facilitar la alfabetización y preservar los valores culturales (Ley 19.326, 1972).

2.- Política de Educación Bilingüe Intercultural (1989) y Política de Educación Intercultural y Bilingüe (1991)

En 1989 se implementó la Política de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), que introdujo la educación intercultural y amplió la cobertura bilingüe. En 1991, la PEIEB consolidó la interculturalidad como principio rector del sistema educativo, con enfoques diferenciados para todos los estudiantes, especialmente de los Pueblos Originarios. Sin embargo, en la práctica, la interculturalidad se limitó a un mecanismo contra la discriminación hacia los pueblos indígenas, sin abordar plenamente la diversidad del país (MINEDU, 2018b).

3.- Ley N°27.558 (2001)

La Ley N°27.558, sobre el fomento de la educación de las niñas y adolescentes rurales. Indica en su art.1 que el Estado debe promover la equidad entre niños, niñas y adolescentes en áreas rurales mediante políticas educativas que atiendan las necesidades de este sector, especialmente de las niñas y adolescentes rurales, garantizando una formación integral y de calidad para todos. En cuanto a la calidad educativa de la reforma, el art. 9, establece tres objetivos centrales, a saber; a) implementar programas que permitan a niñas y adolescentes en áreas rurales y urbanas, aprender de manera significativa acorde a su desarrollo; b) garantizar atención nutricional y de salud en escuelas rurales, con acceso a un seguro escolar gratuito y; c) ofrecer una EIB que fortalezca la identidad y permita la comunicación en dos lenguas, combatiendo la discriminación (LEY N° 27.558, 2001).

4.- Ley N°27.818 (2002)

La Ley N°27.818 para la Educación Bilingüe Intercultural ley del año 2002. Establece en su articulado que el Estado peruano reconoce y promueve la diversidad cultural fomentando la educación bilingüe intercultural en las regiones donde habitan los Pueblos Indígenas, incorporando la participación activa de los pueblos indígenas en la definición de estrategias educativas. Asimismo, el Plan Nacional de Educación Bilingüe Intercultural integra la visión indígena, garantizando una educación de calidad y asegurando su participación en la gestión educativa y la formación de maestros bilingües. En este aspecto, el art. 4 indica que se debe promover la incorporación de personal docente indígena hablante de la lengua local para promover el aprendizaje y la preservación de los idiomas y culturas indígenas. Además, los Pueblos Originarios tienen derecho a crear y gestionar sus propias instituciones educativas, fundamentadas en sus valores y conocimientos, al tiempo que pueden acceder a la educación estatal y privada, con el apoyo de recursos proporcionados por el Estado. En cuanto a los planes de estudio estos deben reflejar la diversidad cultural y étnica del país, atendiendo especialmente las necesidades de los pueblos indígenas (Ley N° 27.818, 2002).

5.- Ley General de Educación N°28.044 (2003)

La Ley General de Educación N°28.044, del año 2003, en el Capítulo IV, sobre equidad en el ámbito educativo, establece en cuanto a la educación de los Pueblos Originarios que, conforme a lo dispuesto en los tratados internacionales pertinentes, la Constitución Política del Perú y la presente normativa, el Estado reconoce y garantiza el derecho de los pueblos indígenas a recibir una educación en condiciones de igualdad con el resto de la población nacional. Con este fin, se establecen programas especiales que promuevan la igualdad de oportunidades y la equidad de género en las áreas rurales y en aquellos contextos donde sea aplicable, como se indica en el art. 19. Además, el art. 20 explicita que la Educación Bilingüe Intercultural, debe promover la valoración de la cultura propia, el respeto a la diversidad y el diálogo intercultural, así como la conciencia de los derechos de los pueblos indígenas y otras comunidades. Fomenta la incorporación de su historia, conocimientos y valores en la educación, asegurando el aprendizaje en lengua materna, castellano como segunda lengua y lenguas extranjeras. Además, establece que los docentes deben dominar tanto la lengua originaria de la región como el castellano, y garantiza la participación de los pueblos indígenas en la gestión de programas educativos, con el fin de preservar y promover sus lenguas (Ley N° 28.044, 2003).

6.- Ley N°29.735 (2011)

La Ley N°29.735 es la que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú, esta tiene por objeto precisar el alcance de los derechos y garantías individuales y colectivas que, en materia lingüística, donde todas las lenguas originarias representan una identidad colectiva y una forma única de entender y describir la realidad, por lo que cuentan con las condiciones necesarias para su preservación y desarrollo en todos los ámbitos (art. 1). En cuanto a la definición de las lenguas originarias estas se entienden como todas aquellas que son anteriores a la difusión del idioma español y que se preservan y emplean en el ámbito del territorio nacional (art. 2). Asimismo, en lo referido a la enseñanza, esta Ley mandata que el Estado peruano debe garantizar la enseñanza de las lenguas originarias en educación primaria, secundaria y universitaria, haciéndola obligatoria en las zonas donde

predominan, mediante planes y programas para su promoción, recuperación y fomento de la interculturalidad, como lo estipula el art. 16 (Ley N° 29.735, 2011).

Finalmente, en cuanto a la EIB, los artículos 22, 23 y 24 establecen que los estudiantes que poseen una lengua originaria como lengua materna tienen el derecho a recibir una enseñanza en todos los niveles, incluyendo a quienes recuperan su lengua materna. A su vez, en las zonas rurales andinas y amazónicas, la alfabetización se implementa en esta modalidad (EIB). Además, los programas educativos y medios deben promover el patrimonio y la tradición oral del Perú, sensibilizando sobre la pluriculturalidad y fomentando el diálogo y la tolerancia (Ley N° 29.735, 2011).

7.- Ley N°29.785 (2011)

La Ley N°29785, tiene como objetivo reglamentar el derecho a la consulta previa de los Pueblos indígenas, conforme al Convenio 169 de la OIT. Su propósito es regular el acceso a la consulta, definir las características esenciales del proceso y formalizar los acuerdos resultantes, garantizando los derechos colectivos de los pueblos indígenas reconocidos en la Constitución, tratados internacionales y leyes peruanas (MINCUL, 2019).

8.- Informe de la Defensoría del Pueblo (2011)

El Informe Defensorial N°152 del año 2011 titulado, Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú, buscó mejorar la gestión pública relacionada con el derecho de los pueblos indígenas a una educación bilingüe, donde el informe concluyó que en Perú no había datos precisos sobre la población indígena que necesita programas de EIB, lo que dificultaba determinar la cantidad de docentes y materiales educativos necesarios para implementarlos (Defensoría del Pueblo, 2011, p. 10). Por lo cual se recomendó implementar la Política de Educación Intercultural Bilingüe en todos los niveles de la Educación Básica Regular, tanto en zonas rurales como urbanas, a favor de los pueblos indígenas. identificar a los niños, niñas, jóvenes y adultos indígenas que requieren esta educación, según su etnia, situación sociolingüística y ubicación, en coordinación con los Gobiernos Regionales y Locales. Además, se deben determinar las instituciones educativas que ofrecerán esta educación, las plazas docentes necesarias y los maestros capacitados en educación intercultural bilingüe para cubrirlas (Defensoría del Pueblo, 2011, p. 529).

En definitiva y como corrobora Ames (2023) este informe resaltó las deficiencias de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y las barreras para el acceso educativo de los niños de comunidades originarias. Esto, junto con el cambio de gobierno, motivó al Ministerio de Educación a mejorar la recolección de datos, la formación docente y a desarrollar normativas más adecuadas.

9.- Decreto Supremo N°006-2016

El Decreto Supremo N°006-2016 de Minedu, establece la Política Sectorial de Educación Intercultural y Bilingüe, la cual guía las acciones en planes, programas y proyectos relacionados, para todas las entidades del sector educativo, a nivel nacional y local, donde el Minedu será responsable del seguimiento, monitoreo, evaluación y financiación (D.S. N°006-2016).

- **Plan Nacional de Educación Bilingüe al 2021 y Plan Bicentenario al 2021**

El Plan Nacional de Educación Bilingüe (PNEB) al 2021 busca garantizar una educación de calidad para los pueblos indígenas y originarios del Perú, promoviendo una formación inclusiva, democrática y con igualdad de género. Su objetivo es mejorar los aprendizajes a través de una educación intercultural y bilingüe que respete la diversidad étnica y cultural. Sin embargo, no se han logrado avances significativos en estas comunidades, lo que dificulta alcanzar una educación de calidad (Ruelas, 2021).

Por otra parte, el Plan Bicentenario es una estrategia de desarrollo nacional del Perú que busca impulsar el crecimiento económico, erradicar la pobreza y mejorar la educación, salud e infraestructura. Además, promueve la modernización del Estado, la calidad de vida, la protección del medio ambiente y el fortalecimiento de valores éticos, con el objetivo de consolidar al Perú como una sociedad competitiva y un Estado social de derecho (CEPLAN, 2021).

A continuación, se presenta la Tabla 25 la cual resume de manera clara y concisa la normativa legal más relevante en el ámbito del Derecho a la Educación de los Pueblo Originarios en Perú

Tabla 25 *Resumen del marco normativo nacional del Derecho a la Educación de los Pueblos Originarios en Perú.*

Año	Normativa	Descripción
1972	Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB)	Primera política que reconoce la diversidad cultural y lingüística del Perú, ajustando el uso de lenguas vernáculas y castellano según las características de los estudiantes.
1972	Ley General de Educación N°19.326	Fomenta el aprendizaje de lenguas vernáculas en escuelas rurales y su uso para facilitar la alfabetización y preservar valores culturales.
1989	Política de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI)	Introduce la educación intercultural y amplía la cobertura bilingüe, comenzando a integrar los enfoques interculturales en la educación.
1991	Política de Educación Intercultural y Bilingüe (PEIEB)	Consolidación de la interculturalidad como principio rector, con enfoque en Pueblos Originarios, pero con limitaciones en su implementación práctica.
2001	Ley N°27.558	Promueve la equidad entre niños y adolescentes rurales, enfatizando el aprendizaje significativo y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), con énfasis en la identidad.
2002	Ley N°27.818	Reconoce la diversidad cultural y promueve la EIB en regiones indígenas, incentivando la participación activa de los pueblos indígenas en la educación y la gestión educativa.
2003	Ley General de Educación N°28.044	Garantiza el derecho de los pueblos indígenas a recibir educación en condiciones de igualdad, promoviendo la EIB, la valoración de la cultura y la participación indígena.
2011	Ley N°29.735	Regula el uso, preservación y enseñanza de las lenguas originarias del Perú, estableciendo su obligatoriedad en las zonas rurales con predominio de lenguas indígenas.

Año	Normativa	Descripción
2011	Ley N°29.785	Reglamenta el derecho de los pueblos indígenas a la consulta previa, conforme al Convenio 169 de la OIT, asegurando el respeto a los derechos colectivos de los pueblos indígenas.
2011	Informe Defensorial N°152	Propone mejorar la gestión pública sobre la EIB, destacando la falta de datos precisos sobre la población indígena y sugiriendo la implementación de EIB en todos los niveles.
2016	Decreto Supremo N°006-2016	Establece la Política Sectorial de Educación Intercultural y Bilingüe, guiando las acciones, programas y proyectos educativos a nivel nacional y local.

Fuente. Elaboración propia en base a la normativa educativa legal del Perú

A modo de síntesis, se podrá decir que desde los años 70, el Perú ha implementado políticas para reconocer y atender la diversidad lingüística y cultural de su población indígena. La Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB) de 1972 fue la primera en promover la enseñanza en lenguas vernáculas, aunque con limitaciones en su aplicación. Posteriormente, las políticas de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) (1989) y Educación Intercultural y Bilingüe (PEIB) (1991) consolidaron la interculturalidad, pero la práctica se centró más en combatir la discriminación que en integrar la diversidad nacional. Leyes clave como la Ley N°27.558 (2001) y la Ley General de Educación N°28.044 (2003) continuaron promoviendo la educación en lenguas maternas y la participación indígena en la gestión educativa. Sin embargo, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) enfrenta dificultades debido a la falta de datos, infraestructura y personal docente capacitado. Más recientemente, el Plan Nacional de Educación Bilingüe al 2021 y el Plan Bicentenario al 2021 buscaron mejorar la calidad educativa y promover la inclusión, pero los avances han sido limitados, especialmente en áreas rurales y comunidades indígenas. En resumen, aunque se han logrado avances normativos, la implementación efectiva de la EIB sigue siendo un desafío debido a barreras sociales, económicas y políticas del Perú.

5.4.3.5. Privatización educativa en Perú.

Como se vio en el apartado anterior, la Constitución Política de 1993 permite a la oferta privada insertarse en el sistema educativo del Perú con mayor fuerza dada la apertura a esa iniciativa. En este marco la Ley-Decreto N° 882 de 1996 establece condiciones y garantías para la inversión privada en el sector educativo, con la finalidad de “contribuir a modernizar el sistema educativo y ampliar la oferta y cobertura” (art. 1). Al respecto, Molinero (2009) sostiene que estas medidas favorecieron el aumento de los centros educativos privados, debido a la creciente preocupación de los padres por las huelgas docentes que afectaron la educación en los primeros años de la década de 1990. Asimismo, la aprobación de la Ley N° 882, promulgada durante el gobierno de A. Fujimori, fue una estrategia para impulsar la privatización de la educación, después del fracaso de intentos previos de aplicar un modelo basado en la competencia por recursos y ‘*vouchers*’ al estilo chileno (Balarin, 2015b). La ley introdujo incentivos de lucro con la expectativa de que la competencia entre actores privados impulsara la innovación y optimizara los procesos educativos, respondiendo así a las demandas del mercado (Balarin et al., 2018). Aunque el decreto no buscaba privatizar directamente la educación pública y se pensaba que afectaría principalmente a las universidades, permitió el crecimiento del sector privado al no intervenir activamente en la provisión pública. Lo anterior, resultó en una creciente demanda educativa

insatisfecha y la expansión del sector privado en el sistema educativo peruano (Verger et al., 2016).

Por otra parte, la Ley de Educación N° 28.044 del año 2003 establece en su art. 5, que la libertad de enseñanza es reconocida y garantizada por el Estado, permitiendo a los padres o tutores el derecho y deber de educar a sus hijos, participar en su proceso educativo y elegir las instituciones en las que se formen, conforme a sus convicciones y creencias. Así también, indica que toda persona, natural o jurídica, tiene derecho a crear y gestionar centros educativos, donde el Estado es el encargado de reconocer, regular y supervisar la educación privada.

Otro antecedente relevante al respecto el cual se debe considerar, es que en el Perú existen tres tipo de gestión de las entidades educativas, a saber; a) públicas de gestión directa, las cuales son corresponden totalmente a instituciones del Estado; b) públicas de gestión privada, por convenio, con entidades educativas sin fines de lucro, que prestan servicios educativos gratuitos con un apoyo parcial del Estado y; c) de gestión privada la cual es una entidad de derecho privado, creada por personas naturales o jurídicas, autorizada y supervisada por el Estado en el marco de la libertad de enseñanza, esta debe desempeñar conforme a la normativa vigente. Además, debe fomentar la participación de los padres en el proceso educativo y pueden colaborar con la educación pública, aportando recursos, instalaciones y experiencias de innovación (LGE N°28.044, 2003).

Al respecto, la Tabla 26 describirá de manera general la normativa legal asociada a la privatización educativa del Perú desde 1991 hasta 2023, especificando algunas leyes por su contenido y el estado de vigencia de estas en periodo de años.

Tabla 26 *Normativa legal asociada a la privatización educativa del Perú entre los años 1991 hasta 2023.*

Período	Ley/ Decreto	Contenido y estado de la Ley
1991-1994	Ley 699, Ley 26.011, Ley 26.012, Ley 26.013	El impulso a la descentralización educativa consistió en ceder la administración de algunas escuelas estatales a entidades privadas o comunitarias y fomentar la participación de las comunas y padres en la gestión escolar. Aunque buscaba acercar la educación a las comunidades, también implicaba un proceso de privatización de los servicios educativos, lo que generó debates sobre su impacto en la equidad y calidad educativa. (Derogados)
1995-1996	Ley 26.549, Decreto Ley 882	Ley N° 26.549, Ley de los Centros Educativos Privados, vigente hasta hoy, y que establece el derecho de toda persona natural o jurídica a promover y conducir centros y programas educativos con autonomía pedagógica. A su vez, el Decreto Ley 882 reconoció la autonomía de los centros educativos privados, promoviendo la diversidad y competencia, y facilitó la participación del sector privado en la educación. Aunque amplió la oferta educativa, no siempre garantizó mejores resultados en calidad y equidad para todos los sectores. (Vigentes)
1998-2004	Resolución 004-98-ED, Resolución 0181-2004-ED, Decreto Supremo 009-2006-ED	Se reguló el cumplimiento de normas y sanciones para las instituciones educativas privadas, estableciendo mecanismos de autorización y supervisión. Aunque se promovió la calidad educativa, el fortalecimiento del sector privado incrementó la desigualdad en el acceso, concentrando recursos en instituciones con mayores capacidades económicas. (Vigentes)

2002-2003	Ley 27665 (Ley Flores Araoz), Ley N° 28.044	La Ley Flores Araoz protegió a las familias de abusos por parte de instituciones privadas, mientras que la Ley General de Educación promovió una educación inclusiva y descentralizada, buscando garantizar la equidad en el acceso a la educación pública. Ambas leyes reafirmaron el compromiso del Estado con una educación pública, gratuita y de calidad como derecho universal. (Vigentes)
2010-2012	Ley N° 29571, Ley N° 29766, Ley N° 29.839	Se reguló la protección al consumidor educativo, limitando cobros y prácticas abusivas en el sector privado, y promoviendo mayor transparencia. También se implementaron medidas para evitar la presión sobre las familias en la compra de textos escolares, protegiendo su acceso a una educación pública, gratuita y de calidad. (Vigentes)
2015-2023	Reglamento de Organización y Funciones del MINEDU (2015), Ley N° 30.947, Ley N° 31.252, Ley N° 31.525, Ley N° 31.526	Se fortaleció la gestión educativa pública mediante reformas en la evaluación, recuperación post-COVID y mejora de la calidad educativa. Además, se promovieron iniciativas para integrar tecnologías digitales en la educación, buscando mejorar la equidad en el acceso a herramientas educativas en todos los niveles. Estas reformas refuerzan la importancia de un sistema educativo público fuerte y accesible para todos (Vigentes)

Fuente. Elaboración en base a; Balarin et al. (2018); Cuenca, (2013); y normativa educativa del Perú.

Como se pudo apreciar en la Tabla 24 entre los años 1991 y 2023, el Perú implementó diversas reformas educativas centradas en la descentralización, la regulación del sector privado y el fortalecimiento de la educación pública. A su vez, en los años 1991-1994, se promovió la descentralización y la gestión privada de algunas escuelas, lo que generó controversia por su impacto en la equidad y calidad educativa. En 1995-1996, se reconoció la autonomía de las instituciones privadas, pero surgieron dudas sobre la desigualdad en los resultados educativos. A partir de 1998, se establecieron regulaciones para supervisar el sector privado, aunque aumentaron las desigualdades en el acceso a educación de calidad. Asimismo, en 2002-2003, se aprobaron leyes para proteger a las familias de abusos en el sector privado y garantizar la educación inclusiva, además, de la actual ley de educación N° 28.044. Luego, entre el año 2010 y 2012, se introdujeron medidas para regular los costos educativos y mejorar la transparencia. Finalmente, en los años 2015 y 2023, se llevaron a cabo reformas para mejorar la calidad educativa, la formación docente y el acceso a tecnologías digitales, buscando asegurar la inclusión y el acceso universal a la educación pública y gratuita.

- **Características generales de la educación privada en el Perú**

Según la información recopilada, el Perú presenta alarmantes niveles de segregación producto de la privatización de la educación. Estudios como el de Balarin (2015a) revela que si bien, la expansión de las escuelas privadas en las zonas urbanas ha sido significativa, esta se concentra principalmente en áreas de menores recursos económicos y ha sido impulsada por una regulación débil, especialmente tras la descentralización del año 2004, cuestión que permitió una gran independencia al sector privado, además indica, que en 2014 se abrieron posibilidades para asociaciones público-privadas (APP), inicialmente centradas en infraestructura. Sin embargo, los resultados en Perú muestran que las escuelas privadas en estas zonas obtienen rendimientos similares o incluso peores que las escuelas públicas locales en algunas evaluaciones. Por lo cual, el aumento de la oferta educativa privada en Perú no ha implicado una mejora en la calidad escolar. Por el contrario, la expansión ha sido principalmente de escuelas privadas de bajo costo,

que a menudo ofrecen una educación de menor calidad (Cuenca et al., 2019). A su vez, se corrobora que la educación pública en el Perú atiende principalmente a las familias de bajos recursos, mientras que las de mayores ingresos eligen la educación privada, además, se indica que la preferencia por lo privado ha segmentado el sistema educativo, dejando a los más pobres en escuelas con pocos recursos, provocando un fenómeno impulsado por una visión neoliberal que vincula la eficiencia y calidad educativa con el sector privado, producto del desinterés e ineficiencia el sistema estatal público de educación (Molinero, 2009). Lo anterior ha llevado a que el sector privado sea percibido como más eficiente y eficaz en la gestión educativa, y capaz de obtener mejores resultados de manera equitativa (Balarin, 2015a). Y como sostiene Cuenca (2013) la preferencia de las familias por la educación privada no siempre está relacionada con la calidad del servicio, sino con la creencia de que al ser privado implica automáticamente calidad, este imaginario social en el Perú ha sido construido a lo largo del tiempo influido por factores como la asociación de la educación privada con las élites, la percepción de mayor eficiencia de las instituciones no estatales y el desinterés del Estado por fortalecer la educación pública Chaman & Moali (2020).

Al respecto, Chaman & Moali (2020) concluyen que las familias eligen la educación privada debido a la percepción de mejor calidad y entorno sociocultural, especialmente cuando las pensiones ⁴¹son más altas. Al respecto, las instituciones educativas privadas solo pueden realizar tres tipos de cobros, a saber; a) cuota de ingreso, la cual se paga por única vez y corresponde solo a estudiantes nuevos; b) matrícula, la que también se paga una vez, al inicio del año, para asegurar la inscripción del estudiante y; c) pensiones, que se cancela mensualmente por lo general, al final de cada mes, por último, se encuentra prohibido el cobro adelantado de las pensiones (INDECOPI, 2024, p. 6).

Retomando, este fenómeno está influenciado por la creencia de que lo privado ofrece ventajas en un sistema educativo segregado (Cuenca et al., 2019). Así también, no existen políticas explícitas de elección escolar, los padres pueden elegir libremente entre colegios estatales y privados, donde la admisión a colegios estatales no está limitada por ubicación, permitiendo a las familias inscribir a sus hijos en cualquier institución, siempre que puedan cubrir los costos de transporte y aunque está prohibido exigir exámenes o pagos, los colegios con alta demanda pueden seleccionar a los estudiantes, favoreciendo a familias de ciertos estratos sociales (Balarin & Escudero, 2019). Además, estos mismos autores indican que durante casi tres décadas, la educación pública en el Perú experimentó un deterioro continuo, exacerbado por la falta de capacidad en los niveles regionales y locales del gobierno, en donde los gestores públicos, mal remunerados, poco capacitados y sin recursos, no pudieron cumplir con sus funciones, lo que se reflejó en una calidad educativa deficiente, tanto en los resultados de exámenes estandarizados como en evaluaciones cualitativas, como se ha venido sosteniendo (Balarin & Escudero, 2019). No obstante lo anterior y siendo el Perú es el país con mayor segregación educativa en América Latina, debido a la liberalización del sistema educativo y el debilitamiento de la educación pública, la postura neoliberal destaca la importancia del mercado en la educación y defiende la continuidad del sector privado, al considerar que es necesario para garantizar una educación de calidad, dada la ineficiencia histórica del Estado en la regulación y gestión del sistema educativo (Santillana, 2020).

⁴¹ La pensión de enseñanza es la contraprestación económica a favor de la Institución Educativa (IE) privada, que se efectúa cada mes del año lectivo o periodo promocional por los servicios educativos prestados, en los términos establecidos previamente por la IE privada y que han sido aceptados por los/las usuarios/as, al momento de realizar el proceso de matrícula (MINEDU, 2024).

A modo de antecedente histórico reciente, en relación con el gasto de los padres en la educación privada, según un estudio del año 2002, el Perú tuvo un gasto promedio en educación estatal de 199 dólares por estudiante en primaria, de los cuales el 32% proviene de las familias, a su vez, en secundaria, el gasto total fue de 285 dólares por estudiante (Saavedra & Suárez, 2002, p. 77) del 33% (Saavedra & Suárez, 2002, p. 77).

Finalmente, la historia de la educación en Perú refleja profundas desigualdades, marcadas por brechas socioeconómicas, raciales, étnicas y de género. Así, mientras persiste la exclusión y la desigualdad, los gobernantes y la clase política insisten en que están modernizando el país, una afirmación que contrasta con el abandono que sufre el sistema educativo (Velásquez et al., 2022).

A modo de síntesis de este apartado, se podrá decir que a principios de los años noventa, el gobierno de Alberto Fujimori intentó privatizar la educación siguiendo el modelo chileno, sin éxito. No obstante, en el año 1996 se promulgó el Decreto Ley N° 882, el cual liberalizó la inversión privada en educación, impulsando el crecimiento de esta oferta privada. Este marco normativo, permitió la oferta educativa con fines de lucro y otorgó incentivos fiscales, favoreciendo la expansión del sector privado, especialmente tras el auge económico de mediados de la década del 2000, cuando las familias tuvieron mayor poder adquisitivo. A pesar de no buscar privatizar la educación pública directamente, el Decreto contribuyó a una mayor privatización ‘por defecto’, ya que el Estado no intervino activamente en la educación pública, lo que resultó en una creciente demanda educativa insatisfecha (Verger et al., 2016).

Asimismo, la expansión de las escuelas privadas ha generado alarmantes niveles de segregación educativa y a pesar del crecimiento, muchas de estas escuelas se concentran en zonas urbanas de bajos recursos y a menudo ofrecen educación de menor calidad que las escuelas públicas locales. Este fenómeno ha sido impulsado por una débil regulación, especialmente después de la descentralización del año 2004, la cual permitió más autonomía al sector privado. Como resultado, la preferencia por la educación privada aumentó, asociándose erróneamente con mayor calidad, debido a la creencia de que lo privado es siempre mejor (Cuenca, 2013). Esta situación profundizó la desigualdad, dejando a las familias de menores recursos en escuelas públicas mal financiadas, mientras que las de mayores ingresos optaron por el sector privado lo que permitió a los colegios con alta demanda seleccionar a los estudiantes, favoreciendo a aquellos de estratos sociales más altos (Balarín & Escudero, 2019). Esta segmentación ha sido impulsada por una visión neoliberal que asocia la eficiencia educativa con el sector privado, mientras el sistema público continúa sufriendo por la falta de recursos y de gestión (Molinero, 2009). Este modelo ha acentuado la segmentación del sistema educativo y la percepción de que la educación privada es inherentemente de mejor calidad se ha consolidado (Cuenca, 2013). Este fenómeno ha llevado a un creciente gasto privado en educación, representando un 32% del gasto en primaria y un 33% en secundaria, lo que recarga a las familias, de menores recursos (Saavedra & Suárez, 2002). Por último, resulta importante mencionar que el sistema educativo peruano es altamente segregado por factores socioeconómicos, raciales y de género, mientras los gobernantes insisten en avances hacia la modernidad, contradiciendo la realidad de un sistema educativo aún insuficiente y excluyente (Velásquez et al., 2022).

5.4.3.6. Las Obligaciones de Respetar, Proteger y Cumplir el Derecho a la Educación del Estado de Perú

5.4.3.6.1. Asequibilidad-Disponibilidad.

- Educación gratuita y obligatoria

Al respecto y como lo estipula el art.17 de la Constitución de 1993, la educación inicial, primaria y secundaria son obligatorias en las instituciones del Estado, la educación es gratuita, además, en las universidades públicas el Estado garantiza el derecho a educarse gratuitamente a los alumnos que mantengan un rendimiento satisfactorio y no cuenten con los recursos económicos necesarios para cubrir los costos de educación (CPP, 1993, p. 7).

A su vez, la Ley N°28.044 del año 2003 indica en sus fundamentos que, la educación es un proceso de aprendizaje y enseñanza que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que contribuye a la formación integral de las personas (art. 2) Donde, la educación es un derecho fundamental de la persona y de la sociedad y el Estado garantiza el ejercicio del derecho a una educación integral y de calidad para todos y la universalización de la Educación Básica. Por su parte el rol que le corresponde a la sociedad es el de contribuir a la educación y posee el derecho a participar en su desarrollo (art. 3) (Ley N°28.044, 2003).

En relación con la gratuidad y la libertad de enseñanza la Ley indica que, la educación es un servicio público; cuando lo provee el Estado es gratuita en todos sus niveles y modalidades, la Educación Inicial y Primaria se complementa obligatoriamente con programas de alimentación, salud y entrega de materiales educativos (art. 4). Por otra parte, la libertad de enseñanza es reconocida y garantizada por el Estado, donde los padres de familia, o quienes hagan sus veces, tienen el deber de educar a sus hijos y el derecho a participar en el proceso educativo y a elegir las instituciones en que éstos se educan, de acuerdo con sus convicciones y creencias (art. 5) (Ley N°28.044, 2003).

Por último, en cuanto a los principios y fines de la educación peruana, esta tiene a la persona como centro y agente fundamental del proceso educativo y se basa en principios tales como, la ética, valores de paz, solidaridad, justicia, libertad, honestidad y tolerancia. Así también, la educación peruana garantiza; a) la equidad y acceso igualitario, b) la inclusión sin discriminación, c) la calidad formación integral, d) la democracia y derechos humanos, e) la interculturalidad y valoración diversidad, f) la conciencia ambiental y cuidado ecológico, g) la innovación, y h) la generación de conocimientos (art. 8). Buscando siempre, formar personas integrales ética, intelectual y físicamente con el fin de sostener una sociedad democrática e inclusiva. Este sistema además promueve, la identidad nacional, cultura de paz y desarrollo sostenible, mediante un enfoque intercultural y acciones descentralizadas que garanticen equidad y calidad educativa (art. 9) (Ley N°28.044, 2003).

- Financiación de la educación pública

El financiamiento de la educación, según la LGE del año 2003, abarca los medios económicos destinados a obtener los recursos humanos, materiales, tecnológicos y servicios necesarios para satisfacer las necesidades educativas de la población, promoviendo una distribución y utilización más eficiente y equitativa. A su vez, el Estado peruano se compromete a asignar al menos el 6%

del PBI a la educación estatal (art. 83). Las fuentes de financiamiento incluyen el Tesoro Público, recursos recaudados directamente, donaciones, excedentes de actividades productivas de las instituciones educativas y el endeudamiento interno y externo. Además, se pueden obtener recursos complementarios mediante la participación de la comunidad, empresas y la sociedad en general (art. 84). Por su parte el art. 85 especifica que la asignación de estos fondos del Tesoro Público se basará en los objetivos y metas de los planes estratégicos institucionales y los planes anuales de desarrollo, los cuales consideran los costos por estudiante y nivel educativo (art. 85) (LGE N° 28.044, 2003).

- Evolución del gasto público en educación como porcentaje del PIB Perú

Según los datos recolectados, la evolución del gasto público en educación en Perú como porcentaje del PIB, muestra en la última década una tendencia clara al crecimiento. Al respecto, en 2010 el gasto representaba un 2.87% del PIB, y en 2011 experimentó una leve disminución al 2.66%. Sin embargo, en los años siguientes, el porcentaje comenzó a aumentar, alcanzando un 2.92% en 2012 y un 3.30% en 2013. Ya en 2014, el gasto en educación subió al 3.70%, y continuó incrementándose en los años siguientes, registrando un 3.97% en 2015, un 3.81% en 2016 y un 3.93% en 2017. En 2018, el porcentaje creció nuevamente al 3.71%, y en 2019 alcanzó el 3.82%. A su vez, el gasto aumentó en 2020 a un 4.26%, y en 2021 bajó a un 3.93%. Finalmente, en 2022, el gasto volvió a subir, alcanzando el 3.83%, y en 2023 llegó al 4.24%. En síntesis, el gasto público en educación en Perú ha mostrado una tendencia general al alza, con algunos ajustes, especialmente en los últimos años (UIS, 2024).

- Evolución del gasto en educación como porcentaje del gasto público total Perú

Según los datos de UIS (2024), la evolución del gasto público en educación como porcentaje del gasto público total en Perú, muestra un crecimiento sostenido a lo largo de la última década. Por ejemplo, en el año 2010 el gasto en educación representaba el 13.56% del gasto público total, y en 2011 se mantuvo casi igual, con un 13.55%. Solo a partir del año 2012, el gasto comenzó a ampliarse, alcanzando un 14.37% aumentando progresivamente hasta un 15.22% en 2013 y 16.22% en el año 2014. Luego en los siguientes años, el gasto en educación siguió incrementándose. Lo que, en 2015, representó un 17.57%, y en 2016 alcanzó un 17.87%, lo que reflejó un compromiso creciente con la educación. Este crecimiento se mantuvo en 18.24% en 2017, aunque en 2018 bajó ligeramente a 17.13%. Ya en 2019, el porcentaje aumentó nuevamente a un 17.76%, y en 2020 se redujo a 15.51%, lo que podría estar relacionado con la pandemia de la COVID-19. Sin embargo, en 2021, el porcentaje subió a 16.71%, y en 2022 fue del 16.47%, mostrando una recuperación. Finalmente, en 2023, el gasto público en educación alcanzó el 17.91%. En síntesis, el gasto en educación en Perú ha mostrado un crecimiento sostenido en términos generales, con una leve disminución en los últimos años, Sin embargo, el porcentaje volvió a aumentar en 2023, lo que indica un compromiso continuo con la inversión en educación.

Por su parte, el CESCER indica que la proporción de recursos asignados por el Estado directamente a programas de reducción de la pobreza, pobreza extrema e inclusión social en 2011 fue de un 8.7, y en 2019 de un 9.5 del PIB. Específicamente en educación, el gasto fue de un 0.3 mientras que en 2019 fue de un 0.4 (E/C.12/PER/5, 2022, p. 22). Así también, el CERD instó al Estado a continuar esfuerzos para eliminar las dificultades en el acceso a la educación y reducir los índices de deserción escolar y repetición entre los niños afroperuanos e indígenas,

particularmente en las zonas rurales y remotas (CERD/C/PER/CO/22-23, 2018). Además, al CERD le preocupan las dificultades que continuaban enfrentando los niños, niñas y adolescentes pertenecientes a pueblos indígenas y afroperuanos para acceder a una educación de calidad, particularmente en las zonas rurales y remotas (A/HRC/WG.6/42/PER/2, 2022). Lo anterior, en 2018 ya fue indicado (CERD/C/PER/CO/22-23, 2018, p. 6). Lo que resulta entonces, un llamado reiterado por parte del Comité. Además, recomendó al Perú que garantizase la debida implementación del Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe mediante la asignación de recursos suficientes y el fortalecimiento de la Comisión Nacional de Educación Intercultural y Bilingüe (A/HRC/WG.6/42/PER/2, 2022).

- Infraestructura escolar e instalaciones adecuadas

Al respecto en 2012, el CDESCR expresó su preocupación por las diferencias en calidad e infraestructuras entre escuelas urbanas y rurales, así como por las altas tasas de abandono escolar y analfabetismo, especialmente entre niñas rurales y comunidades indígenas y afroperuanas. Recomienda mejorar la educación y la infraestructura en áreas rurales, reducir el abandono escolar y el analfabetismo, y preservar los idiomas indígenas (E/C.12/PER/CO/2-4, 2012). Además, y con respecto, al quinto informe periódico que el Perú debía presentar en 2017, pero presento en 2022, indica que, el porcentaje de escuelas con acceso a electricidad en 2013 fue de 70.9% a nivel nacional, 88.7% en el área urbana y 63% en el área rural; mientras que en 2019 fue de 83% a nivel nacional, 93% en el área urbana y 79% en el área rural (E/C.12/PER/5, 2022, p. 36).

En el 2014 se realizó, por primera vez en la historia del Perú, una medición que permitió conocer el estado real de la infraestructura educativa pública, El Censo de Infraestructura Educativa 2014 (INEI-MINEDU) reveló graves deficiencias, tales como, el 50% de locales vulnerables a sismos, 33% con problemas legales o sanitarios, y un 80% de escuelas rurales que presentaban problemas de acceso a agua y saneamiento evidenciando la crítica situación de la infraestructura escolar pública peruana (MINEDU, 2016). Más aún, este Censo reveló que el 75% de escuelas públicas requerían refuerzo o reemplazo, con una inversión estimada de 16.000.000.000 USD, incluyendo programas prioritarios, donde el monto total ascendía a 20.533.000.000 USD para solucionar el déficit⁴² (MINEDU, 2016, p. 7). Todo lo anterior significó que, entre los años 2011 y 2016, el Perú destinara más 5.735.000.000 de soles peruanos, aproximadamente unos 1.764.000.000 USD, lo que significó una reducción en las brechas educativas, sobre todo en la inversión en las áreas rurales con un mayor enfoque en discapacidad (MINEDU, 2016, p. 37).

En la actualidad, existe el Programa Nacional de Infraestructura Educativa (PRONIED), dependiente del MINEDU, el cual planifica y ejecuta proyectos de inversión pública para mejorar la infraestructura educativa en todos niveles, promoviendo la participación privada y civil. Esta entidad, que se encuentra vigente por siete años, reemplazando a la Oficina de Infraestructura Educativa (OINFE) (MINEDU, 2025).

- Distribución de la matrícula por tipo de institución (tipo de dependencia)

A partir de los antecedentes recabados disponibles del INEI sobre la matrícula educativa y su evolución según dependencia administrativa entre 2014 y 2023 en Perú. Se podrá decir en cuanto

⁴² Las dos cifras estimadas en USD corresponden a 60.000 millones y 77 000 millones de soles peruanos (PEN) respectivamente.

a la matrícula total, un constante crecimiento entre los años 2014 y 2019, pasando de 8.400.400 estudiantes en 2014 a 9.039.000 en 2019, lo que implica un aumento de aproximadamente un 7.6% durante estos cinco años. Por su parte, la matrícula privada, evidencia una tendencia de crecimiento entre 2014 y 2019, pasando de 2.432.300 en 2014 a 2.566.100 estudiantes en 2019. Ya a partir del año 2020, la matrícula privada experimenta una caída significativa, de 2.566.100 estudiantes en 2019 a 2.269.200 en 2020, esta baja se mantiene hasta el año 2021, pero se recupera a 2.538.100 estudiantes en 2023. Por otra parte, la matrícula en instituciones públicas ha seguido una tendencia creciente casi permanente, pasando de 5.968.100 estudiantes en 2014 a 6.472.900 en 2019, con un aumento significativo de un 8.5% en ese periodo de años. Sin embargo, se observa que después de 2019, la matrícula fiscal también muestra un leve retroceso en 2023, con 6.874.600 estudiantes (INEI, 2024).

A su vez, y con el fin de tener una perspectiva más allá de los datos nacionales, se presentará la Tabla 27 sobre la evolución de la matrícula educativa privada, basada en los indicadores y datos estadísticos recopilados de UIS desde el año 2016 hasta 2021. Todo esto, con el objetivo de ilustrar la capacidad y el volumen de la oferta privada en Perú.

Tabla 27 *Indicadores en porcentajes de distribución de la matrícula en instituciones privadas en Perú entre los años 2016-2021.*

Indicadores de matrícula (%)	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Programas de desarrollo educativo para la primera infancia	16.8	15.4	17.7	17.3	10.6	2.3
Educación preprimaria	30.2	29.2	28.7	28.7	23.8	18.5
Programas de educación inicial	29.4	28.4	28.1	28.1	23.1	17.7
Educación primaria	27.2	27.2	25.9	26.1	24.1	22.2
Educación media básica	28.9	28.6	26.4	26.0	23.7	21.7
Educación media superior	30.3	30.2	28.0	27.6	25.2	22.4
Educación secundaria	29.5	29.2	27.0	26.6	24.3	22.0
Educación postsecundaria no terciaria	-	-	-	-	-	-
Educación terciaria	71.8	72.4	-	-	-	-

Fuente. Elaboración propia en base a cifras de UIS (2023).

Como se gráfica en la Tabla 27, los indicadores del porcentaje de distribución de la matrícula en instituciones privadas entre los años 2016 y 2021 reflejan una tendencia general de disminución. En los programas de desarrollo educativo para la primera infancia, la matrícula pasó de 16.8% en 2016 a 2.3% en 2021. A su vez, en los niveles de educación preprimaria y educación inicial, también se observa una disminución progresiva, donde la matrícula en preprimaria descendió de un 30.2% en 2016 a un 18.5% en 2021, y donde la de educación inicial pasó de 29.4% a 17.7% en el mismo período. Por otra parte, la matrícula privada en la educación primaria pasó de un 27.2% a un 22.2%, y en la educación media básica de 28.9% a 21.7%, siguiendo la misma tendencia hacia la baja. De manera similar, la matrícula en educación media superior y educación secundaria también disminuyó, pasando de un 30.3% a un 22.4% en el caso de la media superior, y de un 29.5% a un 22.0% en secundaria. Por último, en cuanto a la educación terciaria, se observa una estabilidad en la matrícula privada en los años 2016 y 2017, con un porcentaje del 71.8% y 72.4% respectivamente, pero no hay datos disponibles después de 2017, lo que dificulta evaluar su tendencia a largo plazo.

Al respecto, otro antecedente que resulta importante destacar es lo relacionado con el total nacional de estudiantes de primaria y secundaria que se encuentran matriculados según tipo de

dependencia administrativa, ya sea fiscal-estatal, de gestión pública-privada o solo privada, lo cual se ilustrará a través de la Tabla 28, con los datos correspondientes al año 2023.

Tabla 28 *Total de estudiantes matriculados según tipo de dependencia administrativa en primaria y secundaria, año 2023.*

Tipo de dependencia Administrativa	Fiscal-Estatal		Gestión pública-privada		Privada	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Total por dependencia						
Total Nacional 9.412.823	6.563.922	69.7%	307.017	3.3%	2.541.884	27%

Fuente. Datos MINEDU (2024).

Según la Tabla 28 de un total de 9.412.823 estudiantes en Perú, el 69.7% (6.563.922 estudiantes) se encuentra en instituciones fiscales o estatales, mientras que el 27% (2.541.884 estudiantes) asiste a colegios privados. Solo el 3.3% (307.017 estudiantes) está matriculado en instituciones de gestión pública privada, lo que refleja una fuerte predominancia de la educación pública en el país. Este desglose sugiere que, a pesar de la presencia significativa de la educación privada, la mayor parte de los estudiantes sigue accediendo a la educación a través del sistema estatal, lo que podría ser indicativo de políticas públicas robustas orientadas a garantizar el acceso a la educación pública.

El CRC insta al Estado peruano a que tome las medidas para enfrentar la creciente privatización de la educación, que puede incrementar la discriminación en el sistema educativo; d) los costos ocultos de la educación; e) la baja calidad de la educación, pese a las mejoras, y el rendimiento escolar relativamente bajo de los niños en el Estado parte; f) la insuficiente formación de los maestros y las difíciles condiciones de trabajo en las zonas rurales y alejadas; g) las elevadas tasas de abandono escolar, que afectan particularmente a las niñas y adolescentes embarazadas en la enseñanza secundaria (CRC/C/PER/CO/4-5, 2016, p. 16).

- Formación Docente (general)

En el Perú, la formación docente es regulada por la Ley N°30.512, que establece las normas para la creación, licenciamiento, gestión, supervisión y fiscalización de los institutos y escuelas de educación superior, tanto públicos como privados, así como el desarrollo de la carrera pública docente (MINEDU, 2016). Asimismo, la formación inicial se lleva a cabo en instituciones de Educación Superior autorizadas y acreditadas, siguiendo la normativa vigente, incluyendo la preparación para atender la diversidad, la interculturalidad y el bilingüismo (MINEDU, 2014).

No obstante, lo anterior, realiza las siguientes recomendaciones, a saber; la falta de un número suficiente de docentes capacitados y a la asignación de recursos adecuados, la implementación del Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021 sea limitada, particularmente en la educación secundaria (CERD/C/PER/CO/22-23, 2018, p. 6).

En el ámbito rural se ha implementado la intervención Soporte pedagógico para la secundaria rural (SPSR), que atiende a cerca de 1.100 docentes de zonas rurales, impactando a su vez a aproximadamente 25.758 estudiantes, lo que representa el 9 % de la matrícula rural del país. Además, en 2016 se inició el Programa de Actualización Docente (PAD) dirigido a profesores

de secundaria rural de escuelas focalizadas en siete regiones del país (A/HRC/WG.6/28/PER/1, 2017).

- **Formación Continua**

El Programa de Formación y Capacitación Permanente está dirigido a todos los y las profesoras del sistema educativo nacional, abarcando tanto la formación inicial como continua de los docentes. Este programa es regido por la Política Pedagógica Nacional y normas locales, teniendo los siguiente objetivos: a) desarrollo integral, el cual debe fomentar el crecimiento personal, cultural y profesional de los docentes; b) la mejora educativa, aumentando la eficacia del desempeño para lograr la calidad del proceso formativo; c) diversidad, atendiendo la diversidad individual, social y cultural de las y los estudiantes y; d) relevancia social, la cual debe responder a las necesidades y demandas de desarrollo a nivel nacional, regional y local (MINEDU, 2014).

- **Salarios, condiciones laborales y libertad sindical**

Con relación a las remuneraciones y libertad sindical. Según el ‘índice de salarios docentes’ (*Teaching Salary Index*), en el Perú las y los docentes reciben alrededor de un 32% menos de lo necesario para cubrir el promedio local de bienes y servicios o ‘costo de la vida’ (*Teaching Salary Index*, 2024).

En relación con la libertad sindical el capítulo XVI del Reglamento de La ley de Carrera Pública Magisterial establece el derecho a la negociación colectiva, no obstante, el Decreto de Urgencia N° 014-2020 vulnera el derecho a negociación colectiva (Art. 28 Constitución), prohibiendo temas económicos, lo que obliga a las y los docentes peruanos a recurrir a medidas de lucha para exigir reivindicaciones salariales, pese a su reconocimiento legal (Bonilla-Molina, 2021, p. 31).

- **Programa de Becas y Becas de entidades internacionales**

En primer término, el Programa Nacional de becas tiene como Ley marco, la Ley General de Educación del año 2003. En su art 18 indica que, se establecerá un sistema de becas y ayudas para garantizar el acceso o la continuidad de los estudios de aquellos que destaquen en su rendimiento académico y no cuenten con recursos económicos para cubrir los costos de su educación. En 2012 mediante la Ley N° 29.837 se creó el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC) a cargo del Ministerio de Educación, encargado de su diseño, planificación, gestión, monitoreo y evaluación (PRONABEC, 2014).

Al respecto, el PRONABEC es un programa de becas que se oferta a través de concursos públicos para peruanos de escasos recursos que deseen acceder a una educación superior de calidad, durante todo el proceso educativo de ese ciclo educativo. Algunos requisitos generales que se requieren para postular a estas becas por parte de la población perteneciente a Pueblos Originarios son; a) tener nacionalidad peruana, sin límite de edad; b) estar cursando el último grado de secundaria o haber egresado de la Educación Básica Regular (EBR) o Educación Básica Alternativa (EBA) y; c) Acreditar pertenecer a una comunidad nativa amazónica (CNA) o población afroperuana (PA) (PRONABEC, 2014).

Uno de los programas más conocido es la Beca 18, que ofrece becas integrales a estudiantes de alto rendimiento académico y con escasos recursos, o en situación de vulnerabilidad, para que puedan estudiar una carrera en instituciones de educación superior. Otros programas de becas disponibles de asociación son: Beca Excelencia Académica para Hijos de Docentes, Beca Deporte Escolar, Beca Talento Escolar, Beca Mujeres en Ciencia, Beca Inclusión, Beca Continuidad de Estudios, Beca Perú (PRONABEC, 2021).

En cuanto a la oferta de créditos educativos se podrán destacar dos: 1) El Programa Nacional de Créditos, el cual se encuentra dirigido a estudiantes que postularon a la etapa de selección de la 'Beca 18' en 2024, modalidad ordinaria, y no fueron seleccionados, para estudiar una carrera profesional de pregrado financiada por el Estado con el compromiso de una devolución futura, existiendo 250 plazas disponibles (PRONABEC, 2025). 2) El Programa Nacional de Apoyo Directo a los Más Pobres 'Juntos' creado bajo el DS Supremo 032-2005 del año 2005 y modificado en 2012 teniendo por objetivo, ejecutar transferencias directas en beneficio de las familias más pobres de la población, rurales y urbanas. Este programa tiene como finalidad facilitar a las familias beneficiadas, con su participación y compromiso voluntario, prestaciones de salud, nutrición, de educación e identidad, orientadas a asegurar la salud y nutrición preventiva materno-infantil, la escolaridad sin deserción, así como el registro e identificación (PRONABEC, 2025).

- **Becas de entidades internacionales**

En lo que respecta a los aportes monetarios para becas de entidades internacionales, el ODS 4.b.1 resulta de utilidad. La siguiente tabla ilustrará los montos y progresión en años 2006-2023 en el caso del Perú.

Tabla 29 *Volumen de los flujos de asistencia oficial al desarrollo para becas, en USD. Años 2006 al 2023 en Perú.*

Años	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
USD	694.129	2.420.139	5.733.582	5.607.712	2.623.587	2.700.120	3.004.997	3.889.876	3.433.931
Años	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
USD	4.004.024	2.445.621	2.693.061	3.264.410	4.122.316	3.994.767	3.516.875	4.238.460	3.117.350

Fuente. UIS (2025).

Como se puede apreciar en la Tabla 29, la evolución de los fondos para el desarrollo de becas de entidades internacionales en el Perú, entre los años 2006 y 2023 muestra tendencias interesantes, como son; el crecimiento acelerado de estas ayudas, comenzando con 694.129 USD en el año 2006 hasta un máximo de 5.733.582 USD en el año 2008. Luego en 2010 sufre de una caída. Entre los años 2015 y 2023, los montos oscilaron entre 2.4 millones de USD en 2016 y 4.2 millones de USD en el 2022, sin superar el tope de 2008. Es razonable decir entonces que, se presenta una tendencia inicial de fuerte inversión, ajustes posteriores y cierta estabilidad en la última década, aunque con variaciones anuales y un descenso en 2023 lo que significa un aporte de 3.117.350 USD.

5.4.3.6.2. Accesibilidad.

- No discriminación

En relación con la normativa nacional, la Ley N°28.044 y sus modificaciones mediante la Ley N°30.797, que en su art.1 establece promover la educación inclusiva, modificar el artículo 52 e incorporar los artículos 19-A y 62-A en la Ley N°28.044, Ley General de Educación, a fin de garantizar, de manera efectiva, el enfoque inclusivo en la educación, en todas sus modalidades, e incorporar al profesional en psicología como integrante de la comunidad educativa (Ley N° 30.797, 2018). Estas leyes son las encargadas de promover una educación inclusiva, prohibiendo cualquier forma de discriminación en instituciones educativas públicas y privadas, garantizando el acceso a estudiantes con discapacidad, de diferentes etnias, lenguas, orientación sexual, etc. (art. 19). A su vez, el art. 52 establece que las instituciones educativas deben adaptar sus infraestructuras y metodologías para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales. (Ley N°30.797, 2018). Además, su art. 62 indica la relevancia de la presencia de un psicólogo o psicóloga escolar, el cual es un profesional especializado que forma parte de la comunidad educativa y que contribuye a la formación integral de los estudiantes en la educación básica. Cuya función consiste en ser un soporte para que los actores de las instituciones educativas orienten adecuadamente a los estudiantes, entre otros, en la comprensión de aspectos relacionados con su desarrollo cognitivo y socioemocional (Ley N°30.797, 2018).

Por otra parte, existe la Ley N° 27.270 del año 2000 contra ‘actos de discriminación’. En su art. 323 del código penal, tipifica la discriminación como delito, incluyendo la negación de acceso a la educación por motivos de raza, religión, discapacidad, género, orientación sexual, entre otros (Ley N°27.270, 2000).

- Acceso material, económico y cultural

En relación a la educación en preprimaria, en su tercer informe nacional presentado el año 2017 (A/HRC/WG.6/28/PER/), el Perú bajo junto con otras instancias regionales, han desarrollado diferentes alternativas de atención, tales como: centros de educación inicial (CEI), programas no escolarizados de educación inicial dirigidos a niños de 3 a 5 años, divididos en programas de entorno familiar y programas de entorno comunitario; y apertura de escuelas de nivel secundaria, incluyendo formas de atención diversificada en zonas de alta dispersión (A/HRC/WG.6/28/PER/1, 2017, p. 15). Así también, se ha ampliado la cobertura en educación inicial de un 83.95% en el año 2015, con una matrícula neta de 86% en 2016. La brecha urbano-rural ha disminuido considerablemente, pasando la matrícula rural de 68.36% en el 2011 a 84.09% en el 2015. Asimismo, la tasa neta de matrícula de educación secundaria para la población de 12 a 16 años se situaba en el año 2015, en un 84.3%. Con relación al cierre de brecha de acceso a la educación inicial para niños de tres años, donde se encuentra el porcentaje más bajo de matrícula, se busca incrementar la meta de cobertura al 85% hasta el año 2021. Esto significa trabajar en la flexibilización de la oferta que se brinda para niños de esa edad y contar con información sobre los motivos que tienen los padres para no matricular a sus hijos de tres años (A/HRC/WG.6/28/PER/1, 2017, p. 16).

A su vez, como antecedente relevante, se puede destacar que el gasto en educación es de un 4.0% del PIB en el año 2021 (CEPALSTAT, 2023b). Según información oficial, el presupuesto total asignado a los tres niveles de gobierno para educación aumentó más del 50% entre 2012 y

2017. Con el fin de universalizar el servicio de educación básica regular se vienen desarrollando en todas las regiones acciones estratégicas para ampliar la cobertura en los niveles inicial y secundaria, dado que el acceso a la educación primaria ronda el 98% tanto en zonas urbanas como rurales (A/HRC/WG.6/28/PER/1, 2017, p. 15).

Por otra parte, entre los años 2012 y 2015 la tasa de analfabetismo se ha mantenido alrededor del 6%, siendo más alta en el ámbito rural. Por ello, el Programa de Alfabetización que lleva a cabo el Perú enfrenta una serie de inconvenientes vinculados con la ausencia de alternativas integrales de alfabetización rápida (campañas), falta de continuidad de los estudios y de los círculos de aprendizaje debido a la poca cobertura. Por otro lado, cerca de un millón de personas entre 15 y 30 años no ha concluido la educación básica y se dedican a trabajar o no estudian ni trabajan.

En relación con el trabajo con el profesorado, desde 2010 se viene implementando el ‘Acompañamiento pedagógico unidocente y multigrado’, una estrategia de formación en servicio centrada en la escuela. Para su ejecución se han priorizado competencias y desempeños del marco del Buen Desempeño Docente y del Directivo con el objetivo de fortalecerlos para mejorar la intervención en el aula. Dada la complejidad de la misión del docente de escuelas multigrado del ámbito rural, se desarrollan estrategias formativas diversificadas para promover su autonomía. En 2017 esta intervención viene siendo implementada en 6.150 instituciones educativas (46% de cobertura) en todas las 25 regiones del país, brindando atención a 153.961 estudiantes (45% de cobertura) y 13.570 docentes programados (A/HRC/WG.6/28/PER/1, 2017).

Sin embargo y más allá de la cobertura, en el aspecto cultural para el Perú resulta preocupante la cantidad de estudiantes que no asiste a los centros educativos por múltiples razones todas de carácter grave. De acuerdo con el Estudio Especializado sobre la Población Afroperuana del año 2015, el 28.0% de los Niñas, Niños y Adolescentes (NNA) entre 3 y 5 años no asiste a la escuela (frente al 12.7% nacional); el 82.0% de los adolescentes asiste a la escuela (frente al 94.0 % nacional); el 33.0 % no asiste porque ‘no le gusta’ y el 14.0% por falta de dinero; el 18.0 % repitió alguna vez el año escolar (nacional: 4.0 % en secundaria, 4.2 % en primaria); y el 43.0 % reconoce ser discriminado, de los cuales el 31.0 % indica que fue por motivo de raza (E/C.12/PER/5, 2022, pp. 36-37).

Su vez, el Censo Nacional del año 2017, la data extraída no permitió establecer la tasa de asistencia a educación básica de NNA afroperuanos, pues la pregunta de autoidentificación étnica solo fue aplicada a mayores de 12 años. El Censo indicó que, la asistencia de adolescentes afroperuanos (12-16 años) a los centros educativos, es de 90% en contraste al 91% a nivel nacional. La asistencia de los jóvenes afroperuanos (17-24 años) a la educación superior es de 35% sobre el 46% a nivel nacional, lo que muestra una brecha de más del 10%. Solo el 14% de los jefes de hogar afroperuanos cuentan con estudios superiores completos, mientras que el promedio a nivel nacional es de un 23%, mostrando una brecha de más del 9% (E/C.12/PER/5, 2022, p. 37).

A su vez, a Defensoría del Pueblo en su informe del año 2022, señaló que se ha observado una reducción presupuestal progresiva para acciones de fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe (NORMLEX OIT, 2024). De todas maneras, la Comisión de la OIT alienta al Gobierno a proseguir con sus esfuerzos para seguir promoviendo e implementando servicios de educación

para los pueblos indígenas que respondan a sus necesidades particulares y tengan en consideración sus aspiraciones sociales, económicas y culturales, y le pide que informe sobre las medidas adoptadas para este fin (NORMLEX OIT, 2024). A su vez, el CRC agradece los importantes esfuerzos realizados para incrementar las asignaciones presupuestarias respecto a la educación y su acceso, incluida la educación en la primera infancia, y para reforzar la educación bilingüe intercultural (CRC/C/PER/CO/4-5, 2016).

No obstante, UNESCO recomendó al Perú que siguiera intensificando sus esfuerzos para garantizar el Derecho a la Educación de todos los alumnos de las zonas remotas (A/HRC/WG.6/42/PER/2, 2022). Así también, el CRC insta al Estado peruano a considerar los siguientes aspectos: a) las disparidades en las asignaciones presupuestarias entre las escuelas y entre las regiones; b) las bajas tasas de matriculación escolar y de finalización de los estudios, las dificultades persistentes respecto del acceso a una educación de calidad y bilingüe y las elevadas tasas de analfabetismo entre los niños que viven en las zonas rurales, los niños indígenas y los niños afroperuanos (CRC/C/PER/CO/4-5, 2016, p. 16).

Descrito lo anterior, el CRC entrega las siguientes recomendaciones, a) Siga esforzándose por asignar suficientes recursos financieros al desarrollo y la mejora del sistema de educación nacional, de manera que abarque todas las escuelas y todo el territorio del Estado parte; b) Siga mejorando la accesibilidad y la calidad de la educación para todos los niños, lo que incluye intensificar la formación de calidad de los maestros y mejorar sus condiciones de trabajo, en particular en las zonas rurales, para alentarlos a impartir educación de elevada calidad; c) Evalúe y aborde las consecuencias del rápido desarrollo de la educación privada en el Estado parte a fin de garantizar la igualdad de acceso a una educación de calidad para todos los niños; d) Garantice el derecho a una educación obligatoria y gratuita sin costos indirectos ni ocultos; e) Refuerce las medidas adoptadas para luchar contra el abandono escolar y elevar la tasa de finalización de la enseñanza secundaria, haciendo especial hincapié en los niños que viven en las zonas rurales, los niños indígenas y afroperuanos, las niñas embarazadas y las madres adolescentes; f) Mejore la calidad de la educación en las zonas rurales y entre las comunidades indígenas y afroperuanas a fin de eliminar el analfabetismo y garantice la aplicación efectiva de sus programas sobre Educación Bilingüe Intercultural (CRC/C/PER/CO/4-5, 2016, pp. 16-17).

Aún más, el equipo de las Naciones Unidas en el país informó que la aprobación de la Ley N° 31.498 –actualmente vigente en 2025–ponía en riesgo el Programa de Educación Intercultural Bilingüe y su Plan Nacional, los procesos de normalización de lenguas, así como los Lineamientos de Educación Sexual Integral para la Educación Básica. El equipo recomendó al Perú reformular la norma legislativa, dado que tiene un impacto negativo en el ejercicio del Derecho a la Educación, y aumentar los presupuestos con criterios de equidad para abordar las brechas generadas por la pandemia de COVID-19, con especial énfasis en los espacios educativos (A/HRC/WG.6/42/PER/2, 2022, p. 7).

Así también, la CEACR observa que, según los comentarios de la Confederación General de Trabajadores del Perú (CGTP) y las cifras del INEI correspondientes al año 2016, el 31.6% de las adolescentes indígenas de las zonas rurales, entre 12 y 16 años, asisten al nivel secundario con atraso escolar, y que solo el 27 % de las mujeres indígenas de 15 años que habitan en zonas rurales alcanzan el nivel secundario, frente al 43.8 % de sus pares varones (NORMLEX OIT, 2022).

En relación con la asistencia y deserción escolar en el Perú, la tasa de asistencia de los adolescentes de 12 a 16 años de nivel secundario aumentó desde 86.7% en 2001 hasta 92.7% en 2015. El 10% de la misma edad que reside en área rural no asisten a una institución educativa, porcentaje sustantivamente mayor al registrado para el área urbana (6.9%); su tasa de deserción es de 8.2%, 1% por encima de la población urbana. Diferentes factores condicionan la deserción escolar, uno de los más importantes, sobre todo en el área rural, es el económico, donde la participación de niños y adolescentes en actividades económicas es mucho más frecuente (A/HRC/WG.6/28/PER/1, 2017). Influyendo también, sobre todo en el género femenino, los altos costos de dejar las tareas del hogar y los generados por el embarazo, la maternidad adolescente y el difícil acceso geográfico. A esto se añade, en la región amazónica, los gastos y complicaciones logísticas que obligan a los adolescentes a mudarse a otro lugar para continuar con sus estudios secundarios (A/HRC/WG.6/28/PER/1, 2017, p. 16).

- **Personas con discapacidad**

Al respecto y en base a la recopilación de información preparada por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos del año 2022. El CEDAW celebró la aprobación del Decreto Legislativo N°1384 del año 2018, que reconocía y regulaba la capacidad jurídica de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones, y la Política Nacional Multisectorial en Discapacidad para el Desarrollo al 2030 (A/HRC/WG.6/42/PER/2, 2022, p. 10). A lo que, el equipo de las Naciones Unidas en el país recomendó al Perú que mejorara los marcos legales y normativos relacionados con los derechos de las personas con discapacidad, que implementara ajustes razonables y que realizara consultas a las personas con discapacidad sobre las medidas normativas que podrían afectar el ejercicio de sus derechos (A/HRC/WG.6/42/PER/2, 2022, p. 10).

A su vez, al CRPD en 2023 le preocupa que el perfil y los requisitos del intérprete de lengua de señas peruana aún no hayan sido aprobados por el MINEDU, lo que sigue retrasando la implementación de la Ley N°29.535 por la que se reconoce la lengua de señas peruana, aprobada en 2010, y su reglamento, aprobado en 2017 (CRPD/C/PER/CO/2-3, 2023, p. 2).

Así también, al CRPD le preocupa: a) El importante porcentaje de estudiantes con discapacidad que no acceden a los programas educativos y/o no permanecen en ellos debido a sus escasos recursos económicos y porque persiste la negación de admisión por motivos de discapacidad sin contar con los mecanismos que evidencien esta negativa de admisión y la escasa implementación y cobertura del Servicio de Apoyo Educativo; b) El limitado número y cobertura de los programas de intervención temprana, que solo ofrecen servicios especializados a niños menores de 3 años; c) Preocupa el aumento de casos de acoso escolar contra niños, incluidos los niños con discapacidad, y que las escuelas no dispongan de protocolos ni de formación para prevenir, vigilar y combatir el acoso de niños con discapacidad (CRPD/C/PER/CO/2-3, 2023, p. 13). A lo cual, el CRPD insta al Perú a que:

- a) Asigne mayores recursos económicos a la realización de ajustes razonables para los estudiantes con discapacidad, así como a la implementación y aumento de cobertura del Servicio de Apoyo Educativo, y cree un mecanismo de monitoreo permanente que garantice el acceso a la escuela de todos los estudiantes con discapacidad; b) Aumente los recursos humanos y financieros para crear más programas de intervención temprana y aumente la edad de las niñas y los niños cubiertos para garantizar la transición a la

educación inclusiva; c) Adopte medidas para eliminar el abuso y el acoso contra los niños con discapacidad en las escuelas por medio de programas y protocolos contra el acoso. (CRPD/C/PER/CO/2-3, 2023, p. 13)

En relación con lo anterior, la normativa que protege es la Ley General de la Persona con Discapacidad N° 29.973 del año 2012, pero actualizada en 2023. Donde en su art 35.1 establece en cuanto al Derecho a la Educación que: “La persona con discapacidad tiene derecho a recibir una educación de calidad, con enfoque inclusivo, que responda a sus necesidades y potencialidades, en el marco de una efectiva igualdad de oportunidades” (Ley N°29.973, 2023, p. 13). Quien regula, promueve, supervisa, controla y garantiza su matrícula en las instituciones educativas públicas y privadas de las diferentes etapas, modalidades y niveles del sistema educativo nacional es el Ministerio de Educación. Por su parte el art. 35.2 establece que “Ninguna institución educativa pública o privada puede negar el acceso o permanencia de una persona por motivos de discapacidad” (Ley N°29.973, 2023, p. 13). Así también se debe de reservar al menos dos vacantes por aula para estudiantes con discapacidad leve o moderada. Además, los centros educativos deben garantizar infraestructura y materiales adaptados (Ley N°29.973, 2023).

- **Discriminaciones contra las mujeres**

El CERD advierte las desigualdades en cuanto al acceso del Derecho a la Educación de las mujeres indígenas en el Perú, por lo cual recomienda que incluya una perspectiva de género en todas las políticas y estrategias contra la discriminación racial para eliminar la discriminación múltiple e intersectorial que enfrentan las mujeres pertenecientes a pueblos indígenas y afroperuanas. Además, le recomienda que adopte medidas con un enfoque intercultural para garantizar a las mujeres afroperuanas e indígenas: a) acceso a la educación, empleo, salud y salud sexual y reproductiva, entre otras (CERD/C/PER/CO/22-23, 2018, p. 7).

Al CEDAW, le alarma que las elevadas tasas de analfabetismo afecten de forma desproporcionada a las mujeres y las niñas de comunidades marginadas (A/HRC/WG.6/42/PER/2, 2022). Además, UNESCO recomendó que el Perú siguiera esforzándose por garantizar la plena inclusión en la educación de las personas con discapacidad, las niñas y las mujeres, y las minorías, de conformidad con la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (A/HRC/WG.6/42/PER/2, 2022, p. 8).

El UNICEF recomendó al Perú que el Ministerio de Educación efectivizara la inclusión del enfoque de género en el currículo escolar y que desarrollara las acciones necesarias para derogar la ley que planteaba la intervención de los padres de familia en la elaboración de los materiales educativos la Ley N° 31.498. Así también, al CEDAW le preocupaba que las elevadas tasas de analfabetismo afectasen de forma desproporcionada a las mujeres y las niñas de las comunidades marginadas. La UNESCO recomendó al Perú que siguiera intensificando sus esfuerzos para garantizar el derecho a la educación de todos los alumnos de las zonas remotas (A/HRC/WG.6/42/PER/2, 2022, p. 7).

En relación con la normativa contra la discriminación hacia las mujeres en educación se destacará primero que todo, a la CPP pues ella garantiza el derecho a la igualdad y prohíbe la discriminación por razón de sexo (art. 2). Así también, la Ley N°28.983, del año 2007 establece la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres e indica en su art. 6 lo siguiente:

(...) k) Garantizar el acceso a la educación pública y la permanencia en todas las etapas del sistema educativo, en condiciones de igualdad entre mujeres y hombres, especialmente en las zonas rurales, promoviendo el respeto y valoración de las identidades culturales; l) Promover el desarrollo pleno y equitativo de todos los niños, niñas y adolescentes, asegurándoles una educación sexual integral con calidad científica y ética; y m) Perfeccionar el sistema de estadística oficial, incorporando datos desagregados por sexo, área geográfica, etnia, discapacidad y edad. (Ley N°28.983, 2007, p. 2)

A su vez, la Ley N°30.364 del año 2015, la cual tiene por misión la de, prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres y los integrantes del grupo familiar, contiene normativa específica para proteger a niñas y adolescentes de la violencia de género en entornos educativos art. 12 (Ley N°30.364, 2015). Por último, se destaca al respecto, la Resolución Ministerial N° 712-2018-MINEDU, la cual aprueba el ‘Protocolo para la prevención e intervención frente al hostigamiento sexual en instituciones educativas’.

- **Obstáculos para la población migrante**

Al respecto en 2023 el CRPD indicó que le preocupaba que la política de migración peruana (2017-2025) no estableciera las medidas específicas para la atención de las personas refugiadas y migrantes con discapacidad. Además, para obtener un certificado oficial de discapacidad, estas deben estar en situación migratoria regular, lo que supone un obstáculo para que las personas con discapacidad en situación de migración irregular puedan acceder a servicios y prestaciones (CRPD/C/PER/CO/2-3, 2023, p. 10).

En principio, la Ley N°27.891 del año 2002 garantiza el Derecho a la Educación de niños y adolescentes refugiados en igualdad de condiciones. Por su parte el Decreto Supremo N° 002-2021-IN, entrega lineamientos para la atención educativa de estudiantes venezolanos, facilitando su matrícula sin requisitos excesivos. Así también, la Resolución Ministerial N° 410-2019-MINEDU, la cual aprueba directivas para garantizar el acceso a la educación básica de niños y adolescentes en situación de movilidad humana. Finalmente, en el aspecto normativo, se podrá destacar el PNEIB, el cual Incluye disposiciones para atender a estudiantes migrantes en su lengua materna.

- **Discriminación múltiple e interseccional en la educación**

Al respecto, el equipo de las Naciones Unidas en el país recomendó al Perú que implementara ajustes razonables para personas con discapacidad privadas de libertad, refugiados y migrantes, personas lesbianas, gais, bisexuales, transgénero, indecisas e intersexuales y mujeres gestantes, (A/HRC/WG.6/42/PER/2, 2022, p. 4).

El CEDAW, también recomendó al Perú que abordara la discriminación interseccional contra las mujeres y las niñas con discapacidad y garantizara su acceso a la justicia, a la protección frente a la violencia de género, a la educación inclusiva, al empleo y a los servicios de salud, incluidos los de salud sexual y reproductiva (A/HRC/WG.6/42/PER/2, 2022, p. 10).

En relación con la normativa nacional uno de los más importantes instrumentos de protección que posee el Estado peruano es la Defensoría del Pueblo, la cual supervisa el cumplimiento de esta normativa a través de, distintos informes defensoriales sobre discriminación y entrega recomendaciones a instituciones educativas por casos específicos, además de aplicar un monitoreo de políticas públicas contra la discriminación. Esta normativa constituye un marco jurídico avanzado, aunque persisten desafíos en su implementación efectiva, especialmente en zonas rurales y para poblaciones en situación de vulnerabilidad múltiple. La Defensoría del Pueblo continúa exhortando al Estado a fortalecer las acciones contra todas las formas de discriminación en el sistema educativo peruano.

- **Brecha Digital. Políticas educativas producto de la pandemia de la COVID-2019**

En este aspecto se podrá destacar, un documento de suma importancia y pertinencia, como fue el informe que presentó la Defensoría del Pueblo sobre las obligaciones del Estado peruano para garantizar el acceso a la educación durante la pandemia, el cual se centró, en los retos del sistema educativo, especialmente en las escuelas públicas rurales y los colegios privados de bajo costo. Como antecedente, se destacó que aproximadamente 1 millón 200 mil estudiantes indígenas dejaron de asistir a cerca de 27 mil instituciones de EIB, muchas de ellas en comunidades rurales y urbanas, así también, el informe señaló que tanto las instituciones educativas públicas como privadas deben cumplir con aspectos fundamentales de la política educativa, como los contenidos curriculares y el monitoreo del rendimiento estudiantil (D.P N°027-2020, 2020). Por lo que se recomendó a MINEDU, La elaboración en colaboración con los gobiernos regionales, de una estrategia para prevenir la deserción escolar, especialmente en zonas rurales, además de la capacitación docente en el uso de tecnologías, a lo que también incorporo la necesidad de agilizar la adquisición de equipos tecnológicos y la contratación de Internet, asegurando que los equipos sean adecuados para el uso educativo (D.P N°027-2020, 2020, p. 51).

A su vez, el Estado peruano algunas normativas para subsanar los estragos de la pandemia, como fue la Ley N°31090 del año 2020, que estableció el régimen de exoneración de pensiones en centros educativos privados durante la pandemia, esta Ley, suspendió el cobro de pensiones escolares para aliviar a las familias afectadas por la emergencia sanitaria. Así también fue emitido el Decreto Supremo N°005-2021-MINEDU con el fin de regular el funcionamiento de las instituciones educativas durante la pandemia, el cual estableció que las clases se impartiesen en tres modalidades, tanto; presencial, semipresencial, como a distancia, permitiendo una implementación gradual y adaptada a la situación sanitaria de cada región del Perú. El Decreto hace especial énfasis en garantizar la inclusión educativa, asegurando que todos los estudiantes, tengan acceso a una educación de calidad, incluso en zonas rurales o donde el acceso a internet es limitado (D.S N°005-2021, 2021).

Finalmente y pese a todas las medidas aplicadas por el Estado durante la pandemia, un estudio reciente logro evidenciar que esta, exacerbó las brechas estructurales digitales entre las zonas urbanas y rurales, en donde las escuelas de áreas urbanas contaron con infraestructura que facilitó el desarrollo de habilidades digitales, mientras que en las zonas rurales, las inversiones gubernamentales fueron limitadas y centradas principalmente en infraestructura básica con una cobertura virtual deficiente, no distinto a lo que sucede desde mediados de los años setentas del siglo pasado en el Perú (Anaya et al., 2021).

En relación con la proporción de hogares que cuentan con una computadora, se presenta la Tabla 30 la cual entrega los indicadores de Hogares con computadora entre los años 2017-2022 en Perú.

Tabla 30 *Indicadores de Hogares con computadora entre los años 2017-2022.*

Indicadores de Hogares con computadora	Años					
	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Nivel Nacional (Perú)	33%	32%	32%	33%	34%	33%
Rural	5.5%	5.8%	6.4%	8.2%	8.2%	9.2%
Urbano	41%	40%	40%	40%	41%	39%

Fuente. Elaboración propia en base a datos de la ITU (2024).

Como se puede observar en la Tabla 30, el porcentaje de hogares con computadora en Perú entre los años 2017 y 2022 ha mostrado muy leves variaciones, con un crecimiento general discreto a nivel nacional y diferencias notables entre las zonas rurales y urbanas. En el nivel nacional, la proporción de hogares con computadora se mantuvo relativamente estable, con un pequeño incremento de un 33% en 2017 a un 34% en 2021, pero retrocedió al 33% en 2022. Por otra parte, en las zonas rurales, el acceso a computadoras aumentó, pasando del 5.5% en 2017 al 9.2% en 2022, lo que refleja un esfuerzo gradual por reducir la brecha digital en estas áreas. En contraste, en las zonas urbanas, el porcentaje de hogares con computadora se mantuvo alto (alrededor del 40%), pero experimentó una ligera disminución en 2022 (39%) en comparación con años anteriores. A modo de síntesis y de manera general, los datos sugieren que existen avances especialmente en el ámbito rural. Sin embargo, la adopción de computadoras sigue siendo un desafío, especialmente en las zonas menos favorecidas (ITU, 2024).

Por otra parte, y en cuanto uso de la Internet la Tabla 31 la cual entrega los indicadores de los Indicadores de individuos que usan Internet entre los años 2017-2022.

Tabla 31 *Indicadores de individuos que usan Internet entre los años 2017-2022.*

Indicadores de individuos que usan Internet (total)	Años					
	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Nivel Mundial	46%	49%	54%	60%	63%	64%
Nivel Nacional (Perú)	50%	55%	60%	65%	71%	75%
Rural	15%	18%	26%	36%	45%	49%
Urbano	58%	62%	68%	72%	77%	80%
Edad						
14 años y menos	42%	43%	70%	78%	89%	86%
15 a 24 años	77%	79%	83%	85%	91%	91%
25 a 74 años	44%	49%	55%	61%	67%	72%
75 años y más	5.1%	5.4%	7.2%	9.1%	10%	14%
Género						
Mujeres	47%	52%	57%	63%	69%	73%
Hombres	53%	58%	63%	68%	73%	77%

Fuente. Elaboración propia en base a datos de la ITU (2024).

Como se puede apreciar en la Tabla 31 entre los años 2017 y 2022, el uso de Internet en el mundo y en Perú mostró una tendencia significativamente ascendente. En el nivel mundial, el porcentaje de individuos que usaron Internet pasó de un 46% en 2017 a un 64% en 2022. En el caso específico de Perú, el aumento fue aún más pronunciado, con un incremento del 50% en

2017 al 75% en 2022. Su vez en las zonas rurales de Perú, el uso de Internet creció de manera significativa, pasando de un 15% en 2017 a un 49% en 2022, lo que puede reflejar un esfuerzo por reducir la brecha digital entre áreas urbanas y rurales. Por su parte, en las zonas urbanas, el uso de Internet alcanzó el 80% en 2022, con un crecimiento sostenido a lo largo de los siguientes años. En cuanto a la distribución por rango etario, los grupos más jóvenes (de 14 años y menos, y de 15 a 24 años) mostraron un uso de Internet cercano al 90%, mientras que las personas mayores de 75 años continuaron siendo las que menos acceden, aunque con una leve mejora llegando al 14% en 2022. En términos de género, los hombres siguen superando a las mujeres en el acceso a Internet, con un 77% utilizando Internet en 2022, frente al 73% de las mujeres, aunque la brecha de género se ha ido reduciendo en los últimos años. En síntesis, Perú ha avanzado significativamente en la conectividad digital, especialmente en zonas rurales, aunque persisten desigualdades, tanto por región como por edad y género (ITU, 2024).

La Ley N.º 27.811, del año 2002, establece un completo marco de protección en cuanto al reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas sobre sus conocimientos colectivos. A continuación, se describirán los dos primeros artículos, que sintetizan los fines de la Ley. El art. 1 señala que el Estado peruano reconoce el derecho y la facultad de los pueblos y comunidades indígenas de decidir sobre sus conocimientos colectivos. Por su parte, el art. 2 define y entiende a los pueblos indígenas como comunidades originarias que existían antes del Estado peruano, las cuales conservan su cultura y territorio, e incluyen tanto a los pueblos en aislamiento como a las comunidades campesinas (Ley N.º 27.811, 2002).

5.4.3.6.3. Aceptabilidad (Calidad).

- Educación en Derechos Humanos

En el ámbito normativo se podrá destacar la Ley N° 28.044 y el Proyecto Educativo Nacional al 2036, los cuales reconocen la educación como un derecho humano, con énfasis en la formación ciudadana y el enfoque de género. Sin embargo, la CPP no la reconoce explícitamente como tal, lo que limita su implementación integral. No obstante, existen amenazas en este sentido, como la Ley N° 31.498 del año 2022, la cual permite que organizaciones de padres supervisen y veten o invisibilicen contenidos educativos, incluyendo temas de género y derechos humanos, bajo criterios ambiguos como ‘delitos sancionados por lo moral’. Esto ha sido criticado por organismos como Human Rights Watch y la Defensoría del Pueblo por restringir la educación en derechos humanos y la igualdad de género.

- Escuelas seguras y sin violencia (buen trato y sana convivencia)

Al respecto el CRC en 2016 destacó algunas normativas de protección en cuanto a la violencia en general y en la esfera educativa que ha efectuado el Perú. A saber; a) Ley que prohíbe el uso del castigo físico y humillante contra los niños, niñas y adolescentes Ley N°30403 en 2015; b) Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas o ‘Ley *Antibullying*’, Ley N°29.719 del año 2011; c) La Estrategia Nacional contra la Violencia Escolar del año 2013; d) La Estrategia Nacional para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil (2012-2021) del año 2012; e) El Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia (2012-2021), también de 2012; y f) La creación de la Adjuntía para la Niñez y la Adolescencia dentro de la Defensoría del Pueblo en 2006.

En relación con información reciente, existe una Ley que protege de la violencia en los centros educativos, es la Ley N° 31.902 del año 2023 que modifica la Ley N°29.719, ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas, a fin de fortalecer la prevención del acoso escolar; y el decreto legislativo 1.218, decreto legislativo que regula el uso de las cámaras de videovigilancia, para incorporar a su objeto el acoso escolar (Ley N° 31.902, 2023). Como apoyo adicional, se podrá destacar la Plataforma 'SíSeVe', la cual fue desarrollada por el MINEDU, y permite reportar casos de violencia escolar, especialmente violencia de género. Un informe de UNFPA en 2017 revela que, en regiones como Amazonas y Loreto, las niñas son las principales víctimas con un 82% de los casos reportados, y los agresores suelen ser personal escolar (MINEDU, 2025).

- **Educación Intercultural Bilingüe (EIB)**

La Comisión de la OIT, indica que, de acuerdo con informaciones del MINEDU, como resultado del balance de la implementación del PNEIB, se ha registrado un avance de la incorporación del modelo de educación intercultural de un 46.5% a nivel de educación inicial y de un 50.5% a nivel de educación primaria. Más aún, 1.503 instituciones educativas de secundaria han adoptado una propuesta pedagógica intercultural. La evaluación también identificó la necesidad de una descentralización educativa y la carencia de especialistas bilingües (NORMLEX OIT, 2024).

Asimismo, el nuevo currículo nacional plantea enfoques transversales que buscan ampliar las competencias de los estudiantes, orientar el trabajo pedagógico en el aula e imprimir los enfoques de igualdad de género e interculturalidad en los diversos procesos educativos. En esa misma línea se aprobó la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe (EIB), que norma el tratamiento intercultural de la educación, establece la atención educativa a la población afroperuana y enmarca el Plan Nacional EIB al 2021 (A/HRC/WG.6/28/PER/1, 2017, p. 11).

Por su parte, se ofrece EIB en 11.616 instituciones educativas de nivel inicial y en 11.639 de nivel primario, que cuentan con 224.960 y 607.740 estudiantes, respectivamente. Asimismo, desde mayo de 2017 se implementa un modelo piloto en treinta instituciones educativas de secundaria. El presupuesto asignado a este objetivo se ha incrementado en un 85% entre 2015 y 2016. Asimismo, en 2017 se ha distribuido material educativo (cuadernos de trabajo) en 23 lenguas originarias como lengua materna, en castellano como segunda lengua y en cinco lenguas originarias como lengua de herencia (A/HRC/WG.6/28/PER/1, 2017).

Por otra parte, y según los datos disponibles del indicador 4.5.2 de los ODS, sobre el porcentaje de estudiantes en a) los primeros grados, b) al final de la educación primaria, y c) al final de la educación secundaria inferior que tienen su primera lengua o lengua materna como lengua de instrucción. En el Perú, el porcentaje de estudiantes al final de la educación primaria (básica) que recibieron instrucción en su primera lengua o lengua materna fue del 92.2% en 2013. Las mujeres representaron un 92.4%, mientras que los hombres alcanzaron un 91.9%. En 2019, este porcentaje aumentó ligeramente al 93.1% a nivel general, con las mujeres alcanzando 93.5% y los hombres 92.8%, mostrando una tendencia al alza en la instrucción en lengua materna, con una ligera superioridad en las mujeres (UIS, 2025).

En el caso de la educación secundaria, si bien los datos son escasos, se encuentran a disposición los del año 2012 y 2022. A lo cual, en Perú, el porcentaje de estudiantes de educación secundaria inferior (media) que reciben instrucción en su primera lengua o lengua materna ha mostrado una tendencia creciente. En 2012 la cifra fue de un 93.5% en ambos sexos, en 2015, el porcentaje general fue del 92.6%, con 92.6% de las mujeres y 92.6% de los hombres. En 2018, el porcentaje subió ligeramente a 93.1%, con 93% de las mujeres y 93.23% de los hombres. En 2022, el porcentaje general aumentó a 94.2%, con las mujeres alcanzando 94.4% y los hombres 94%, lo que refleja una mejora continua en la instrucción en lengua materna, con una ligera superioridad en las mujeres (UIS, 2025).

Finalmente, según el Registro Nacional de Instituciones Educativas que brindan el Servicio de EIB, aprobado por RM 646-2018MINEDU, existen 26.862 instituciones educativas de EIB (13.505 IIEE EIB de Fortalecimiento, 11.048 IIEE EIB de Revitalización y 2.309 IIEE EIB de Ámbitos Urbanos), que atienden a una población de 1.238.329 estudiante (E/C.12/PER/5, 2022 p. 38).

- Docentes Cualificados

Al respecto, el Indicador 4.c.3 de los ODS sobre la proporción de docentes calificados según estándares nacionales por nivel educativo y tipo de institución, según datos disponibles entre los años 2020 y 2023, el porcentaje de docentes calificados en educación preescolar en ambos sexos en Perú, fue en 2020 de un 76.5%, en 2021 un 81%, en 2022 un 80.5%, y en el año 2023 la cifra fue de un 81.2% (UIS, 2025). Estas cifras indican un promedio aproximado de 79.8% de docentes calificados en el período comprendido entre los años 2020 y 2023 en el nivel de educación primaria en ambos sexos en Perú (UIS, 2025).

- Evaluación de la Educación

En relación con este punto, en el Perú, la calidad del sistema educativo se evalúa a través de varios distintos mecanismos, incluyendo pruebas estandarizadas, evaluaciones externas e internas de instituciones educativas, y la acreditación de programas de estudio. El Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) juega un papel crucial en este proceso, asegurando que las instituciones cumplan con los estándares de calidad. Este sistema abarca todo el territorio nacional y responde con flexibilidad a las características y especificidades de cada región del país. El Sistema opera a través de organismos autónomos, dotados de un régimen legal y administrativo que garantiza su independencia (art. 14) (Ley N°28.044, 2003).

Algunos de sus procesos claves son; a) la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) la cual efectúa el MINEDU para estudiantes de cuarto grado de primaria y segundo grado de secundaria para medir los aprendizajes en áreas como lectura y matemática; y b) El ENEM (Examen de Enseñanza Media) y ENC (Examen Nacional de Cursos) los cuales evalúan los conocimientos de los estudiantes al finalizar la secundaria (Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes UMC, 2025).

5.4.3.6.4. Adaptabilidad.

- Formación Docente Intercultural

En cuanto a la formación docente intercultural, esta se encuentra establecida en la Ley de Reforma Magisterial N°29944 del año 2013, la cual establece en su art. 6, que la formación inicial de los docentes se realizará en institutos y universidades, con una duración mínima de diez semestres e incluye una formación integral e intercultural en la especialidad y pedagogía. Además, los estudios en institutos son convalidables en universidades, y la complementación para obtener el grado de bachiller dura al menos dos semestres (LEY N° 29.944, 2013).

Por su parte es importante destacar que la acreditación de la formación inicial docente intercultural está a cargo del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), organismo responsable de garantizar la calidad de las instituciones educativas en cuanto a su certificación, competencias y acreditación de programas de educación básica, superior y técnico-productiva a nivel nacional.

A su vez, la tasa de asistencia a educación superior (incluida universitaria y no universitaria) de la población de 17-24 años en 2011 fue de 24% a nivel nacional, 28% en el área urbana, 11.5% en el área rural, 26% en la costa, 24% en la sierra y 16% en la selva; mientras que en 2019 fue de 28% a nivel nacional, 31% en el área urbana, 16% en el área rural, 30% en la costa, 29% en la sierra y 21% en la selva (E/C.12/PER/5, 2022, p. 36). Además, según el Censo Nacional de Población y Vivienda 2017, el 12% de los afroperuanos/as accede a educación superior no universitaria (frente al 14% nacional), el 11.5% accede a educación superior universitaria (frente al 19% nacional) y el 14% de los jefes de hogar afroperuanos tiene educación universitaria completa (frente al 23% nacional) (E/C.12/PER/5, 2022, p. 37).

Por el Decenio Internacional de los Afrodescendientes: Justicia, Reconocimiento y Desarrollo (2015-2024), se aprobó el Plan de Desarrollo para Población Afroperuana y la implementación de la Política Sectorial de Educación Intercultural y de EIB. Esta cuenta con una Propuesta Pedagógica EIB, con un Registro nacional de Instituciones Educativas de EIB, de Instituciones Educativas de Educación Intercultural, y el Registro Nacional de Docentes Bilingües de Lenguas Originarias del Perú. El actual Currículo Nacional incorporó en el área de comunicación las lenguas originarias y el castellano como segunda lengua, e indicaciones específicas para transversalizar la interculturalidad. Asimismo, según el Registro Nacional de Instituciones Educativas que brindan el Servicio de EIB, aprobado por RM 646-2018- MINEDU, existen 26.862 instituciones educativas de EIB (13.505 IIEE EIB de Fortalecimiento, 11.048 IIEE EIB de Revitalización y 2.309 IIEE EIB de Ámbitos Urbanos), que atienden a una población de 1.238.329 estudiantes (E/C.12/PER/5, 2022, p. 38).

Existen 38 Instituto de Educación Superior Pedagógico (IESP), de ellos 35 son públicos y 3 privados, y 13 universidades que ofrecen la carrera de EIB. Se becaron para esta carrera a 915 jóvenes indígenas de 14 lenguas, y 590 docentes EIB. La Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en Ámbito Rural (DIGEIBIRA) formuló, con participación de la sociedad civil, un Plan de Atención para NNA Afroperuanos, que está enmarcado en el Decenio Internacional de los Afrodescendientes, que se encuentra actualmente en la fase de generación de condiciones y levantamiento de línea de base, para implementarse en 2017 (E/C.12/PER/5, 2022, p. 38).

Al 2019, son 48 lenguas originarias con alfabetos consensuados, 43 de ellos cuentan con alfabeto oficial y 5 se encuentran en proceso de aprobación y oficialización. Y, se aprobó el Mapa Etnolingüístico: Lenguas de los Pueblos indígenas u originarios (PIO) del Perú – Mapa Etnolingüístico del Perú (DS 011-2018-MINEDU), en coordinación con el Ministerio de Cultura (MINCU) y el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), como una herramienta de gestión para la toma de decisiones vinculadas a los derechos lingüísticos de la población indígena u originaria, debido a que cuenta con información que permite determinar la predominancia de una o más lenguas originarias a nivel distrital, provincial y regional. (E/C.12/PER/5, 2022, p. 38).

- **Educadora o Educador Tradicional**

Al respecto no se encontró evidencia de una figura como educador o educadora tradicional, no obstante, y según una reciente investigación Montes & Tineo (2023) concluyen que la participación de los pueblos indígenas en la agenda local y nacional es limitada debido a factores como su dispersión geográfica, la diversidad de lenguas, la desigualdad de género, la falta de atención en servicios educativos y los problemas en la implementación de la educación intercultural bilingüe (EIB). Aunque su mayor participación se da en ámbitos sociales y comunitarios, centrados en defender sus intereses, el Estado ofrece respuestas fragmentadas y no resuelve de manera integral sus necesidades educativas (Montes & Tineo, 2023, p. 142).

- **Materiales didácticos**

El Grupo de Trabajo de Expertos sobre los Afrodescendientes recomendó al Perú que revisara y elaborara planes de estudio específicos y el correspondiente material didáctico que reconociera la historia y la contribución de los afroperuanos al Perú (A/HRC/WG.6/42/PER/2, 2022).

En cuanto a la producción de materiales didácticos, este resulta ser un componente clave del trabajo pedagógico docente, ya que está diseñado para apoyar el desarrollo de los aprendizajes establecidos en el currículo. Las escuelas de EIB deben contar con una variedad de materiales en lengua originaria y en castellano como segunda lengua. Estos materiales deben ser culturalmente pertinentes, con un enfoque intercultural, y estar correctamente redactados en la lengua originaria. Además, deben adaptarse a las características y necesidades de los niños y niñas de cada nivel educativo, ser innovadores desde el punto de vista pedagógico y fomentar un alto nivel cognitivo en los estudiantes (MINEDU, 2013).

Al respecto, los materiales educativos en lengua originaria y castellano en el Perú, resultan ser recursos de apoyo en el desarrollo de las competencias del currículo nacional en EIB. Los materiales están dirigidos a las y los estudiantes de los tres niveles educativos (inicial, primaria y secundaria). Al respecto, algunos materiales educativos para el fortalecimiento cultural y lingüístico son: a) cuaderno de trabajo integrado de 4 y 5 años en nivel inicial; b) cuaderno de trabajo integrado en comunicación; las fichas de autoaprendizaje Chachas y Mamaru; el cuaderno de trabajo y fichas de autoaprendizaje Malena, en matemáticas, además, del cuaderno de trabajo y texto en Ciencia y Tecnología. Todo lo anterior, de 1° a 6° grado de primaria y; c) cuaderno de trabajo de comunicación en los niveles de 1° a 5° año de secundaria. A su vez, existen materiales educativos para la revitalización cultural y lingüística, los cuales son principalmente fichas de trabajo en comunicación en lengua originaria, en los niveles de 1° a 6° grado de primaria, y de

1° a 5° año en secundaria. Además, desde el año 2014 al 2024, MINEDU ha elaborado materiales educativos en 42 lenguas originarias y en 6 variedades del quechua (MINEDU, 2024b).

Por otra parte, existen cursos virtuales de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) cuyo propósito es fortalecer las habilidades pedagógicas y lingüísticas de las y los docentes de instituciones educativas de EIB. Estos cursos buscan que los educadores promuevan en sus estudiantes una identidad cultural y lingüística sólida y equilibrada. De este modo, las y los docentes se convierten en mediadores culturales, al poder comunicarse tanto de manera oral como escrita en la lengua originaria con sus estudiantes (MINEDU, 2024b).

- **Universidades Indígenas**

A modo de contexto de esta temática, para García (2022) el propósito de las universidades interculturales es lograr una revolución científico-tecnológica la cual genere conocimiento intercultural, lo que significa que los pueblos andinos y amazónicos incorporan un conocimiento práctico y creativo en su propio desarrollo. Asimismo, en la actualidad existen 143 universidades existentes en el Perú, donde 51 son públicas y 92 privadas (García, 2022, p. 3). De las cuales, cuatro universidades públicas son interculturales, situadas en territorios con un alto porcentaje de población indígena. A saber; 1) Universidad Intercultural de la Amazonía, fundada en 1999 en el distrito de Yarinacocha, ofrece las carreras de Ingeniería Agroforestal Acuícola, Ingeniería Agroindustrial, Educación Inicial Bilingüe y Educación Primaria Bilingüe; 2) Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa, fundada en 2010 en la provincia de Chanchamayo, la cual imparte cuatro carreras: Ingeniería Civil, Ingeniería Ambiental, Administración de Negocios Internacionales y Educación Intercultural Bilingüe; 3) Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba, que desarrolla carreras en ingeniería y ecoturismo fundada en 2010 y; 4) la Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía de Bagua, que ofrece carreras de ingeniería, zootecnia y negocios, también fundada en 2010 (Antileo, 2022).

- **Programa de Becas para Pueblos Originarios**

En Perú, existen becas y programas de apoyo dirigidos a los Pueblos Originarios, con el fin de facilitar y mejorar las oportunidades educativas en el acceso y permanencia en los distintos niveles del sistema educativo. Algunas de las principales opciones incluyen becas gubernamentales, de universidades y de organizaciones no gubernamentales.

En el ámbito de la EIB, se resalta la Beca 18 el cual es un programa subvencionado por el Estado dirigido a apoyar a jóvenes indígenas y rurales que hablan una lengua originaria, facilitando su acceso a instituciones de educación superior para estudiar la carrera de EIB. Esta beca cubre matrícula, pensión, materiales de estudio, alojamiento, alimentación, transporte y seguro médico. Las y los beneficiarios deben mantener un buen rendimiento académico, participar en actividades culturales y comprometerse a contribuir con sus comunidades al finalizar sus estudios. Además, busca formar profesionales capacitados para atender las necesidades culturales y plurilingüísticas de los Pueblos Originarios, promoviendo la inclusión educativa y la preservación de sus lenguas y tradiciones. El programa no solo mejora la calidad educativa, sino que también forma a profesionales comprometidos con el desarrollo de sus comunidades y con el progreso del país (PRONABEC, 2014).

5.4.3.6.5. Rendición de cuentas o Accountability (Existencia o no de información disponible en datos para proteger el Derecho a la Educación)

Teniendo en cuenta que el Gobierno no proporciona información sobre la implementación del PNEIB, la Comisión pide nuevamente al Gobierno que informe sobre las medidas tomadas para alcanzar los objetivos fijados en el PNEIB y los resultados alcanzados. La Comisión pide también al Gobierno que comunique, en lo posible, informaciones estadísticas actualizadas sobre las tasas de matriculación y retención escolar de niños, niñas y adolescentes, tanto a nivel primario como secundario, en áreas rurales en donde habitan los pueblos indígenas (NORMLEX OIT, 2022). Este tipo de antecedentes los ha solicitado anteriormente el CESCR, quien recomendó al Estado peruano a monitorear los avances en este ámbito, recopilando datos estadísticos desglosados (E/C.12/PER/CO/2-4, 2012).

Con respecto a la implementación de las políticas en educación El CERD recomienda que intensifique los esfuerzos para asegurar la debida implementación del Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe para 2021, entre otros, mediante la asignación de recursos suficientes, el fortalecimiento de la Comisión Nacional de Educación Intercultural y Bilingüe y el establecimiento de un mecanismo de monitoreo efectivo (CERD/C/PER/CO/22-23, 2018).

Así también, al CRPD le preocupa la ausencia de mecanismos específicos para el seguimiento, la supervisión y la aplicación del cumplimiento de la Ley General de la Persona con Discapacidad y demás legislación específica sobre discapacidad, inclusive en el sector privado (CRPD/C/PER/CO/2-3, 2023, p. 2).

5.5. Yuxtaposición

A continuación, se establecerá la yuxtaposición con los elementos que mejor describen la situación de las tres unidades de investigación, tanto en los ámbitos; contextuales, normativos y del Derecho a la Educación.

5.5.1. Análisis del contexto de las unidades

En el ámbito contextual, se presentará la Tabla 32, la cual indica la tasa anual de crecimiento de la población de Bolivia, Chile y Perú proyectada entre los años 2020-2025.

Tabla 32 *Tasa anual de crecimiento de la población de Bolivia, Chile y Perú proyectada entre los años 2020-2025.*

País	Bolivia	Chile	Perú
Indicador			
Crecimiento de la población proyectada 2020-2025	1.3%	0.1%	0.9%
Urbano	1.9%	0.8%	1.4%
Rural	-0.1%	-0.8%	-0.6%
Total de habitantes en 2024	12.413.300	19.764.800	34.217.800

Fuente. Elaboración propia.

Como se puede observar en la Tabla 32 sobre la tasa anual de crecimiento de la población de Bolivia, Chile y Perú proyectada entre 2020-2025 en base a los datos disponible de CEPALSTAT

(2024), esta muestra que Bolivia, con una población de 12.413.300 habitantes, calcula un crecimiento anual del 1.3%. Este crecimiento se evidencia más pronunciado en las zonas urbanas con un 1.9%, mientras que las zonas rurales experimentan una leve disminución de un -0.1%. A su vez, Chile cuenta con 19.764.800 habitantes y presenta una tasa de crecimiento anual de apenas 0.1% para el mismo período, lo que refleja una disminución del crecimiento poblacional. Además, en Chile, al igual que en Bolivia, el crecimiento es mayor en las zonas urbanas con un 0.8%, mientras que las zonas rurales, enfrentan un descenso más significativo con un -0.8%. En el caso del Perú, este cuenta con una población total de 34.217.800 habitantes, siendo el con mayor cantidad población de los tres países, proyectando un crecimiento anual del 0.9% entre 2020 y 2025. Al igual que en los otros dos países, la mayor parte de este crecimiento se concentra en áreas urbanas con un 1.4%, mientras que las zonas rurales experimentan una disminución de un -0.6%.

En suma, los tres países presentan un proceso común de crecimiento acentuado mayoritariamente en zonas urbanas con una reducción manifiesta en las zonas rurales. Estos patrones además reflejan, una migración rural-urbana impulsada posiblemente por la búsqueda de mejores condiciones de vida y empleo, evidenciando una tendencia hacia la reducción de la población rural, la cual podría estar vinculada a la consolidación de un modelo económico más urbanizado y con menos incentivos para las áreas rurales. Por lo cual, son necesarias políticas públicas que aborden las desigualdades regionales y promuevan un desarrollo más equitativo entre las áreas urbano y rural. Finalmente, estos cambios en los índices de natalidad afectan profundamente otros factores, como son los económicos y sociales que están frenando el ritmo de crecimiento en estos tres países. En otras palabras, con bajos índices de natalidad, hay menos estudiantes y menos trabajadores y trabajadoras, menos profesores y profesoras. Por ende, menos impuestos para recolectar y repartir a las arcas públicas, para un posible incremento de los presupuestos en áreas sociales en especial educación.

Tabla 33 *Situación socioeconómica de Bolivia, Chile y Perú.*

País	Bolivia	Chile	Perú
Año	(2021)	(2022)	(2023)
Indicador			
Tasa de pobreza (total nacional)	29.0%	8.1%	15.8%
Urbano	2.3%	8.3%	13.8%
Rural	42.8%	6.9%	24.4%
Población en situación de pobreza, por autoidentificación étnico-racial (total nacional)			
Indígena	35.4%	9.9%	21.9%
Afrodescendiente ⁴³	-	-	12.7%
No indígenas ni afrodescendiente	26.7%	7.9%	19.9%
Coeficiente de Gini	0.42	0.44	0.42
Urbano	0.38	0.43	0.40
Rural	0.46	0.47	0.41
Gasto público social según el PIB ⁴⁴	16.6%	18.3%	11.2%
Índice de Desarrollo Humano(IDH) ⁴⁵	26-118	1-42	14-84

Fuente. Elaboración propia.

⁴³ Datos solo disponibles en Perú.

⁴⁴ Cifras de Bolivia y Chile corresponden al año 2023.

⁴⁵ Posición en América Latina y posición a nivel mundial.

Como se puede observar en la Tabla 33 Bolivia, Chile y Perú, presentan notables diferencias en cuanto a los indicadores sociales y económicos más relevantes, tales como la tasa de pobreza, el coeficiente de Gini, el gasto público social y el Índice de Desarrollo Humano (IDH). Sin embargo, a pesar de las diferencias, comparten ciertas similitudes evidentes, como resultan ser, la persistencia de desigualdades étnicas y geográficas que continúan afectando a sus poblaciones más vulnerables.

En relación con la tasa de pobreza, Bolivia es el país con los mayores índices, alcanzando un 29.0% de la población en situación de pobreza en el nivel nacional, donde la disparidad se aprecia considerablemente entre las zonas urbanas, con un 23.3% y las rurales con un 42.8%. Por su parte, Chile muestra cifras de pobreza mucho más moderadas, con un 8.1%, pero también presenta diferencias según ubicación geográfica, donde las zonas rurales marcan un 6.9%, en menor proporción que las zonas urbanas con un 8.3%. En el caso del Perú, este se encuentra en una posición intermedia con niveles de pobreza nacional, en orden al 15.8%, evidenciando una clara desigualdad territorial, ya que en las zonas rurales la pobreza se eleva en torno a un 24.4%, mientras que, en las urbanas, solo es de un 13.8%. Además, queda patente que, en los tres países, la pobreza afecta intensamente a los Pueblos Originarios, siendo este un tema recurrente el cual que refleja claramente la exclusión estructural que enfrentan.

A su vez, la desigualdad económica, representada por el coeficiente de Gini, el cual, como se sabe, mide la desigualdad en la distribución del ingreso, revela que los tres países presentan desigualdades económicas, aunque con algunas variaciones significativas.

En el caso de Bolivia, esta muestra un Gini en el nivel nacional de un 0.42, que refleja un valor moderado de desigualdad, pero las diferencias entre áreas urbanas con un 0.38 y rurales con un 0.46 evidencian una mayor concentración de la riqueza en las zonas urbanas. Chile, por su parte, posee un Gini de 0.44, lo que indica un nivel algo mayor de desigualdad con relación a Bolivia, con una ligera diferencia entre las zonas urbano y rurales, con un 0.43 y un 0.47 respectivamente. Finalmente, el Perú presenta un Gini similar al de Bolivia con un 0.42, con una diferencia menor entre las zonas urbanas con un 0.40 y rurales con un 0.41, lo que sugiere una distribución de ingresos menos acentuada que en Chile y Perú.

En términos de gasto público social nacional como porcentaje del PIB, se comenzará destacando a Chile, con un 18.3 % en 2023, lo que sugiere un compromiso del gobierno en cuanto al bienestar social. Bolivia, por su parte, destina un 14.5 % del PIB, un porcentaje también significativo, pero inferior al chileno. Perú es el país que menos invierte, con un 11.2 % de su PIB destinado a gasto público. Esto podría ser un reflejo, tanto de las limitaciones presupuestales de los tres países, como también de las prioridades y necesidades particulares de cada uno.

Por su parte y desde una mirada de desarrollo más cualitativa e integral en los tres países, el IDH, muestra a Chile como líder en América Latina y el Caribe, con un IDH alto y ubicándose en el puesto 42 a nivel mundial, lo que puede manifestarse en una mayor calidad de vida en términos de salud, educación y estándares de desarrollo en comparación con sus países vecinos. Bolivia, en contraste, ocupa una posición más baja, el puesto 26 a nivel regional y 118 a nivel mundial, lo que indica un nivel de desarrollo medio con una alta desigualdad. Perú, se encuentra en una posición intermedia, con un IDH que lo sitúa en el puesto 14 regional y 84 globalmente hablando, lo anterior, sin embargo, señala un nivel de desarrollo alto, pero con desigualdades significativas.

Por último, en una de las temáticas más relevantes, los Pueblos Originarios en estos países evidencian que continúan siendo los más afectados por la pobreza y la desigualdad. En el caso de Bolivia, los Pueblos Originarios presentan una tasa de pobreza del 35.4%, mucho más alta que la población no indígena con un 26.7%. En Chile, en cambio y aunque la diferencia es menor, los pueblos indígenas también enfrentan una pobreza ligeramente superior con un 9.9% en contraste con los no indígenas, donde la cifra es de un 7.9%. Por su parte en Perú, la disparidad también se mantiene, con los pueblos indígenas teniendo una tasa de pobreza de un 21.9%, frente al 19.9% de los no indígenas y el 12.7% de la población afrodescendiente.

A modo de síntesis, Bolivia, Chile y Perú muestran diferentes realidades en cuanto a pobreza, desigualdad económica, gasto social y desarrollo humano. Mientras que Chile se destaca por su mayor nivel de desarrollo humano y menor tasa de pobreza, Bolivia enfrenta grandes desafíos en términos de desigualdad, tanto geográficas como étnicas, lo que se refleja en una tasa de pobreza considerablemente más alta, especialmente en zonas rurales. Perú, como se reflejó en el análisis de la tabla, resulta ubicarse en medio de estos dos extremos, presentando una tasa de pobreza intermedia y un IDH relativamente alto, pero con importantes desigualdades sociales y económicas. En los tres países, la desigualdad persistente hacia los pueblos indígenas resalta la necesidad de acciones estatales más inclusivas y específicas, con el fin de abordar las disparidades étnicas y territoriales.

Finalmente se presentará un cuadro, que resume la diversidad étnica en Bolivia, Chile y Perú. Los antecedentes, datos y cifras recolectados corresponden a los Censos de cada país.

Tabla 34 *Diversidad Étnica en Bolivia, Chile y Perú.*

País/ Diversidad Étnica	Bolivia	Chile	Perú
Pueblos Originarios	36 pueblos indígenas	11 Pueblos Originarios	55 pueblos indígenas 51 amazónicos y 4 andinos
Población Indígena (Población total)	48%	12.8%	22%
Población Total Indígena (Aproximadamente)	10.000.000 de personas en 2017	2.185.792 de personas en 2017	8.000.000 de personas en 2017

Fuente. Elaboración propia.

Como se puede observar en el Tabla 34, Bolivia destaca con una totalidad de 36 Pueblos Originarios reconocidos y la más alta proporción de población indígena, de un 48% de la población total identificándose como indígena, lo que representa aproximadamente diez millones de personas. En contraste, Chile tiene muestra un 12.8% de su población total como indígena, lo que equivale a 2.185.792 personas, con el Pueblo Mapuche como el más numeroso, a pesar de tener menos Pueblos Originarios reconocidos solo once. Por su parte, Perú presenta 55 pueblos indígenas, de los cuales 51 son amazónicos, y 4 andinos, abarcando un 22% de su población total, es decir, alrededor de ocho millones de personas. A pesar de estas diferencias, los tres países comparten un fuerte vínculo con sus Pueblos Originarios, aunque en cada caso los pueblos indígenas han enfrentado distintos procesos históricos de inclusión, reconocimiento y representación política. En Bolivia, el reconocimiento indígena ha sido ampliamente promovido desde la Revolución Nacional y la Constitución Plurinacional, mientras que, en Chile y Perú, los Pueblos Originarios siguen luchando por sus derechos y una mayor visibilidad en la

esfera política y social. En síntesis, aunque la presencia indígena y la diversidad cultural varían, los tres países muestran una rica herencia indígena que sigue siendo un componente central en sus identidades nacionales y políticas actuales.

5.5.2. Normativa supranacional, regional e internacional de protección en los Derechos Humanos y del Derecho a la Educación en los Pueblos Originarios

5.5.2.1. Normativa Regional.

La Tabla 35 sistematiza la existencia de instrumentos regionales que refuerzan la protección de los derechos humanos y del Derecho a la Educación para los pueblos indígenas. El objeto de ilustrar esta información es establecer el compromiso que los tres países poseen al haber ratificado las tres convenciones que se observan. También se incluye la DADPI del año 2016, la cual no es vinculante, pero de suma relevancia para los Pueblos Originarios y sus derechos. A continuación, describiremos someramente los cuatro instrumentos, pues han sido trabajados con profundidad en otros capítulos de la investigación.

Tabla 35 Instrumentos regionales de protección de los Derechos Humanos en Bolivia, Chile y Perú. Vinculante (*hard law*) y no vinculante (*soft law*) (*pre descriptiva*).

Pacto/Tratado/Convenio/Convención	País y año firma o ratificación ⁴⁶		
	Bolivia ⁴⁷	Chile	Perú
Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Protocolo de San Salvador, 1988)	R: 2006	R: 2022	R: 1995
Convención Interamericana Contra el Racismo, la Discriminación Racial y Formas Conexas de Intolerancia A-68 (CICRDR, 2013)	F: 2015	F: 2015	F: 2016
Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer A-61 (Convención de Belém do Pará, 1994)	R: 1994	R: 1996	R: 1996
Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (DADPI, 2016)	No vinculante (<i>soft law</i>)		

Fuente. Elaboración propia.

Se comenzará por el Protocolo de San Salvador, que tiene como objetivo garantizar el ejercicio efectivo de los derechos económicos, sociales y culturales en los países del continente americano, complementando así los derechos civiles y políticos reconocidos en la Convención Americana y estableciendo que estos derechos son fundamentales para la dignidad humana y que los Estados deben adoptar medidas progresivas para garantizar su plena realización. Este Protocolo fue suscrito el 17 de noviembre de 1988 y entró en vigor el 16 de noviembre de 1999. Al respecto, la fecha de ratificación de esta Convención por parte de los países fue bastante dispar. El primero en ratificarla fue Perú en 1995, luego, en 2006, Bolivia y, por último, Chile de manera muy tardía en 2022. Las razones son variadas; en el caso de Perú y Bolivia no se tienen antecedentes sobre la tramitación de la normativa. En el caso de Chile, está mayormente documentada. Desde el año 2005 se discutió en una primera instancia, la cual fue rechazada por considerarse de fuerza

⁴⁶ F: Firma y R: Ratificación.

⁴⁷ (Estado Plurinacional).

supranacional –algo así, como un cuarto poder sobre el Estado– y, por ende, anticonstitucional. Una segunda discusión se realizó en 2019, pero no fue hasta el año 2021, en una tercera instancia, donde se aprueba por el Decreto Supremo N°244. Ya en el año 2022, tardando más de veinte años para su aprobación (BCN, 2022).

Por otra parte, el ‘Protocolo de San Salvador’ en su art. 13 establece orientaciones en la esfera educativa, los cuales se orientan principalmente al pleno desarrollo de la personalidad humana y la dignidad de cada individuo, donde toda persona tiene derecho a una educación primaria gratuita y debe asegurarse de que se respete la igualdad de oportunidades, promoviendo una educación intercultural que fomente el respeto por la diversidad, garantizando la igualdad de acceso y oportunidades de una educación para todos, incluidas las poblaciones indígenas. Además, se alienta a los Estados a lograr gratuidad en todos los niveles. En cuanto a la educación superior, esta gratuidad debe ser progresiva, por lo menos en el nivel de acceso (OEA, 1988). Por último, este mismo artículo señala en sus incisos 4 y 5 que, “los padres tendrán derecho a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos” y que, “nada de lo dispuesto en el Protocolo se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, de acuerdo con la legislación interna de los Estados” (OEA, 1988, pp. 16-19).

Por otra parte, la CICRDR del año 2013, fue ratificada por los tres países en un breve periodo de tiempo, siendo Bolivia y Chile en 2015 y Perú en 2016. Los objetivos principales de esta Convención de carácter vinculante son las de combatir y erradicar la discriminación racial, donde los países deben tomar medidas concretas para eliminar la discriminación racial en todos los aspectos de la vida pública y privada, incluidos el empleo, la educación, la salud, la vivienda, y la participación en la vida política y social. Además, los Estados deben adoptar estrategias y políticas públicas para prevenir la discriminación racial y sancionar las prácticas discriminatorias, incluidas las actitudes xenófobas y las formas de intolerancia conexas. Lo anterior hace referencia a que, las víctimas pueden sufrir formas múltiples o agravadas de discriminación por otros motivos conexos, como el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de otra índole, el origen social, la situación económica, el nacimiento u otra condición (ACNUR, 2009, p. 7). Así también, se deben fomentar acciones afirmativas o medidas de acción positiva que ayuden a reducir las disparidades sociales y económicas entre diferentes grupos raciales y étnicos. Finalmente es el plano educativo, los Estados deben promover la educación sobre la diversidad cultural y el respeto mutuo, y luchar contra los prejuicios, estereotipos y la incitación al odio racial, como queda explícito en su art. 6, el cual enfoca la educación como una herramienta para combatir la intolerancia, donde los Estados deberán promover programas educativos en todos los niveles para fomentar la igualdad racial, el respeto por los derechos humanos y la tolerancia intercultural (OEA, 2013).

En tercer lugar, la Convención mejor conocida como ‘Belém do Pará’ de 1994, es un instrumento vinculante dentro del sistema interamericano de derechos humanos que busca proteger los derechos de las mujeres y erradicar la violencia de género en los Estados miembros de la OEA en vigor desde 1995. Esta Convención, también fue ratificada por los tres países en un periodo breve de tiempo, siendo Bolivia el primero en 1994, luego, Chile y Perú en 1996. La Convención establece una amplia definición de violencia contra la mujer, que abarca todas las formas de violencia basada en razones de género, incluyendo, la violencia física, psicológica, sexual, económica y simbólica. Además, está en directa relación con otros instrumentos internacionales

al proporcionar una perspectiva específica sobre la violencia de género, promoviendo la igualdad de género y el respeto a los derechos humanos.

En relación con el plano educativo, la Convención no solo se enfoca en las medidas legales y de protección, sino también en la importancia de la educación y sensibilización en la lucha contra la violencia de género. Algunos de los aspectos clave que se pueden destacar son los que se explicitan en su art. 8 donde se establece que los Estados deben adoptar medidas para modificar patrones socioculturales que perpetúan la violencia de género, mediante programas en el ámbito educativo, en medios de comunicación, y campañas de sensibilización pública (OEA, 1994).

Finalmente, además de las convenciones antes mencionadas, es necesario realzar un instrumento de carácter no vinculante como la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, aprobada en 2016, la cual presenta un marco crucial para la protección de los derechos humanos de los Pueblos Indígenas en la región. En donde los Estados deben reconocer y respetar la autoidentificación de los Pueblos Originarios, su derecho a la libre determinación y a mantener su identidad cultural, pluricultural y multilingüe, protegiendo sus lenguas, creencias y sistemas sociales y jurídicos. Además, asegura su derecho a la plena igualdad, promoviendo medidas para erradicar la violencia y discriminación, especialmente hacia las mujeres, niñas y niños indígenas. Además, la Declaración rechaza la asimilación forzada y garantiza el derecho de los pueblos indígenas a la protección de su patrimonio cultural, tangible e intangible. También se reconoce el derecho a la reparación por los bienes culturales, intelectuales y espirituales que les hayan sido arrebatados sin su consentimiento. Uno de los puntos claves de la DADPI es el reforzar el derecho a participar en la toma de decisiones y en la resolución de disputas sobre los acuerdos y tratados establecidos con los Estados, buscando el respeto a la autonomía, derechos colectivos y bienestar integral de los Pueblos Originarios.

En relación con la educación, la Declaración establece varios derechos de relevancia para los Pueblos Originarios, como son; el derecho a una educación sin discriminación, la cual garantice el acceso a todos los niveles y formas de educación, especialmente para niños y niñas indígenas. Además, debe promover la equidad educativa, con el compromiso de reducir las disparidades entre pueblos indígenas y no indígenas, asegurando igualdad de oportunidades. Así también, se debe reconocer el derecho a una educación intercultural y bilingüe, permitiendo a los pueblos indígenas crear y gestionar sus propias instituciones educativas en sus lenguas y métodos culturales, incluyendo las distintas cosmovisiones, lenguas y valores indígenas en los sistemas educativos estatales. Por último, invita a los Estados a establecer y adoptar medidas eficaces en conjunto con los distintos Pueblos Originarios, con la finalidad de asegurar el respeto y cumplimiento de estos derechos educativos (AG/RES. 2888, 2016).

En síntesis, tanto los instrumentos regionales vinculantes, como la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas refuerzan y protegen los derechos humanos de los Pueblos Originarios, como así también una educación pertinente, inclusiva, intercultural y libre de discriminación, promoviendo la igualdad de oportunidades y el respeto a sus identidades culturales, territoriales y lingüísticas.

5.5.2.2. Normativa Internacional.

En el ámbito normativo internacional, se presentará la Tabla 36, la cual indica los principales instrumentos normativos internacionales de protección de los Derechos Humanos para los Pueblos Originarios en Bolivia, Chile y Perú.

Tabla 36 *Principales instrumentos normativos internacionales de protección de los Derechos Humanos para los Pueblos Originarios en Bolivia, Chile y Perú. Vinculante (hard law) y no vinculante (soft law) fase pre descriptiva y descriptiva.*

Pacto/Tratado/Convenio ratificación o Declaración	años de firma y ratificación	Año de ratificación por país			Clasificación, vinculante- <i>hard law</i> o no vinculante- <i>soft law</i>
		Bolivia	Chile	Perú	
Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (CERD, 1965)		1970	1971	1971	Vinculante
Pacto Internacional sobre Derechos Civiles y Políticos (PIDCP, 1966)		1982	1972	1978	Vinculante
Pacto Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC, 1966)		1982	1972	1978	Vinculante
Convenio 169 de la OIT sobre los Pueblos Indígenas y Tribales (1989)		1991	2008	1994	Vinculante
Convención sobre los Derechos del Niño (CDN, 1989)		1990	1990	1990	Vinculante
Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006)		2009	2008	2008	Vinculante
Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, 1979)		1982	1990	1990	Vinculante
Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación (1965)		1966	1966	1966	Vinculante
Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas (DNUDPI, 2007)		No vinculante (<i>soft law</i>)			

Fuente. Elaboración propia.

Como se puede observar en la Tabla 36 los instrumentos internacionales que protegen los derechos de los pueblos indígenas en Bolivia, Chile y Perú incluyen tanto tratados vinculantes (*hard law*) como no vinculantes (*soft law*). Entre los tratados vinculantes se destacan la CERD de 1965), ratificada en periodos de tiempo similares por los tres países, Bolivia en 1970, Chile en 1971 y Perú en 1971, la cual, entre otros, prohíbe la discriminación racial. A su vez, los Pactos como el PIDCP y PIDESC, firmados en 1966 y ratificados por Bolivia en 1982, Chile en 1972 y Perú en 1978, los cuales aseguran la protección de derechos fundamentales como la libertad, la igualdad y el acceso a la educación. Además, el Convenio 169 de la OIT sobre los Pueblos Indígenas y Tribales de 1989), clave para la protección de los derechos de los pueblos indígenas, fue ratificado por Bolivia en 1991, Chile en 2008 y Perú en 1994. Al respecto, se tienen antecedentes que, en el caso de Chile, donde su ratificación tardó 17 años desde 1991, con un primer proyecto que solo vio la luz en 2008, producto de una lucha constante de las Comunidades Indígenas del país (PNUD, 2021). En el caso de Perú, el fortalecimiento de los derechos de los Pueblos Originarios en el Perú se basa en el Convenio 169 de la OIT (Sandoval et al., 2014).

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN, 1989), ratificada por Bolivia, Chile y Perú en 1990, se centró en la protección y promoción de los derechos de la infancia. Sin embargo, como señala Yapu (2023), en el caso de Bolivia, a pesar de algunos avances en la protección de los derechos humanos, los efectos de la CDN no fueron plenamente percibidos en ese período. En particular, las reformas de corte neoliberal implementadas en esa época no siempre alinearon sus políticas con los principios de la convención, especialmente en lo relacionado con la concepción del niño como un sujeto activo de derechos y como constructor de su propio aprendizaje. Esta perspectiva, promovida por la CDN, no fue comprendida cabalmente en sectores de la población más tradicionales, lo que generó disyuntivas en su efectiva implementación.

Volviendo a los instrumentos de protección, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad del año 2006, fue ratificada por Bolivia en 2009, Chile en 2008 y Perú en 2008, asegurando la inclusión de las personas con discapacidad. Además, se puede apreciar la CEDAW de 1979, ratificada por Bolivia en 1982, por Chile en 1990 y Perú en 1990, garantizando la igualdad de género.

Finalmente, la DNUDPI (2007) aunque es un instrumento no vinculante (*soft law*), establece principios de suma importancia, pero desafortunadamente hasta la fecha, sin fuerza obligatoria en términos legales. No obstante, es importante destacar que, en el caso de Bolivia, ha sido una guía normativa para su política de inclusión de los derechos de Pueblos Originarios (Yapu, 2023). Y ha sido el primer país del mundo en brindar rango legal a la DNUDPI, en el año 2007 con la Ley N°1101 (Gómez et al., 2009). Chile por su parte, también en 2007 apoyó la Declaración reafirmado que es uno de los documentos más actualizados en cuanto a derechos de los Pueblos Originarios (PNUD, 2021). Por último, también para Perú resulta un instrumento de suma importancia para su normativa, incorporando enfoques interculturales en sus servicios públicos (Sandoval et al., 2014).

En suma, estos instrumentos son fundamentales para la promoción y protección de los derechos humanos de los Pueblos Originarios, con un enfoque particular en la educación, la no discriminación y el respeto a sus culturas y tradiciones.

5.5.2.3. Normativa Constitucional.

En relación con la normativa de esos instrumentos de protección en el nivel internacional, se podrá ver en el siguiente cuadro, como ha sido reconocido en el nivel constitucional nacional ese Derecho a la Educación de los Pueblos Originarios

Tabla 37 Marco Constitucional general y del Derecho a la Educación de los Pueblos Originarios de Bolivia, Chile y Perú en la actualidad.

Indicador	Países		
	Bolivia	Chile	Perú
Reconocimiento Constitucional del Derecho a la Educación	La Constitución de del año 2009 establece el Derecho a la Educación como un derecho humano fundamental y de acceso universal. Indicando en su art. 18 que la educación es un derecho de la persona y un deber del Estado.	La Constitución de Chile (1980, con reformas hasta 2022) otorga reconocimiento Constitucional del Derecho a la Educación. Lo establece en su artículo 19, inciso 10, el Derecho a la Educación.	En la Constitución de Perú (1993, con modificaciones en 2005), el artículo 17 establece que ‘toda persona tiene Derecho a la Educación’.
Reconocimiento Constitucional de los Pueblos Originarios	Los Pueblos Originarios poseen reconocimiento como naciones y Pueblos Originarios, en el art. 30, donde se establece que, estos tienen autonomía y derechos colectivos, reconociendo su derecho a la territorialidad, cultura y formas propias de organización.	Chile no posee un reconocimiento explícito de los Pueblos Originarios en su Constitución	Se reconoce a los Pueblos Originarios en el artículo 89, indicando que los pueblos indígenas tienen derecho a su identidad cultural, a preservar sus lenguas y a tener autonomía en sus formas de organización.
Reconocimiento Constitucional del Derecho a la Educación de los Pueblos Originarios	La Constitución de 2009 garantiza una educación intercultural y bilingüe para los Pueblos Originarios, reconocida en el artículo 77. Esto implica que las comunidades indígenas tienen derecho a ser educadas en sus lenguas maternas y a preservar sus tradiciones y cosmovisiones dentro del sistema educativo.	El Derecho a la Educación de los Pueblos Originarios en Chile no está plenamente reconocido en la Constitución, aunque existen programas como la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que intentan abordar las necesidades educativas de las comunidades indígenas, especialmente en las regiones donde residen los 11 Pueblos Originarios que actualmente se encuentran legalmente reconocidos.	El artículo 48 de la Constitución peruana establece el derecho de los Pueblos Originarios a tener acceso a una educación intercultural que respete sus lenguas y cosmovisiones.

Fuente. Elaboración propia.

Como se puede observar en la Tabla 37, Bolivia es el país con el mayor grado de reconocimiento tanto en el Derecho a la Educación como en el Derecho a la Educación de los Pueblos Originarios, con disposiciones claras y específicas en su Constitución del año 2009. En este aspecto, Bolivia consideró desde los albores de la República la educación como una de las profesiones más importantes del Estado, lo que continuó marcando su Carta Magna en los años venideros, al igual que el reconocimiento incipiente de la legalidad de las comunidades indígenas.

Perú por su parte, en cuanto al Derecho a la Educación, en su articulado menciona que el Estado debe garantizar una educación gratuita y obligatoria en el nivel primario y secundario. Además, se enfatiza en la autonomía universitaria y se establece que el Estado debe promover una educación que contribuya al desarrollo integral de la persona. Perú también reconoce el derecho

de los Pueblos Originarios a una educación intercultural y bilingüe, aunque su implementación sigue siendo un enorme desafío.

A su vez, el Derecho a la Educación en Chile, ha sido históricamente interpretado como un derecho limitado en comparación con otros países. La educación es garantizada solo a nivel básico (obligatorio) y el Estado tiene el deber de financiarla, pero también se reconoce la libertad de enseñanza, lo que ha permitido la existencia de muchas escuelas privadas. Además, Chile es uno de los pocos países en donde Los Pueblos Originarios no poseen reconocimiento constitucional (Carvajal & Ancheta, 2023). No obstante, Chile ha dado pasos hacia el reconocimiento de los Pueblos Originarios y su Derecho a la Educación, pero este reconocimiento aún es limitado y está en proceso de discusión. Situación similar ocurre con la EIB, ya que está presente, pero no como un derecho constitucional plenamente garantizado.

En síntesis, cada uno de estos países tiene un enfoque distinto, con Bolivia como un ejemplo más avanzado en términos de políticas educativas para Pueblos Originarios, mientras que Chile y Perú continúan trabajando en mejorar la inclusión y garantizar estos derechos en la práctica.

5.5.2.4. Normativa Legal Nacional.

Por otro lado, y en relación con la normativa nacional, este otro cuadro resumen ayuda a visualizar algunas medidas que estos tres países han realizado, con el fin de establecer en su normativa legal nacional el respeto, protección y pertinencia del Derecho a la Educación de los Pueblos Originarios.

Tabla 38 *Marco normativo nacional del Derecho a la Educación de los Pueblos Originarios.*

Categoría	Bolivia	Chile	Perú
Programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)	Decreto Supremo N° 23.036 (1992) Establece el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) para garantizar la educación en lenguas originarias.	Decreto N°97 (2020) Promueve el conocimiento y la valoración de las lenguas y culturas de los Pueblos Originarios.	Ley N° 27.818 (2002). Reconoce y promueve la diversidad cultural fomentando la Educación Bilingüe e Intercultural donde habitan los Pueblos Indígenas
Reconocimiento de Lenguas Indígenas	Decreto Supremo N° 25.894 (2000) Reconoce lenguas indígenas como oficiales.	Ley Indígena N°19.253 (1993): Reconoce los derechos de los pueblos indígenas.	Ley N°27.558 (2001) Promueve la educación intercultural bilingüe con énfasis en la identidad cultural.
Políticas Generales sobre Educación	Ley N° 070 (2010) de Educación descolonizadora, integral e intercultural.	Ley General de Educación N°20.370 (2009) Garantiza educación de calidad, inclusión y diversidad cultural.	Ley General de Educación N°28.044 (2003) Promueve la equidad en la educación y la participación indígena.

Fuente. Elaboración propia.

Como se puede apreciar en la Tabla 38, este resume algunas de las principales normativas legales en cada país relacionadas con el Derecho a la Educación de los Pueblos Originarios. Las leyes se agruparon según su temática o tipo de normativa. Esto ayuda a visualizar mejor los avances y

áreas clave de intervención en cada país. Por lo cual desarrollaremos las categorías y las analizaremos en su mérito en los tres países de manera correlativa

En relación con los Programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), los tres países establecen un marco legal al respecto. En el caso de Bolivia y como hemos descrito anteriormente, históricamente ha sido un país con una significativa población indígena, por lo cual el D.S. N° 23.036 del año 1992 buscó garantizar una educación en lenguas originarias, respondiendo a los movimientos indígenas que demandaban el reconocimiento de su territorio, lenguas y cultura dentro del sistema educativo nacional (Machaca, 2011). Asimismo, este Decreto fue pionero en la formalización de un PEIB en el nivel estatal, el cual reconoció una diversidad cultural y lingüística y buscó integrar la educación intercultural en el sistema educativo. Además, estableció una orgánica institucional para el desarrollo de esta política en el nivel territorial. Sin embargo, y aunque la Ley fue un avance en el reconocimiento de la diversidad lingüística, su implementación ha sido desigual, tanto en áreas rurales, donde el acceso a materiales educativos en lenguas indígenas y la capacitación de docentes en EIB es limitado.

En el caso de la existencia de programas de EIB en Chile, este posee actualmente el Decreto N° 97 del año 2020, que modificó anteriores decretos como, por ejemplo, el N° 40 y el N° 280 del año 1996 y 2009, respectivamente. El Decreto N° 280 establecía en su art. 5 la obligación de ofrecer el Sector de Lengua Indígena en las escuelas con un porcentaje igual o mayor al 20% de la matrícula de estudiantes con ascendencia a algún Pueblo Indígena. El Decreto N° 97, por su parte, fija las bases curriculares de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales para los cursos de 1° a 6° año de Educación Básica, contribuyendo a la valorización, rescate, revitalización y fortalecimiento de las lenguas y las culturas de los Pueblos Originarios en el espacio educativo. Finalmente es necesario destacar la ambigüedad de la derogación, ya que, en el segundo ciclo de enseñanza, aún sigue vigente el Decreto N° 280 (Castro, 2023). Además, y aunque el decreto representa un avance en la integración de la educación indígena, la implementación efectiva en el aula depende en gran medida de la formación docente y de la disponibilidad de materiales educativos en lenguas originarias.

El Perú por su parte, y de manera similar a Bolivia en cuanto a su diversidad étnica y lingüística, según cifras oficiales el Censo del 2017 además de la población afroperuana, se registraron 55 pueblos indígenas, 51 pueblos amazónicos y 4 pueblos andinos (INEI, 2024). A su vez y como se puede observar en el cuadro, la Ley N° 27.818 de Educación Bilingüe Intercultural de Perú (2002) promueve la diversidad cultural y la educación bilingüe en regiones indígenas, asegurando la participación activa de los Pueblos Originarios. Establece la formación de maestros bilingües, la inclusión de docentes indígenas y el derecho de los Pueblos Originarios a gestionar sus propias instituciones educativas. Además, los planes de estudio deben reflejar la diversidad cultural y étnica del país (Ley N° 27.818, 2002).

En cuanto al reconocimiento de lenguas indígenas, se destaca en Bolivia el D.S. N° 25.894 del año 2000, que establece como lenguas oficiales de la nación a 35 lenguas indígenas, además de crear la ‘Academia de las Lenguas Orientales, Chaqueñas y Amazónicas’. Sin embargo, las lenguas indígenas continúan estando en peligro de extinción debido a la falta de recursos y apoyo institucional para su preservación. En el caso de Chile, la Ley N° 19.253 de 1993 resulta trascendental, ya que, además de ser producto de luchas sociales por parte de los movimientos indígenas, estableció un marco legal para el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas, especialmente en cuanto a su autonomía y la protección de su cultura y educación. Sin

embargo, esta ley ha sido criticada por su falta de profundidad en cuanto a los derechos educativos específicos y por no haber dado una solución efectiva a la discriminación que enfrentan los Pueblos Originarios en el sistema educativo chileno. Perú, por otro lado, a través de la Ley N.º 27.558 del año 2001, promovió la equidad entre las y los estudiantes rurales e indígenas, lo que fue un paso importante en la integración de la EIB. No obstante, si bien la ley buscó garantizar el derecho de los pueblos indígenas a una educación inclusiva, su implementación ha sido desigual y enfrenta obstáculos como la falta de infraestructura en zonas rurales y la escasez de profesores capacitados en EIB (Macassi, 2021).

Por otra parte, las políticas generales sobre educación marcan una inclusión significativa en los tres países. En Bolivia Ley de Educación ‘Avelino Siñani- Elizardo Pérez’ N.º 070 del año 2010 representa un cambio fundamental hacia un sistema educativo descolonizador. Fue impulsada por el gobierno de Evo Morales, el primer presidente indígena de Bolivia, y refleja un enfoque inclusivo y de reconocimiento de los Pueblos Originarios. No obstante, y aunque la ley hace énfasis en una educación intercultural y plurilingüe, su implementación en todo el país continúa siendo un desafío. Algunos problemas incluyen, la falta de infraestructura adecuada, formación de docentes y materiales educativos, especialmente en comunidades indígenas más aisladas y desprotegidas.

Chile, por otro lado, garantiza una educación para todas las y los estudiantes, incluidos los Pueblos Originarios. Esto es relevante porque promueve la diversidad cultural y el respeto a las tradiciones en la Ley General de Educación N.º 20.370 del año 2009. Al respecto, se puede decir que, a pesar de los avances, la implementación del currículo intercultural ha sido incompleta, y muchos pueblos indígenas siguen siendo marginados del acceso equitativo a una educación de calidad. Las políticas públicas aún no abordan adecuadamente la discriminación y las barreras estructurales que enfrentan los Pueblos Originarios.

Finalmente, Perú, con la Ley General de Educación N.º 28.044 del año 2003, establece la promoción de la equidad en la educación y la participación indígena, enfatizando una visión progresista, inclusiva, integral y equitativa de su sistema educativo, asegurando la participación activa de los Pueblos Originarios. En suma, se puede decir entonces que Bolivia es uno de los países más avanzados en cuanto a la implementación de programas de EIB y el reconocimiento de lenguas indígenas oficiales. Además, se distingue por su enfoque descolonizador, lo que indica un deseo de profundizar en la historia y las estructuras educativas desde una perspectiva crítica hacia la colonización, marcando una diferencia clave en comparación con los otros dos países.

Chile, a su vez, posee una normativa nacional de educación más orientada hacia la inclusión de la diversidad cultural, pero no llega a un reconocimiento oficial de las lenguas indígenas, ni tampoco a una profundidad en cuanto a una educación descolonizadora crítica.

En el caso de Perú, este ha avanzado en la promoción de la EIB, pero con un enfoque más generalizado, poniendo énfasis en la equidad, con una relevancia por la participación indígena, similar a Chile, pero no con la misma fuerza en la interculturalidad. En líneas generales, Chile y Perú han hecho importantes avances, aunque con enfoques algo más moderados que Bolivia.

A modo de síntesis, el objetivo de este análisis fue establecer que, aunque se sabe que los Pueblos Originarios están inmersos en la realidad nacional de los países, es pertinente conocer los grados de libertad y desarrollo en relación con el Derecho a la Educación que poseen en los tres países

investigados. Como se ha señalado en esta etapa normativa, los países deberían, en primer lugar, contar con un Derecho a la Educación robusto y con una educación intercultural de calidad. La realidad de esto se abordará a continuación mediante el desarrollo de las 4A y la protección de ese derecho.

5.5.3. *Análisis del Derecho a la Educación desde el Enfoque de las 4 A*

5.5.3.1. **Asequibilidad-Disponibilidad.**

En este ámbito, la Tabla 39 presentará los Porcentajes de distribución de la matrícula en educación primaria y secundaria en instituciones privadas en Bolivia, Chile y Perú.

Tabla 39 *Porcentajes de distribución de la matrícula en educación primaria y secundaria en instituciones privadas en Bolivia, Chile y Perú.*

Matrícula en instituciones privadas (%)	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Bolivia						
Educación primaria	10.0	10.1	10.3	10.4	10.5	9.1
Educación secundaria	11.8	11.7	11.5	11.3	11.2	10.2
Chile						
Educación primaria	62.7	62.8	62.6	62.6	63.0	-
Educación secundaria	61.7	61.9	61.9	62.2	62.7	-
Perú						
Educación primaria	27.2	27.2	25.9	26.1	24.1	22.2
Educación secundaria	29.5	29.2	27.0	26.6	24.3	22.0

Fuente. Elaboración propia en base a cifras de UIS (2023).

Como se puede observar en la Tabla 39 la matrícula en instituciones privadas en Bolivia, Chile y Perú entre 2016 y 2021 muestra tendencias variadas, influenciadas por diversos factores socioeconómicos y políticos. En Bolivia, tanto en educación primaria como secundaria, se observa una tendencia descendente hacia la matrícula en instituciones privadas, con una caída más significativa en 2021, lo que podría explicarse por el impacto económico de la pandemia de COVID-19, que afectó la capacidad de las familias para costear la educación privada, llevando a muchos a optar por la educación pública. En Chile, por su parte, la matrícula en la educación primaria y secundaria privada se mantiene en niveles elevados y relativamente estables, con un ligero descenso en primaria y un pequeño aumento en secundaria entre 2016 y 2020. Esto refleja la fuerte tradición de privatización del sistema educativo chileno, donde la educación privada sigue siendo vista como una opción de mayor calidad y accesibilidad, a pesar de las políticas públicas que han intentado reducir la segmentación educativa. Finalmente, en Perú, la disminución en la matrícula privada es más pronunciada, especialmente en educación primaria y secundaria, pasando de un 27.2% en primaria y un 29.5% en secundaria en 2016, a un 22.2% y 22.0% respectivamente en 2021. Esta caída puede estar relacionada con un mayor acceso a la educación pública debido a políticas inclusivas y la mejora en la infraestructura pública, además de los efectos de la crisis económica derivada de la pandemia, que obligó a muchas familias a priorizar la educación pública frente a la educación privada. En síntesis, la caída de la matrícula privada en Bolivia y Perú refleja en parte los efectos económicos y las políticas públicas en la educación, mientras que, en Chile, la estabilidad en las matrículas privadas indica una continuidad en la preferencia por este tipo de educación, influenciada por factores culturales y una mayor percepción de calidad en las instituciones privadas.

En cuanto a la financiación, la Tabla 40 presentará la evolución del gasto público en educación como porcentaje del PIB.

Tabla 40 *Evolución del gasto público en educación como porcentaje del PIB.*

Países	Años													
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Bolivia	6.97	6.45	6.63	6.80	7.48	8.14	8.15	8.10	8.02	8.09	8.44	7.96	7.58	-
Chile	4.19	4.06	-	4.55	4.75	4.90	5.37	5.43	5.47	5.63	5.63	5.00	-	-
Perú	2.87	2.66	2.92	3.30	3.70	3.97	3.81	3.93	3.71	3.82	4.26	3.93	3.83	4.24

Fuente. UIS, (2024).

La Tabla 40 refleja que, a lo largo de la última década, la evolución del gasto público en educación como porcentaje del PIB en Bolivia, Chile y Perú ha sufrido cambios importantes, lo que se refleja en las distintas prioridades políticas, contextos económicos y estructuras de los sistemas educativos en cada país. Dicho lo anterior, el gasto educativo en Bolivia ha sido notablemente significativo, con un crecimiento constante desde 2010 hasta alcanzar un máximo de un 8.44% en el año 2020, aunque se observa una leve caída en los últimos años. Esta tendencia refleja el compromiso del gobierno boliviano con la educación, siendo una de las prioridades de sus políticas públicas, particularmente en la mejora del acceso y la cobertura educativa. A pesar de la disminución del gasto en los años 2021 y 2022, Bolivia sigue invirtiendo una proporción significativa de su PIB en educación, lo que refleja un fuerte compromiso, apoyado por políticas gubernamentales que priorizan la educación pública y buscan ampliar su cobertura. Este compromiso podría sugerir que el gobierno boliviano ve en la educación una herramienta clave para la inclusión social y el desarrollo económico.

El caso de Chile muestra algunas diferencias importantes. Según la información recolectada, el gasto en educación comenzó en un 4.19% en el año 2010 aumentando gradualmente hasta llegar a un 5.63% en 2019. Sin embargo, el gasto en educación en Chile sigue siendo más bajo, si se compara con su vecino país Bolivia, lo que puede explicarse por la estructura altamente segmentada y privatizada de su sistema educativo, donde una parte considerable de la población tiene acceso a educación privada subvencionada por el Estado. A pesar de los esfuerzos por aumentar el gasto público, el sector privado juega un rol preponderante en la educación, lo que limita el impacto del gasto público directo en el sistema. Sin embargo, Chile ha mantenido un gasto relativamente estable, aunque sufrió una caída en 2020 y 2021.

Por otro lado, Perú ha experimentado un crecimiento más moderado pero constante en el gasto educativo, pasando de 2.87% en el año 2010 a 4.24% en 2023. Aunque el país ha mostrado un crecimiento sostenido, aunque moderado, en su gasto educativo. La diferencia con Bolivia y Chile radica en que, a pesar de sus esfuerzos por mejorar el acceso y la calidad educativa, el gasto en Perú sigue siendo discreto, lo que suponemos es debido a las limitaciones fiscales y económicas que ha enfrentado el país.

A modo de síntesis, se podrá decir que, la evolución del gasto público en educación en Bolivia, Chile y Perú muestra un aumento general en la inversión educativa a lo largo de la década de 2010, con Bolivia destacándose por un mayor compromiso financiero con la educación pública, lo que refleja políticas más inclusivas. Chile, aunque con un gasto más bajo, sigue manteniendo una inversión significativa, pero su sistema educativo segmentado limita la efectividad del gasto público. Perú, por su parte, ha incrementado su gasto de manera moderada, aunque sigue estando por debajo de los niveles de los otros dos países, lo que refleja las limitaciones fiscales y el

contexto económico del país. La caída del gasto en 2020 y 2021 en todos los países subraya la vulnerabilidad del gasto educativo frente a crisis externas, pero también muestra la resiliencia del sector educativo, que sigue siendo una prioridad a pesar de las dificultades económicas. En términos generales, aunque los tres países han aumentado su gasto en educación, las diferencias en los niveles de inversión reflejan no solo la capacidad fiscal de cada país, sino también las estructuras y prioridades políticas de sus respectivos sistemas educativos.

Tabla 41 *Estructura General y Bases Pedagógicas de los Sistemas Educativos de Bolivia, Chile y Perú.*

Aspecto	Países		
	Bolivia	Chile	Perú
Obligatoriedad	Desde los 4 hasta los 17 años (inicial, primaria y secundaria)	Educación básica y media obligatorias (hasta 21 años en media)	Inicial, primaria y secundaria obligatorias
Gratuidad garantizada (sí, no, en parte)	(sí) Todos los niveles hasta educación superior	(en parte) Educación básica y media gratuitas; superior con 'acceso' garantizado (universidad con condiciones)	(en parte) Gratuita en instituciones estatales (incluida universidad con condiciones)
Niveles obligatorios	1. Inicial en familia comunitaria 2. Primaria vocacional 3. Secundaria comunitaria productiva	1. Educación parvularia 2. Básica 3. Media (hasta 21 años)	1. Inicial 2. Primaria 3. Secundaria
Educación superior	Pública: 5 años (licenciatura), 2 (maestría), 4 (doctorado)	Derecho garantizado (Ley N° 21.091, 2018), mixta (pública/privada)	Gratuita en universidades públicas (con rendimiento satisfactorio)
Gestión	Pública, privada y por convenios	Mixta (estatal, subvencionada, privada)	Pública (gratuita) y privada
Principios rectores	- Identidad cultural - Gratuidad universal - Formación profesional	- Calidad, equidad, diversidad - Participación - Interculturalidad	- Ético e inclusivo - Interculturalidad - Conciencia ambiental
Enfoque en derechos	Derecho a educación superior gratuita y elección de centros	Derecho preferente de los padres a educar, sin adoctrinamiento	Libertad de enseñanza y participación familiar
Regulación privada	Autorización vía Decreto Supremo (subvención estatal y supervisión estatal)	Proyectos educativos públicos laicos y pluralista (subvención estatal y supervisión estatal)	Libertad de enseñanza, (subvención estatal y supervisión estatal)

Fuente. Elaboración propia.

Como se puede observar en la Tabla 41 en relación con la obligatoriedad, estructura y bases pedagógicas en general de los sistemas educativos de Bolivia, Chile y Perú. Muestran en cuanto a la obligatoriedad educativa, diferencias específicas entre estos tres países, con relación a Bolivia, este cubre desde los 4 a 17 años de edad (inicial a secundaria), Chile por su parte, extiende hasta los 21 años para garantizar la finalización en educación media, y Perú establece obligatoriedad sin límite de edad explícito. A su vez, en el plano de la gratuidad en sus sistemas educativos, Bolivia sobresale por cubrir todos los niveles incluyendo el superior, mientras Chile ofrece gratuidad parcial en educación superior, pero con condiciones (créditos y tasas). Perú por su parte, limita la gratuidad a instituciones estatales con requisitos académicos. Se podrá decir entonces que, Chile muestra la política más inclusiva en obligatoriedad, potencialmente reduciendo la deserción. Bolivia, aunque más comprehensiva en gratuidad, enfrenta posibles

desafíos de sostenibilidad financiera. Perú mantiene el modelo más restrictivo, especialmente en educación superior. En relación con lo anterior, la educación superior en estos tres países muestra diferencias tanto en su estructura como en sus principios. Por ejemplo, en duración, Bolivia establece 5 años para licenciatura, 2 para maestría y 4 para doctorado, mientras Chile garantiza acceso a la educación superior (Ley N° 21.091 de 2018) y al igual que el Perú, este ofrece gratuidad en universidades públicas condicionada al rendimiento y posibilidad de pago.

En relación con la gestión en los niveles de; preprimaria o preescolar; primaria; y secundaria, Bolivia combina modelos público, privado y por convenios; Chile por su parte utiliza sistema mixto (estatal-subsuvcionado-privado), mientras el Perú distingue entre instituciones públicas gratuitas y privadas, donde los principios rectores varían. A saber; en Bolivia se enfatiza la identidad cultural y gratuidad universal, mientras Chile, prioriza calidad, equidad y participación. A su vez, Perú destaca la interculturalidad y una conciencia ambiental (todo desde la óptica de lo normativo).

Así también, los tres sistemas educativos privilegian distintas concepciones del Derecho a la Educación. Bolivia consagra la gratuidad universal en educación superior y libertad de elección, priorizando el acceso sin barreras económicas. Chile equilibra derechos, garantizando la preferencia parental en la educación –‘protegiendo contra el adoctrinamiento’–, mientras mantiene una oferta mixta pública/privada. Perú enfatiza la libertad de enseñanza con participación familiar, pero bajo supervisión estatal que vela por estándares comunes. En regulación privada, Bolivia exige autorización estatal, Chile condiciona la subvención al ajuste a lineamientos laicos. Por último, el Perú permite autonomía privada con fiscalización. En síntesis, cada modelo busca proteger derechos fundamentales, en otras palabras; Bolivia destaca por un ‘acceso más igualitario’, Chile una ‘libertad educativa familiar,’ y Perú el ‘equilibrio entre autonomía institucional y calidad garantizada por el Estado’.

Tabla 42 *Cifras de las remuneraciones según el porcentaje (%) del ‘índice de salarios docentes’ (Teaching Salary Index), en Bolivia, Chile y Perú.*

Indicador	Países		
	Chile	Bolivia	Perú
Salario docente promedio			
Porcentaje inferior al costo promedio local de bienes y servicios	39%	58%	32%

Fuente. Elaboración propia en base a datos del *Teaching Salary Index* (2024).

A modo de contexto para el análisis de la Tabla 42. En el nivel mundial, las y los docentes llevan décadas protestando para exigir mejores salarios, e incluso en algunos de los países más desarrollados hay docentes que viven por debajo del umbral de pobreza. Según el ‘*Teaching Salary Index*’ analiza los ingresos docentes en las 100 principales economías, comparándolos con el PIB local y estándares de vida adecuados. A razón de lo anterior, este índice revela que, pese a que se pregona su rol fundamental, los salarios docentes a menudo no reflejan su contribución social, especialmente en contextos de alta desigualdad como las investigadas. A los que las manifestaciones (protestas) magisteriales evidencian esta brecha persistente entre la valoración simbólica de la profesión y su retribución (*Teaching Salary Index*, 2024).

Descrito lo anterior, la Tabla 42 muestra el porcentaje en que el salario docente promedio está por debajo del costo promedio local de bienes y servicios necesarios para vivir en los tres países investigados. En el caso de Bolivia, los docentes ganan un 58% menos de lo necesario para cubrir

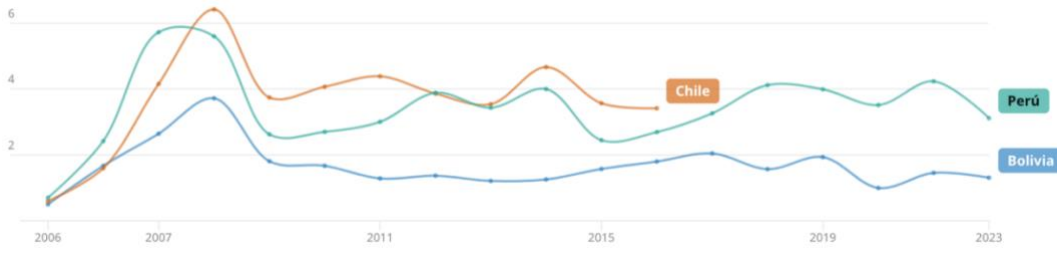
el costo de vida. por su parte, los salarios docentes en Chile están un 39% por debajo del costo de vida. Finalmente, el Perú, evidencia que, un 32% de las y los docentes perciben remuneraciones menores de las requeridas para cubrir sus gastos básicos. Esto significa que, en los tres países, las y los maestros no reciben un salario suficiente para vivir dignamente, como resulta evidente al observar los datos, la situación más crítica la sufre Bolivia con un 58%. Chile por su parte, presenta una situación intermedia con un 39% y aunque mejor que Bolivia, sigue siendo preocupante. Por último y con una menor brecha, se encuentra Perú con un 32%, y aunque es el mejor posicionado, las y los docentes peruanos tampoco cubren el costo de vida según el ‘Teaching Salary Index’, con antecedentes del año 2024.

Tabla 43 *Volumen de los flujos de asistencia oficial al desarrollo para becas, en USD años 2015-2023. Bolivia, Chile y Perú.*

Años/ Países	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Bolivia	494.039	1.665.473	2.642.935	3.722.485	1.805.649	1.666.361	1.280.431	1.364.049	1.205.075
Chile	590.602	1.592.933	4.157.913	6.429.070	3.745.961	4.074.320	4.390.212	3.863.558	3.541.356
Perú	694.129	2.420.139	5.733.582	5.607.712	2.623.587	2.700.120	3.004.997	3.889.876	3.433.931
Años/ Países ⁴⁸	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Bolivia	1.250.772	1.569.322	1.796.765	2.041.912	1.565.072	1.931.639	991.452	1.450.958	1.303.215
Chile	4.671.913	3.570.297	3.417.622	-	-	-	-	-	-
Perú	4.004.024	2.445.621	2.693.061	3.264.410	4.122.316	3.994.767	3.516.875	4.238.460	3.117.350

Fuente. Elaboración propia en base a datos de UIS (2025).

Figura 9 *Volumen de los flujos de asistencia oficial al desarrollo para becas, en USD años 2015- 2023. Bolivia, Chile y Perú.*



Fuente. UIS (2025).

Para una mejor comprensión de los datos se analizarán en conjunto la Tabla 43 y la Figura 9 ya que resultan ser complementarias. En relación con la evolución de los fondos destinados a becas estos tres países muestran patrones diferenciados, con períodos de crecimiento, caídas abruptas y recuperaciones moderadas. En Bolivia, se observa un crecimiento inicial significativo entre el año 2006 (494.039 USD) y el año 2009 (3.722.485 USD), seguido de una drástica reducción en 2010 (1.805.649 USD), manteniéndose en niveles bajos hasta 2014. Aunque hubo una recuperación gradual entre 2015-2020, alcanzando 2.041.912 USD en 2018, la pandemia marcó un nuevo descenso en 2020 (1.931.639 USD). El período 2021-2023 registró el valor más bajo

⁴⁸ Continuación de los años.

desde 2006 (991.452 USD en 2021), con una leve recuperación posterior que no logró retornar a cifras previas.

En el caso de Chile, el crecimiento inicial fue notable, pasando de 590.602 USD en 2006 a 6.429.070 USD en 2009. Sin embargo, entre 2010-2017 se evidenció una leve caída, con un promedio de 3.909.404 USD, lo que sugiere una estabilización en niveles intermedios, aunque sin recuperar el máximo del año 2009.

Por su parte, Perú experimentó un crecimiento acelerado entre los años 2006 con (694.129 USD) y 2008 con (5.733.582 USD), seguido de una caída en 2010. Entre 2015-2023, los montos oscilaron entre 2.4 y 4.2 millones de USD, sin superar el máximo de 2008, y con un descenso en 2023 (3.117.350 USD). Esto refleja una tendencia inicial de fuerte inversión (donación), ajustes posteriores y cierta estabilidad en la última década, aunque con fluctuaciones anuales.

En síntesis, los tres países compartieron un crecimiento inicial en las donaciones de becas, pero con trayectorias posteriores divergentes. Donde, Bolivia sufrió caídas más abruptas y una recuperación limitada; Chile a su vez mostró un equilibrio en niveles intermedios; y Perú mantuvo cierta estabilidad, aunque sin retornar a sus máximos históricos. Estos datos destacan la volatilidad de los fondos internacionales para becas y la necesidad de políticas sostenibles que aseguren el acceso a la educación en los niveles donde realmente se integren esos dineros, ya sean en los niveles educativos de primaria, secundaria o educación terciaria.

5.5.3.2. Accesibilidad.

En relación con la proporción de hogares que tienen una computadora u ordenador, ya sea este de escritorio, portátil o una tableta, el análisis de los indicadores en los tres países entre los años 2017 y 2023 evidencia diferencias significativas en el acceso a ese tipo de tecnología, tanto en el nivel nacional como según el contexto rural y urbano como se muestra en la Tabla 44.

Tabla 44 *Indicadores de hogares con computadora en Bolivia, Chile y Perú entre los años 2017-2023.*

País	Años						
	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Bolivia							
Nivel Nacional	25%	25%	27%	35%	28%	-	-
Rural	-	5.8%	7.4%	5.7%	8.4%	-	-
Urbano	-	34%	36%	48%	36%	-	-
Chile							
Nivel Nacional	60%	-	-	-	-	-	64.5%
Rural	-	-	-	-	-	-	-
Urbano	-	-	-	-	-	-	-
Perú							
Nivel Nacional	33%	32%	32%	33%	34%	33%	-
Rural	5.5%	5.8%	6.4%	8.2%	8.2%	9.2%	-
Urbano	41%	40%	40%	40%	41%	39%	-

Fuente: Creación propia en base a datos de la ITU (2024).

En Bolivia, el acceso en el nacional de estos dispositivos en los hogares en 2017 fue de un 25% y creció moderadamente hasta un 27% el año 2019, lo que, a su vez, aumentó considerablemente el año 2020, alcanzando un 35%. No obstante, en 2021 volvió a disminuir al 28%, lo que podría

estar relacionado con los efectos y las restricciones económicas derivadas de la crisis sanitaria del año 2019, que afectaron tanto el ingreso familiar como la posibilidad de adquisición de este tipo de dispositivos. Por otra parte, en el nivel urbano, el porcentaje de hogares con computadora fue significativamente más alto, con un aumento de un 34% en 2018 a un 48% en 2020, lo que refleja un acceso más generalizado a la tecnología en las ciudades. A su vez, en el contexto rural, el porcentaje de hogares con computadora fue mucho menor, con un 5.8% en 2018, y aunque experimentó un incremento en 2021, alcanzando el 8.4%, sigue siendo bajo en comparación con las zonas urbanas, lo que evidencia claramente una brecha digital entre las áreas rurales y urbanas.

En el caso de Chile, el acceso a una computadora fue notablemente más alto que en Bolivia y Perú, con un 60% de los hogares en el nivel nacional en 2017. Desgraciadamente, la información de los años siguientes no está disponible (2018 al 2022), y solo se dispone de la información del año en 2023 donde el porcentaje de dispositivos no varía en demasía, ya que sube algunos dígitos con un 64.5%, lo que muestra un aumento leve en el acceso a este tipo de tecnología en el país. Es importante destacar, que no se dispone de datos desglosados por áreas rurales y urbanas en Chile, lo que limita un análisis más detallado de la brecha digital en distintas zonas del país. La alta cobertura en el nivel nacional refleja un acceso relativamente generalizado a la tecnología, en comparación con Bolivia y Perú.

Por último, en Perú, el acceso a computadoras a en el nivel nacional fue de un 33% en 2017 y evidenció una leve tendencia al alza en los años posteriores, alcanzando el 34% en 2021. A diferencia de Bolivia, el crecimiento en Perú fue más estable, variando ligeramente en el acceso entre un 32% y un 34%. Por otra parte, en el ámbito urbano, el porcentaje de hogares con computadoras fue considerablemente más alto que en las áreas rurales, alcanzando un 41% en 2017 y fluctuando entre un 39% y un 41% en los años siguientes, con una leve disminución en 2022. Au vez en el contexto rural, el porcentaje fue significativamente más bajo, con un 5.5% el año 2017 y alcanzando un 9.2% en 2022, lo que refleja una mejora en el acceso a la tecnología en las zonas rurales, pero aún mantiene una gran brecha en comparación con los hogares urbanos.

En síntesis, los indicadores que se han seleccionado muestran diferencias importantes entre Bolivia, Chile y Perú, reflejando el contexto socioeconómico y las disparidades en el acceso a este tipo de dispositivos tecnológicos en cada país. Por un lado, Chile presenta una mayor cobertura en el nivel nacional, con una tendencia estable y en aumento en los últimos años, lo que refleja un mayor desarrollo en infraestructura tecnológica. Perú en cambio, aunque en cuanto al acceso ha crecido levemente, persiste una brecha significativa entre zonas urbanas y rurales, aunque, se logra evidenciar que ciertos esfuerzos por mejorar la conectividad en áreas rurales parecen estar dando sus frutos. Por último, y a pesar de un aumento en el acceso el año 2020, en Bolivia siguen siendo muy marcadas las disparidades entre áreas rurales y urbanas, con un acceso muy limitado en las zonas rurales. Todos los antecedentes expuestos anteriormente, sugieren que, en general, la brecha digital sigue siendo un desafío en la región, lo que subraya nuevamente, la necesidad de políticas públicas que promuevan una mayor equidad en el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, especialmente en las zonas más desfavorecidas.

Como se puede apreciar en la Tabla 45, los porcentajes de individuos que usan Internet en Bolivia, Chile y Perú entre los años 2017 y 2023 evidencia una evolución creciente en el acceso

a la red en los tres países, aunque como se puede suponer, con diferencias significativas en términos de cobertura, especialmente entre áreas urbanas y rurales.

Tabla 45 *Porcentaje de individuos que usan Internet en Bolivia, Chile y Perú entre los años 2017-2023.*

País	Años						
	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Bolivia							
Nivel Mundial	46%	49%	54%	60%	63%	64%	-
Nivel Nacional	44%	44%	47%	60%	66%	73%	-
Rural	-	19%	22%	28%	38%	-	-
Urbano	-	55%	58%	74%	78%	-	-
Chile							
Nivel Mundial	46%	49%	49%	60%	63%	-	67%
Nivel Nacional	82%	85%	85%	86%	90%	-	94%
Rural	-	-	-	-	-	-	-
Urbano	-	-	-	-	-	-	-
Perú							
Nivel Mundial	46%	49%	54%	60%	63%	64%	-
Nivel Nacional	50%	55%	60%	65%	71%	75%	-
Rural	15%	18%	26%	36%	45%	49%	-
Urbano	58%	62%	68%	72%	77%	80%	-

Fuente. Creación propia en base a datos de la ITU (2024).

En el caso de Bolivia, el porcentaje de personas que utilizaron Internet en el nivel nacional aumentó de un 44% en 2017 a un 73% en el año 2022, lo que refleja un crecimiento sostenido en la conectividad digital en el país. Este aumento es particularmente significativo en el contexto de la expansión de la infraestructura de telecomunicaciones, y se ve reflejado en un aumento del 60% en 2020, un avance que podría estar relacionado con el impulso de las tecnologías digitales debido a la pandemia de COVID-19, que obligó a muchas personas a utilizar Internet para educación, trabajo y otras actividades cotidianas. En el nivel rural, se observó un crecimiento considerable, pasando de un 19% en 2018 a un 38% en 2021, aunque sigue existiendo una gran brecha respecto al acceso en zonas urbanas. Pero esto cambio en el año 2020 donde, el porcentaje de personas que usan Internet en las zonas urbanas fue mucho más alto, alcanzando un 74% y un 78% en 2021, lo que muestra una mayor disponibilidad y acceso a la tecnología en esos sectores.

En Chile, el porcentaje de usuarios de Internet en el nivel nacional es considerablemente más alto que en Bolivia y Perú. Con cifras en el año 2017 de un 82% aumentando progresivamente hasta el 94% en el año 2022, evidenciando un acceso prácticamente universal a la red. Lo anterior refleja un elevado nivel de desarrollo en el aspecto digital en Chile, que, dicho sea de paso, resulta ser uno de los países más avanzados en términos de conectividad en América Latina. Al respecto el uso de Internet en Chile ha crecido principalmente en áreas urbanas, aunque como se evidencia en la tabla, no se dispone de datos específicos por zonas urbanas y rurales en los últimos siete años. Se podrá decir entonces que, este alto nivel de acceso a Internet está asociado con un desarrollo más robusto de la infraestructura digital y a un mayor acceso a dispositivos conectados.

En lo concerniente a Perú, el uso de Internet también mostró un crecimiento sostenido, con el porcentaje de personas que la utilizan, pasando de un 50% en el año 2017 a 75% en 2022.

Aunque el nivel de su uso en Perú es menor que en Chile, este ha aumentado constantemente durante el período analizado, especialmente en los últimos cuatro años. Por su parte, en el nivel rural, el crecimiento fue bastante significativo, con un aumento de un 15% en el 2017 a un 49% en el año 2022, lo que muestra que, aunque sigue existiendo una gran brecha digital, las acciones han logrado mejorar la conectividad en las zonas rurales. Por otra parte, en las zonas urbanas, el uso de Internet fue mucho mayor, alcanzando un 72% el año 2019 y un 77% en 2021. Esto expresa una vez más la desigualdad en el acceso a Internet entre las zonas urbanas y rurales, pero también demuestra una mejora general en la conectividad en las áreas rurales peruanas.

En síntesis, el uso de Internet en Bolivia, Chile y Perú ha aumentado significativamente entre 2017 y 2023, lo que refleja una mayor digitalización en la región. Chile es el país líder en términos de cobertura de Internet, con casi la totalidad de su población usando la red, mientras que Perú y Bolivia siguen mostrando una brecha entre las áreas urbanas y rurales. En ambos países, especialmente en Perú, se ha observado un esfuerzo progresivo por mejorar el acceso en las zonas rurales, lo cual ha contribuido a un avance en ese aspecto. Sin embargo, la desigualdad en el acceso sigue siendo una tarea pendiente, especialmente en las áreas rurales, lo que subraya la necesidad de promover la expansión y el acceso equitativo a Internet en todas las regiones en el nivel nacional. Por último y sin duda, la pandemia aceleró la digitalización en muchos países, ha tenido un impacto en el uso de Internet en la región, especialmente en Bolivia, lo que evidencia que la crisis sanitaria aceleró un acceso digital rápido y forzado.

Por otra parte, y en relación con la Formación docente, la Tabla 46 indica los tipos de Formación docente intercultural, educadora o educador tradicional, materiales didácticos pertinentes, universidades indígenas y tipos de becas presentes en Bolivia, Chile y Perú.

Tabla 46 *Principio de No Discriminación en Educación en Bolivia, Chile y Perú.*

País	Marco Legal	Enfoque Principal	Mecanismos	Desafíos
Bolivia	Leyes N° 070 y 045	Interculturalidad y prevención	Políticas públicas preventivas, enfoque en diversidad cultural.	Persistencia de discriminación estructural (ej. racismo, exclusión indígena).
Chile	Ley N° 20.609	Reparación jurídica	Mecanismos judiciales para casos de discriminación arbitraria (amplia definición).	Brechas en protección a grupos LGBT+ e indígenas; críticas de organismos internacionales.
Perú	Leyes N° 28.044 y 30.797	Adaptación práctica	Prohibición legal más psicólogo escolar para apoyo socioemocional.	Limitada efectividad ante racismo y exclusión socioeconómica.

Fuente. Elaboración propia.

Como se podrá observar, el análisis de la Tabla 46, evidencia que, —Bolivia, Chile y Perú— poseen marcos normativos avanzados contra la discriminación en educación, pero su efectividad es limitada por brechas entre la ley y la práctica. Bolivia destaca por su enfoque preventivo e intercultural (Leyes 070 y 045), aunque persisten desafíos como el racismo estructural. Mientras, Chile prioriza la reparación desde un ámbito más jurídico como lo establece la Ley 20.609, con una definición amplia de discriminación, pero organismos internacionales critican su insuficiente

protección a indígenas y población LGBT+. Por su parte Perú combina prohibiciones legales con adaptaciones escolares, como la figura del psicólogo, pero no logra erradicar las exclusiones socioeconómicas. Mientras Bolivia y Perú enfatizan la inclusión educativa, Chile se centra en lo judicial, reflejando diferencias en cuanto a sus prioridades. Por lo cual es necesario considerar que, las leyes son un avance, pero requieren mayor fiscalización, recursos y cambios culturales para ser transformadoras. La falta de integralidad y enfoques meramente reactivos (Chile) o preventivos sin acompañamiento (Bolivia y Perú) limitan su impacto real.

Tabla 47 *Acceso Material, Económico y Cultural a la Educación en Bolivia, Chile y Perú.*

País	Cobertura Educativa	Principales Desafíos	Recomendaciones de Comités Internacionales
Bolivia	99% en primaria, pero alta deserción en secundaria (especialmente indígenas y afrobolivianos).	- Trabajo infantil (falta de protección para menores de 14 años). - Interculturalidad no materializada plenamente.	- Políticas sociales para familias en pobreza extrema. - Mayor participación de niños indígenas en decisiones educativas.
Chile	Segregación socioeconómica persistente (disparidad entre escuelas públicas y privadas).	- Exclusión educativa en pandemia (brecha digital y rural). - Violencia institucional contra niños indígenas.	- Mayor inversión en infraestructura rural. - Garantizar acceso sin discriminación.
Perú	Avances en educación inicial, pero altas tasas de deserción en zonas rurales e indígenas.	- Reducción presupuestaria en educación intercultural bilingüe. - Desigualdad de género (solo 27% de mujeres indígenas rurales terminan secundaria).	- Combatir costos ocultos de la educación. - Fortalecer formación docente rural.

Fuente. Elaboración propia.

En relación con el acceso material, económico y cultural, la Tabla 47 evidencia que tanto, Bolivia, Chile y Perú presentan avances en cobertura educativa, pero con persistentes barreras materiales, económicas y culturales, las cuales limitan un acceso equitativo a sus respectivos sistemas educativos. En el caso de Bolivia, este presenta una alta matriculación primaria, pero el trabajo infantil y la deserción escolar en comunidades indígenas reflejan sus desigualdades estructurales. A su vez Chile, pese a su Ley de ‘Inclusión Escolar’, mantiene una segregación socioeconómica y brechas digitales en zonas rurales, agravadas notoriamente durante la pandemia. Perú, aunque amplió la educación inicial, enfrenta recortes presupuestarios en programas interculturales y altas tasas de abandono entre mujeres indígenas. Los distintos Comités de derechos humanos coinciden reiteradas veces que las normativas son insuficientes sin políticas focalizadas. Al respecto, Bolivia necesita proteger a menores vulnerables, Chile debe reducir la segregación educativa, y Perú requiere reinvertir en EIB y rural. Nuevamente se podrá concluir que sin financiamiento adecuado, participación comunitaria y enfoques territoriales, el acceso a la educación seguirá siendo desigual para poblaciones históricamente marginadas.

A modo de síntesis transversal; tanto Bolivia, Chile, como el Perú comparten los desafíos en cuanto a equidad educativa, con normativas robustas, pero implementación deficiente, especialmente para poblaciones indígenas, rurales y bajo líneas de pobreza. Mientras Bolivia debe abordar el trabajo infantil y la interculturalidad real, Chile requiere superar la segregación socioeconómica y Perú necesita revertir recortes presupuestarios que afectan a grupos históricamente discriminados. Las recomendaciones de los comités coinciden en la urgencia de

políticas con enfoque territorial, participación comunitaria y financiamiento adecuado para cumplir con el derecho a la educación sin discriminación.

Tabla 48 *Derecho a la Educación para Personas con Discapacidad en Bolivia, Chile y Perú.*

País	Avances Normativos	Principales Desafíos	Recomendaciones
Bolivia	- Resolución Ministerial 001/2022 (mapeo de escuelas inclusivas). - Creación de comisiones para garantizar acceso y permanencia.	- Alta deserción escolar en estudiantes con discapacidad. - Segregación en educación especial. - Brecha del 8% en asistencia (niños con vs. sin discapacidad).	- Políticas integrales de educación inclusiva. - Mayor formación docente. - Eliminar estereotipos discriminatorios.
Chile	- Ley N°20.609 (contra discriminación). - Decreto N°83 (2015) y N°170 (2009) para necesidades educativas especiales (NEE). - Ley N°21.545 (2023) para personas con TEA.	- Predominio de educación especial segregada. - Falta de apoyo en zonas rurales e indígenas. - Brechas en accesibilidad durante la pandemia.	- Promover educación superior inclusiva. - Mayor inversión en ajustes razonables. - Protocolos contra el acoso escolar.
Perú	- Ley N°29.973 (2023, educación inclusiva). - Decreto Legislativo N°1384 (2018, capacidad jurídica). - Política Nacional Multisectorial en Discapacidad al 2030.	- Falta de intérpretes de lengua de señas. - Negación de matrícula por discapacidad. - Escasos programas de intervención temprana.	- Mayor presupuesto para ajustes razonables. - Ampliar cobertura de apoyo educativo. - Protocolos contra el <i>bullying</i>.

Fuente. Elaboración propia.

Con relación al respeto y protección intrínseco del Derecho a la Educación para personas con discapacidad. La Tabla 48 evidencia qué tanto, Bolivia, Chile, como Perú han establecido marcos normativos para garantizar la educación inclusiva de personas con discapacidad, pero persisten barreras estructurales evidentes en este aspecto. A saber; Bolivia enfrenta altas tasas de deserción y segregación en escuelas especiales, con una brecha del 8% en asistencia escolar. Chile, pese a sus avances legales (Ley N°21.545 para TEA y Decreto N°170 para NEE), aún prioriza la educación especial sobre la inclusiva, especialmente en zonas rurales. Perú, aunque cuenta con una ley más robusta (N°29.973), carece de intérpretes de lengua de señas y sufre rechazo de matrículas por discapacidad. Los distintos Comités de derechos humanos coinciden nuevamente en la necesidad de mayores recursos, formación docente y políticas contra la discriminación. Mientras Bolivia debe eliminar estereotipos, Chile requiere fortalecer la inclusión en educación superior, y Perú necesita ampliar en apoyos educativos. La conclusión rotunda, sin financiamiento adecuado y cambios culturales, las leyes seguirán siendo insuficientes para garantizar una educación verdaderamente inclusiva.

Tabla 49 *Discriminación contra las Mujeres en la Educación en Bolivia, Chile y Perú.*

País	Avances Normativos	Principales Desafíos	Recomendaciones
Bolivia	- Protocolos contra violencia de género (Resolución 2412/2017). - 26 currículos interculturales regionales. - Cupo del 20% para mujeres indígenas en formación docente.	- Altas tasas de abandono en zonas rurales. - Estereotipos de género persistentes. - Falta de educación inclusiva para niñas con discapacidad.	- Evaluar impacto del Plan de Despatriarcalización. - Promover educación secundaria rural. - Implementar políticas de cuidados para reducir carga doméstica.
Chile	- Ley N°21.675 (2024) contra violencia de género. - Inclusión de igualdad de género en formación ciudadana (Ley N°20.911). - Ratificación del Protocolo CEDAW (2021).	- Estereotipos en materiales educativos. - Exclusión de madres adolescentes. - Brechas en STEM para mujeres.	- Capacitación docente en perspectiva de género. - Datos desagregados sobre educación inclusiva. - Ampliar educación sexual integral.
Perú	- Ley N°28.983 (2007) para igualdad de oportunidades. - Protocolo contra hostigamiento sexual (Resolución 712-2018). - Enfoque intercultural en políticas educativas.	- Alto analfabetismo en mujeres indígenas/afroperuanas. - Resistencia a enfoque de género en currículo. - Limitado acceso a educación en zonas remotas.	- Derogar leyes que restringen materiales educativos con perspectiva de género. - Garantizar educación sexual integral. - Inversión en infraestructura rural.

Fuente. Elaboración propia.

La Tabla 49 sobre discriminación contra las mujeres en la educación, evidencia que los tres países han implementado normativas para combatir la discriminación de género en educación, pero las brechas persisten. En el caso de Bolivia, este destaca por sus protocolos contra la violencia y cupos para mujeres indígenas, aunque enfrenta altas tasas de abandono escolar rural y estereotipos patriarcales. Por su parte Chile, muestra avances como la Ley N°21.675, y aún lucha contra la exclusión de madres adolescentes y la subrepresentación femenina en STEM⁴⁹. Perú, pese a sus leyes de igualdad, registra altos niveles de analfabetismo en mujeres indígenas y resistencias a la educación sexual integral. Los comités internacionales coinciden en la necesidad de; a) políticas con enfoque intercultural y rural; b) formación docente en género; y c) sistemas de monitoreo con datos desagregados. Mientras Bolivia y Perú requieren fortalecer la inclusión educativa en zonas marginadas, Chile debe abordar la segregación en carreras técnicas. La conclusión evidencia que, sin presupuestos adecuados y cambios culturales, las normas no garantizarán igualdad real.

⁴⁹ STEM significa *Science, Technology, Engineering, and Mathematics* (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) y se refiere a un enfoque educativo que integra estas áreas de conocimiento para fomentar la innovación y la resolución de problemas.

Tabla 50 *Obstáculos para la Población Migrante en Educación en Bolivia, Chile y Perú.*

País	Marco Legal	Principales Desafíos	Recomendaciones
Bolivia	- Resolución Ministerial 001/2022 (inscripción flexible para migrantes). - Código de las Familias (2014) protege derechos de familias diversas.	- Barreras en acceso a servicios sociales por falta de documentación. - Dificultades en convalidación de estudios extranjeros.	- Garantizar acceso a educación sin discriminación migratoria. - Implementar protocolos de regularización ágiles.
Chile	- Ley N°21.325 (2021) garantiza educación básica/media a migrantes. - Permite acceso a gratuidad universitaria bajo ciertas condiciones.	- Discriminación y xenofobia en entornos educativos. - Limitaciones para niños en situación migratoria irregular.	- Combatir estereotipos xenófobos en medios y educación. - Capacitar funcionarios en derechos humanos.
Perú	- Ley N°27.891 (2002) y Resolución N°410-2019 (acceso educativo para migrantes). - Decreto Supremo N°002-2021 facilita matrícula de migrantes venezolanos.	- Exclusión de migrantes con discapacidad en situación irregular. - Falta de políticas específicas para refugiados con discapacidad.	- Eliminar requisitos migratorios para certificación de discapacidad. - Fortalecer Educación Intercultural Bilingüe.

Fuente. Elaboración propia.

Como se puede observar en la Tabla 50, en relación con los obstáculos para la población migrante en educación. Bolivia, Chile y Perú han establecido marcos normativos para garantizar el acceso educativo a la población migrante, pero persisten obstáculos significativos. En el caso de Bolivia destaca por su R.M 001/2022, la cual facilita la inscripción escolar sin documentación completa, aunque enfrenta desafíos en la convalidación de estudios extranjeros. Por su parte Chile, dispone de la Ley N°21.325, la que asegura educación básica y media a migrantes, pero sufre de xenofobia y limitaciones para estudiantes en situación irregular. Perú, pese a contar con leyes como la N°27.891 y resoluciones que promueven la inclusión, excluye a migrantes con discapacidad en condición irregular de servicios esenciales. Los distintos Comités de derechos humanos reiteran la necesidad de; a) eliminar barreras administrativas; b) combatir la discriminación mediante educación en derechos humanos; y c) diseñar políticas intersectoriales para migrantes en vulnerabilidad. Mientras Bolivia y Perú deben agilizar procesos de regularización, Chile requiere abordar urgentemente el discurso de odio. La conclusión evidencia que, sin enfoques integrales y recursos adecuados, las normas no garantizarán inclusión real.

Tabla 51 *Discriminación Múltiple e Interseccional en Educación en Bolivia, Chile y Perú.*

País	Principales Problemas	Grupos Más Afectados	Recomendaciones
Bolivia	- Estereotipos discriminatorios en entornos educativos - Mayor porcentaje de denuncias por racismo y discriminación	- Mujeres y niñas indígenas - Personas con discapacidad - Comunidad LGBTI+ - Población migrante	- Implementar políticas con enfoque interseccional - Fortalecer mecanismos de denuncia - Capacitación docente en diversidad
Chile	- Mujeres y niñas indígenas - Personas con discapacidad - Comunidad LGBTI+ - Población migrante	- Mujeres indígenas y afrodescendientes - Estudiantes con discapacidad - Comunidad LGBTI+ - Migrantes	- Revisar y modificar currículos escolares - Adoptar enfoque intercultural

Perú	- Falta de ajustes razonables en educación - Discriminación interseccional en zonas rurales - Limitado acceso a justicia educativa	- Mujeres con discapacidad - Población LGBTI+ - Refugiados/migrantes - Comunidades indígenas	- Políticas contra violencia de género y racial - Garantizar educación inclusiva - Fortalecer rol de la Defensoría del Pueblo - Políticas con enfoque territorial
-------------	--	---	--

Fuente. Elaboración propia.

Por último, la Tabla 51 referente a las evidencias sobre la discriminación múltiple e interseccional en la educación muestra que, los tres países enfrentan graves desafíos de discriminación interseccional en educación, afectando especialmente a mujeres indígenas, personas con discapacidad, comunidad LGBTI+ y migrantes. En Bolivia, los estereotipos raciales y de género persisten en aulas, siendo el sector educativo con más denuncias por discriminación (CERD, 2023). Chile muestra problemas profundos en representación curricular, con libros de texto que refuerzan estereotipos raciales (CERD, 2022), además de altos índices de violencia contra estudiantes LGBTI+ (CCPR, 2024). Perú, pese a contar con un marco normativo avanzado, falla en implementar ajustes razonables para poblaciones en vulnerabilidad múltiple, como mujeres con discapacidad o migrantes (A/HRC, 2022). Los distintos Comités recomiendan encarecidamente efectuar; a) reformas curriculares con enfoque intercultural; b) capacitación docente en diversidad; y c) políticas específicas para zonas rurales. La falta de datos desagregados y recursos asignados limita el impacto de las normas existentes, exigiendo acciones urgentes para garantizar un oportuna y correcta rendición de cuentas.

5.5.3.3. Aceptabilidad.

Tabla 52 *Proporción de docentes cualificados en educación preescolar (2011–2023).*

Países	Tendencia (2011–2023)	Promedio	Observaciones clave
Bolivia	Descenso marcado (25% al 10.8%)	16.6%	Reducción constante, cifras críticas.
Chile	Estabilidad alta (99% en 2014–2017)	98.7%	Datos limitados, pero excelentes.
Perú	Leve aumento (76.5% al 81.2%)	79.8%	Datos solo desde 2020

Fuente. Elaboración propia en base a datos de UIS (2025).

Tabla 53 *Proporción de docentes cualificados en educación primaria (2011–2023).*

Países	Tendencia (2011–2023)	Promedio	Observaciones clave
Bolivia	(19.7% al 9.8%)	13.5%	Niveles alarmantes, similar a preescolar
Chile	Estabilidad máxima (99% en 2014–2016)	99%	Cobertura casi total.
Perú	Datos no disponibles	-	Datos no disponibles

Fuente. Elaboración propia en base a datos de UIS (2025).

Como se puede apreciar con relación a la cualificación docente con los datos disponibles del indicador 4.c.3 de los ODS, tanto la Tabla 52, como la Tabla 53, evidencian profundas disparidades en la cualificación docente entre estos tres países. Al respecto, Bolivia muestra un descenso alarmante: en preescolar, pasó del 25% (2011) al 10.8% (2023), con un promedio de apenas 16.6%, mientras que en primaria la cifra promedio fue del 13.5%. Esta tendencia negativa refleja posibles debilidades en formación docente, falta de incentivos o deserción del sistema

educativo. En contraste, Chile destaca con un 98.7% de docentes calificados en preescolar (2014-2017) y 99% en primaria, evidenciando un sistema sólido y estrictos estándares nacionales. Perú, aunque con datos limitados (2020-2023), presenta un promedio del 79.8% en preescolar, con una ligera tendencia al alza, lo que sugiere avances, pero aún distantes de Chile. Mientras Chile cumple ampliamente con este indicador del ODS 4, Bolivia enfrenta una crisis educativa urgente que exige reformas profundas. Perú, por su parte, requiere consolidar sus avances para alcanzar estándares internacionales. Además, el Perú debe buscar mecanismos eficientes para proporcionar los datos faltantes del indicador 4.c.3.

Tabla 54 *Existencia de Reconocimiento en la legislación nacional el derecho a la lengua materna y a una educación culturalmente apropiada.*

Indicador	Países		
	Bolivia	Chile	Perú
Reconocimiento en la legislación nacional el derecho a la lengua materna y a una educación culturalmente apropiada	Sí el Estado contempla en su legislación el ‘reconocimiento en la legislación nacional el derecho a la lengua materna’ y a una educación culturalmente apropiada como queda estipulado en los Decretos Supremos N° 2477 (2015) y N° 4566 (2021).	No Se podrá definir como una interculturalidad funcional (Millán et al., 2021; Muñoz, 2021; Quintriqueo et al., 2022). Al igual que para Aguayo et al., (2022) la EIB está basada en un enfoque funcional y asimilacionista, sin desafiar las estructuras de poder y conocimiento existentes, lo que perpetúa una hegemonía del aprendizaje escolarizado y no favorece un verdadero diálogo y reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas	Sí El artículo 4.h. de la Ley N° 29.735 Ley de Lenguas establece que toda persona tiene derecho a recibir educación en su lengua materna y en su propia cultura bajo un enfoque de interculturalidad.

Fuente. Navegador indígena (2025).

Tabla 55 *Existencia de un currículo diversificado de educación primaria en concordancia con las características culturales y lingüísticas de los Pueblos Originarios.*

Indicador	Países		
	Bolivia	Chile	Perú
Currículo de educación primaria diversificados en concordancia con las características culturales y lingüísticas de los Pueblos Originarios	Significativo Hemos colocado “De manera significativa” porque existe la normativa y se está trabajando para cumplirla se tiene muchas falencias aun pero el Estado hace los esfuerzos.	Algo Significativo Los planes de educación primaria se diversifican por medio del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), solo en los establecimientos que cuenten con un porcentaje de matrícula de niños indígenas equivalente o superior al 20% y en establecimientos que voluntariamente se adscriban al PEIB siempre y cuando los niños pertenezcan a los pueblos indígenas Aymara, Quechua, Mapuche o Rapa-Nui, puesto que aún no se extiende a	Limitado El art. 33 de la Ley General de Educación (Ley N° 28.044) establece que en las instancias regionales y locales se diversifique a fin de responder a las características de los estudiantes y del entorno. De acuerdo con el Diseño Curricular Nacional

los demás pueblos indígenas y tribal afrodescendiente. (DCN) los currículos de educación primaria deben ser diversificados para responder a la diversidad cultural y regional del país.

Fuente. Navegador indígena (2025).

La Tabla 55 sobre Currículo de educación primaria diversificados en concordancia con las características culturales y lingüísticas de los Pueblos Originarios, indica que tanto, Bolivia, Chile y Perú presentan diferencias significativas en el reconocimiento legal del derecho a la lengua materna y a una educación intercultural. Bolivia en 2021 lo garantiza mediante decretos como el DS. 2477 (2015) y DS. 4566 (2021), estableciendo una educación bilingüe con enfoque comunitario. Por su parte Perú, en 2018 también lo reconoce en la Ley N° 29.735, asegurando la enseñanza en lengua originaria bajo principios de interculturalidad. En cambio, Chile (2024) carece de un marco jurídico robusto; estudios críticos como los de Aguayo (2022) señalan que su enfoque es una ‘interculturalidad funcional’, que no cuestiona las estructuras hegemónicas y mantiene un modelo asimilacionista. Mientras Bolivia y Perú avanzan en políticas educativas inclusivas, Chile sigue rezagado, sin garantizar plenamente los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas. Estas diferencias reflejan distintos niveles de compromiso con la diversidad y la ‘decolonización’ educativa.

Tabla 56 *Existencia de un currículo diversificado de educación secundaria en concordancia con las características culturales y lingüísticas de los Pueblos Originarios.*

Indicador	Países		
	Bolivia	Chile	Perú
de educación secundaria diversificados en concordancia con las características culturales y lingüísticas de los Pueblos Originarios	Considerable. Hemos puesto “De manera significativa” porque existe la normativa y se está trabajando para cumplirla se tiene muchas falencias aun pero el Estado hace los esfuerzos.	Algo. El currículum muestra un enfoque integral y continuo que resalta la importancia de entender y valorar la diversidad y riqueza cultural de los pueblos indígenas en el contexto educativo chileno, pero dos elementos que están presentes en la educación básica dejan de estarlo en la educación media, los estudiantes de primero medio revisan las políticas estatales que impactaron a la sociedad mapuche durante la ocupación de la Araucanía. En segundo medio, se evalúan críticamente las relaciones históricas y contemporáneas entre los pueblos indígenas y otros actores sociales. Finalmente, en tercero medio, se analiza la situación actual de los pueblos indígenas en Chile y América Latina.	No. Aunque la diversificación a nivel secundaria no está excluida por ninguna norma en la práctica no se la promueve en absoluto ni existen propuestas oficiales de cómo llevarla a cabo para responder a las características culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas. Tampoco se emplea a nivel secundario las lenguas originarias.

Fuente. Navegador indígena (2025).

Para una mejor comprensión de los antecedentes se analizarán en conjunto la Tabla 55 y la Tabla 56 ya que resultan ser complementarias.

En relación con la existencia de currículos educativos diversificados para Pueblos Originarios, se podrá decir en primer lugar que, en educación primaria, Bolivia presenta un avance significativo en diversificación curricular, con bases normativas sólidas como son la Ley 070 que promueven la interculturalidad. Sin embargo, persisten desafíos en su implementación efectiva, especialmente en zonas rurales. Por su parte Chile, posee un enfoque algo significativo mediante el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), pero limitado a escuelas con un 20% de matrícula indígena y solo para pueblos Aymara, Quechua, Mapuche y Rapa Nui. Excluye a otros grupos, como el afrodescendiente. A su vez, Perú evidencia un desarrollo bastante limitado y aunque, la LGE en su art. 33 exija diversificación curricular, en la práctica hay poca aplicación concreta de contenidos culturales y lingüísticos indígenas. Como antecedente a destacar, Bolivia lidera en relación con su marco normativo, pero los tres países enfrentan brechas entre teoría y práctica. Chile requiere ampliar cobertura a más pueblos, mientras Perú necesita fortalecer la implementación.

En segundo lugar, en relación con la educación secundaria, Bolivia registra un avance considerable, con esfuerzos estatales para adaptar el currículo a realidades indígenas, aunque con falencias operativas. Mientras Chile mantiene un enfoque parcial, incluyendo contenidos sobre pueblos indígenas en historia, pero sin integración lingüística o cultural profunda. Es más teórico que práctico (funcional). En el Perú por su parte, no existe diversificación curricular en secundaria. Aunque no hay prohibición legal, no hay políticas activas para incorporar lenguas o cosmovisiones indígenas en este nivel, tanto Bolivia como Chile incorporan aspectos indígenas en secundaria, pero con diferencias significativas, ya que, Bolivia busca una adaptación integral, mientras Chile se centra en contenidos históricos en ocasiones demasiado eurocéntrico. Además, el Perú evidencia una fractura grave entre primaria y secundaria, sin continuidad en interculturalidad.

A modo de síntesis se podrá decir entonces que, ningún país alcanza un modelo plenamente satisfactorio. La interculturalidad efectiva exige no solo normas, sino voluntad política, financiamiento y participación indígena en el diseño curricular. Pues los tres países deben superar sus limitaciones. En el caso de Bolivia, este debe superar brechas de implementación, especialmente en secundaria, garantizando recursos y formación docente. A su vez Chile, requiere ampliar el PEIB a más pueblos y niveles educativos, con enfoque menos restrictivo, comenzando por eliminar el 20% de matrícula mínima). Finalmente, en el Perú, urge políticas claras para secundaria, alineadas con la diversificación teórica de primaria, incluyendo lenguas originarias.

Tabla 57 *Educación en Derechos Humanos en Bolivia, Chile y Perú*

País	Enfoque en Derechos Humanos	Mecanismos de Implementación	Desafíos Identificados
Bolivia	Base educativa desde la visión del Vivir Bien Integración en currícula a través de ejes temáticos (DDHH,	Integración en currícula a través de ejes temáticos (DDHH, educación sexual, prevención de violencia)	Falta de datos sobre efectividad en la práctica educativa
Chile	Enfoque transversal en formación ciudadana	Incluido en Plan de Formación Ciudadana (Ley 20.911)	Persistencia de discriminación en aulas a pesar de la normativa
Perú	Incorporación en diseño curricular nacional	Estrategias de educación intercultural y enfoque de género	Limitada implementación en zonas rurales y con poblaciones indígenas

Fuente. Elaboración propia.

En cuanto a una educación en derechos humanos, la Tabla 57 evidencia que tanto Bolivia, Chile y Perú han incorporado formalmente la educación en derechos humanos en sus sistemas educativos, pero con distintos enfoques y niveles de implementación. En el caso de Bolivia este destaca por su enfoque basado en la cosmovisión del ‘Vivir Bien’, integrando los derechos humanos como eje transversal junto a educación sexual y prevención de violencia (A/HRC/WG.6/34/BOL/1, 2019). Chile ha institucionalizado este enfoque a través de su Plan de Formación Ciudadana, aunque persisten desafíos en la aplicación práctica contra la discriminación. Perú, si bien cuenta con un diseño curricular que incorpora perspectivas interculturales y de género, enfrenta dificultades para implementarlo efectivamente en zonas rurales en especial. En síntesis, los tres casos comparten la necesidad de fortalecer la evaluación del impacto real de estas políticas en las aulas y de garantizar que los contenidos sobre derechos humanos trasciendan el plano teórico para transformar efectivamente las prácticas educativas y sociales.

Tabla 58 *Escuelas Seguras y sin Violencia en Bolivia, Chile y Perú.*

País	Instrumentos Normativos	Datos de Acoso Escolar (ODS 4.a.2)	Recomendaciones Internacionales
Bolivia	Resolución Ministerial N° 0864/2019 (Protocolo contra violencia escolar)	28.2% mujeres y 31.7% varones en secundaria (2012)	Implementar sistema nacional de registro de castigos corporales (CRC, 2023)
Chile	Ley N°21.369 (2021) contra acoso sexual y violencia de género en educación superior	Sin datos recientes disponibles	Fortalecer aplicación de protocolos en todos los niveles educativos
Perú	Resolución Ministerial N° 712-2018-MINEDU (Protocolo contra hostigamiento sexual)	Sin datos desagregados publicados	Mejorar sistemas de reporte y seguimiento de casos

Fuente. Elaboración propia.

Finalmente, en relación con el derecho a tener y participar de escuelas seguras y sin violencia, la Tabla 58 indica que los tres países cuentan con protocolos para prevenir la violencia escolar, pero muestran diferencias significativas en su implementación y seguimiento. Bolivia posee datos preocupantes sobre acoso escolar (28.2% en mujeres y 31.7% en varones en secundaria, UIS 2012), aunque desactualizados, y ha establecido protocolos específicos mediante la Resolución

0864/2019. Chile destaca por su legislación contra la violencia de género en educación superior (Ley 21.369/2021), pero carece de datos recientes sobre acoso escolar. Perú cuenta con normativa contra el hostigamiento sexual (Resolución 712-2018), pero enfrenta desafíos en la recopilación sistemática de datos. Los organismos internacionales enfatizan la necesidad de; a) sistemas de registro unificados; b) capacitación docente en manejo de conflictos; y c) mecanismos accesibles de denuncia. Si bien todos han avanzado en marcos normativos, persisten brechas entre la legislación y su aplicación efectiva, particularmente en zonas rurales y con poblaciones vulnerables. La actualización periódica de datos, como exige el ODS 4.a.2, resulta crucial para diseñar políticas basadas en evidencia.

5.5.3.4. Adaptabilidad.

Tabla 59 *Formación docente intercultural, educadora o educador tradicional, materiales didácticos pertinentes, universidades indígenas y tipos de becas en Bolivia, Chile y Perú.*

Categoría		Bolivia	Chile	Perú
Formación Docente Intercultural		La formación docente intercultural en Bolivia es descentralizada. (los perfiles docentes de EIB consideran la interculturalidad como un eje transversal)	Existencia de formación docente en educación superior con enfoque intercultural (parte de la carrera de pedagogía)	Programa de Formación y Capacitación Permanente (formación continua de los docentes en EIB)
Educadora o Educador Tradicional		No se define explícitamente en la normativa educativa. No obstante, existe la figura del ‘profesor comunitario’	Normativa exclusiva sobre el rol del educador tradicional como transmisor de saberes y prácticas culturales indígenas en el currículo escolar nacional	No se ha encontrado evidencia de una figura oficial de ‘educador tradicional’. Sin embargo, se reconocen los aportes de los Pueblos Originarios en la agenda educativa
Materiales Didácticos Culturalmente Pertinentes		El Ministerio de Educación desarrolla materiales educativos culturales, en conjunto con los Pueblos Originarios	Proyecto PNUD y Mineduc enfocado en la creación de materiales didácticos con pertinencia cultural y territorial-	El Ministerio de Educación elaboró textos en 42 lenguas originarias y en 6 variedades del quechua, con enfoques interculturales.
Universidades Indígenas		Existen tres Universidades Indígenas	No existen Universidades Indígenas, pero existen iniciativas, sin reconocimiento oficial.	Existen 4 universidades interculturales
Becas para los Pueblos Originarios		Existencia de becas por parte del Ministerio de Educación y otras entidades nacionales e internacionales	Existencia de becas por parte del Ministerio de Educación y otras entidades nacionales e internacionales	Existencia de becas por parte del Ministerio de Educación y otras entidades nacionales e internacionales

Fuente. Elaboración propia.

A modo de síntesis cualitativa de la Tabla 59, en relación con la formación docente intercultural que en sistema educativo boliviano resulta transversal en su formación académica, donde el Ministerio de Educación impulsa programas específicos para docentes de Pueblos Originarios,

y la figura del profesor comunitario resulta fundamental. En Chile por su parte, la formación docente intercultural no existe como tal, solo como docente con alguna mención en carreras de pedagogía bajo el alero de la Ley 20.903 del año 2016. Por lo cual se destacan medidas particulares de centros de formación técnica y algunas universidades, mas no una política clara en este aspecto a nivel intra-nacional (regional) o nacional en cuanto a EIB. Sin embargo, se encontró la carrera de Pedagogía en Lengua y Cultura Mapuche, que responde a la necesidad de formación profesional en la enseñanza intercultural, la cual es impartida por la Universidad Católica de Temuco. En Perú, el Programa de Formación y Capacitación Permanente busca asegurar la formación continua de los docentes en Educación Intercultural Bilingüe (EIB), con cursos virtuales para mejorar las competencias pedagógicas y lingüísticas en este ámbito.

En cuanto a la existencia del rol de una Educadora o Educador Tradicional para un trabajo pedagógico contextualizado, se encontró que en Bolivia, no existe una definición formal de 'educador tradicional', pero se reconoce al 'profesor comunitario' como una figura clave para la transformación educativa con enfoque intercultural. En Chile, el educador tradicional es visto como transmisor de saberes y prácticas culturales indígenas, con un fuerte enfoque en su capacitación y participación en el currículo escolar, según el Decreto N°301 de 2017. En Perú, no se ha encontrado una figura oficial para el educador tradicional, aunque se reconoce la participación de los Pueblos Originarios en educación, destacando sus aportes en contextos más bien sociales y comunitarios.

En relación con la existencia de materiales didácticos culturalmente pertinentes, en Bolivia, el Ministerio de Educación desarrolla materiales educativos con la participación de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOS), que incluyen textos en lenguas originarias y castellano, con un enfoque intercultural. En Chile, el proyecto PNUD y el Ministerio de Educación han trabajado en la creación de materiales pertinentes para la Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios, aunque persiste la preocupación sobre la representación de estereotipos étnicos en los textos. En Perú, los materiales didácticos deben ser culturalmente pertinentes y adaptados a la diversidad lingüística, produciéndose textos en 42 lenguas originarias, incluyendo diferentes variedades del quechua, con un enfoque intercultural.

En lo concerniente a la existencia de Universidades Indígenas, es Bolivia quien está más adelantada en este aspecto, respecto a Chile y Perú, ya que cuenta con tres universidades indígenas acreditadas y en total funcionamiento, a saber; Casimiro Huanca; Tupak Katari y; Guaraní, que promueven la educación superior para los Pueblos Originarios dentro de un modelo educativo plurinacional. a su vez en Chile, aunque no existen universidades indígenas oficiales, hay iniciativas como la Universidad Wenceslao Paillal y la Universidad Libre Mapuche, que no están formalmente reconocidas por el sistema educativo nacional. De manera similar, en Perú, existen cuatro universidades interculturales públicas, como la Universidad Intercultural de la Amazonía y la Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba, que ofrecen programas en áreas como ingeniería y ecoturismo, además de EIB.

Finalmente, en cuanto a la existencia de becas para los Pueblos Originarios, en el caso de Bolivia, el Ministerio de Educación ofrece becas como la Beca Bolivia Bicentenario UNEFCO, especialmente para maestros de ciencias exactas, y el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (FILAC) ofrece becas en derechos humanos y cooperación internacional. A su vez en Chile, CONADI ofrece becas para estudiantes indígenas de educación básica, media y superior, además de un programa de becas de la OIT para Pueblos Originarios. Por último, en Perú y en

relación con la educación superior el PRONABEC ofrece la ‘Beca 18’, dirigida a estudiantes indígenas, que cubre matrícula, pensión, materiales, alojamiento y transporte. También hay becas para estudiantes de comunidades nativas amazónicas.

A modo de síntesis general, el cuadro evidencia que en los tres países han adoptado medidas para integrar la interculturalidad en la educación, destacándose por la creación de programas y materiales didácticos culturalmente pertinentes, el impulso a la formación continua de los docentes y el fomento de universidades interculturales. Aunque existen diferencias en la implementación y en la formalización de las figuras de educadores tradicionales, todos comparten el objetivo de mejorar la inclusión educativa de los pueblos indígenas y fortalecer la identidad cultural en los sistemas educativos nacionales.

Tabla 60 *Existencia reconocimiento en la legislación nacional del derecho de los Pueblos Originarios a establecer sus propias instituciones educativas.*

Indicador	Países		
	Bolivia	Chile	Perú
Existencia reconocimiento en la legislación nacional del derecho de los Pueblos Originarios a establecer sus propias instituciones educativas.	No. Sin embargo, la Ley N° 070, en su art. 70 establece mecanismos de coordinación y participación de las comunidades indígenas, donde se realiza un trabajo participativo	No. En este aspecto, la legislación nacional no reconoce el derecho de los Pueblos Originarios a establecer sus propias instituciones educativas, pero formalmente tampoco impide que personas o comunidades indígenas administren establecimientos educacionales. De todos modos, para hacerlo, disponen del Decreto N° 315 de 2010. Donde, dentro de los requisitos precisan de una aprobación o conformidad con normativas y objetivos nacionales de la educación. Limitando la capacidad para incorporar en los currículos escolares sus idiomas, métodos pedagógicos y cosmovisiones. Esto sugiere la necesidad de una modificación de dicha normativa para asegurar que se respeten plenamente los derechos educativos de los Pueblos Originarios conforme a los estándares internacionales.	Si. Se encuentra reconocido en el numeral 3) del artículo 27 del Convenio 169 de la OIT del que el Perú es Estado Parte desde 1994 y que es ley nacional conforme al cual “los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin”.

Fuente. Navegador indígena (2025)

La siguiente información que entrega la Tabla 60 indica que, Bolivia, Chile y Perú presentan enfoques diferenciados en el reconocimiento del derecho de los Pueblos Originarios a establecer instituciones educativas propias. Perú destaca positivamente, al reconocer este derecho en su legislación nacional mediante el Convenio 169 de la OIT, garantizando autonomía educativa

indígena bajo normas mínimas acordadas con el Estado. Sin embargo, su implementación enfrenta desafíos en financiamiento y burocracia. Chile por su parte, no reconoce explícitamente este derecho, pero permite administración indígena de escuelas mediante el Decreto N° 315 (2010), aunque con restricciones curriculares y alineamiento forzoso a objetivos nacionales, limitando su autonomía. Bolivia, pese a su enfoque comunitario en la Ley N° 070, solo establece participación consultiva sin autonomía plena, quedando rezagada en garantizar autogestión educativa indígena. El Perú en cambio, cumple parcialmente con estándares internacionales, Bolivia y Chile requieren reformas legales para asegurar una educación indígena verdaderamente autónoma, respetando culturas, idiomas y cosmovisiones originarias. La plena aplicación del Convenio 169 sería un avance significativo en la región.

5.5.3.5. *Accountability* o Rendición de cuentas.

Tabla 61 *Accountability en el Derecho a la Educación en Bolivia, Chile y Perú.*

País	Comité / Fuente	Observaciones Finales	Recomendaciones
Bolivia	CESCR (2021)	Falta de datos desagregados sobre abandono escolar en grupos indígenas, afrobolivianos y rurales.	Recopilar datos estadísticos desglosados para diseñar políticas públicas efectivas (E/C.12/BOL/CO/3, 2021, p. 11).
	CEACR-OIT (2018, 2024)	Insistencia en la necesidad de datos fiables sobre asistencia educativa de pueblos indígenas (primaria, secundaria, universitaria).	Proporcionar estadísticas desagregadas por etnia, sexo, edad y ubicación geográfica (NORMLEX OIT, 2024).
Chile	CERD (2022)	Ausencia de datos sobre afrodescendientes y romaníes en encuestas nacionales (CASEN 2017).	Incluir preguntas sobre minorías étnicas en el Censo 2023 y recopilar datos sistemáticos (CERD/C/CHL/CO/22-23, 2022, p. 2).
	CEACR-OIT (2019)	Carece de información actualizada sobre consultas a pueblos indígenas en bases curriculares de educación intercultural bilingüe.	Reportar impacto de consultas e implementación del programa EIB (NORMLEX OIT, 2019).
	CRC (2022)	Falta un sistema integrado de estadísticas sobre infancia.	Crear un sistema estandarizado y comparable para monitorear ODS y derechos de la infancia (CRC/C/CHL/CO/6-7, 2022, p. 2).
	CCPR (2024)	Retraso en la implementación del sistema SIMORE Plus para seguimiento de recomendaciones de DDHH.	Acelerar la instalación de SIMORE Plus y fortalecer la coordinación intersectorial (CCPR/C/CHL/CO/7, 2024, p. 2).
Perú	CEACR-OIT (2022)	No se proporciona información sobre avances del Plan Nacional de EIB (PNEIB).	Informar sobre resultados del PNEIB y tasas de matriculación/retención en zonas indígenas (NORMLEX OIT, 2022).
	CERD (2018)	Débil implementación del PNEIB por falta de recursos y monitoreo.	Asignar recursos suficientes y establecer mecanismos de monitoreo efectivos (CERD/C/PER/CO/22-23, 2018).
	CRPD (2023)	Ausencia de mecanismos para supervisar el cumplimiento de leyes sobre discapacidad.	Crear sistemas de seguimiento para la Ley General de Discapacidad (CRPD/C/PER/CO/2-3, 2023, p. 2).

Fuente. Elaboración propia en base a de los Comités de Derechos Humanos.

Como lo indica la Tabla 61, los mecanismos de rendición de cuentas en educación evidencian desafíos comunes y particulares en los tres países. Bolivia ha sido reiteradamente instada por el

CESCR y la OIT a mejorar la recopilación de datos desagregados (étnicos, rurales, género) para combatir el abandono escolar y diseñar políticas inclusivas, pero persisten vacíos críticos, especialmente en poblaciones indígenas y afrobolivianas. Chile, aunque avanzó con herramientas como el SIMORE Plus para alinear recomendaciones de DDHH con los ODS, enfrenta críticas del CERD y el CRC por la falta de datos sistematizados sobre minorías (afrodescendientes, romaníes) y por la fragmentación de su sistema estadístico infantil. A pesar de sus altos estándares docentes, la débil coordinación intersectorial limita el monitoreo efectivo.

En Perú, el CERD y la OIT destacan la opacidad en la implementación del Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (PNEIB), exigiendo datos claros sobre matriculación y retención en zonas indígenas. El CRPD añade preocupación por la falta de mecanismos para evaluar políticas en discapacidad y otras discriminaciones en la esfera de la educación.

En relación con el cumplimiento, seguimiento y calidad de los datos de estos informes, destacaremos algunos puntos críticos y brechas que se presenta al respecto. Los tres países analizados presentan situaciones contrastantes en el cumplimiento de sus obligaciones internacionales sobre la entrega de datos y rendición de cuentas. En Bolivia, mientras el CESCR recibió su informe periódico en 2021 cumpliendo la periodicidad quinquenal, la OIT detectó una grave brecha de 6 años (2018-2024) en los reportes sobre el Convenio 169. Chile muestra un panorama mixto: aunque presentó oportunamente sus exámenes ante CERD y CRC en 2022, arrastra retrasos en la implementación del sistema SIMORE Plus. Perú evidencia las mayores deficiencias, con un atraso de 6 años en su examen ante CERD (2018), a pesar de haber cumplido con la OIT en 2022.

A modo de síntesis, la falta de datos desagregados por parte de los países persiste como problema estructural, exigido por todos los comités, pero solo abordado parcialmente. Perú por otra parte, carece de métricas de impacto. En definitiva, los sistemas de monitoreo muestran disparidades: Chile lidera con SIMORE Plus (aunque tardío), contrastando con la ausencia de herramientas equivalentes en Bolivia y Perú. El financiamiento sigue siendo crítico, particularmente en el Perú y en Bolivia. Estos hallazgos revelan la necesidad de mayor voluntad política para cerrar brechas en cuanto a una correcta y pertinente rendición de cuentas.

Capítulo VI. Discusión y conclusiones

Tras la yuxtaposición es necesario presentar una triangulación que integre los resultados y elementos de análisis desarrollados a lo largo de esta tesis. En primer lugar, se destaca la información recopilada durante la fase inicial, específicamente en la revisión sistemática académica. Este proceso permitió delimitar el objeto de estudio y visualizar tanto los avances como los desafíos relacionados con las problemáticas abordadas; Derecho a la Educación y la privatización en América Latina, con énfasis en los derechos de los Pueblos Originarios. En segundo lugar, se aborda la fase pre-descriptiva, que se centró en el análisis normativo. Aquí se examinó la evolución del Derecho a la Educación reflejada en las constituciones y leyes de los países estudiados, hasta los impactos ocasionados por la pandemia de la COVID-19, destacando cómo esta crisis afectó el acceso a la educación de los Pueblos Originarios. Finalmente, se presenta la fase comparativa, donde se integran las conclusiones derivadas de las etapas anteriores. Este análisis avanza desde una descripción detallada hasta la yuxtaposición de las tres unidades de estudio; Bolivia, Chile y Perú. Permitiendo una visión comparativa integral de los fenómenos y dinámicas estudiadas.

Con todo, la discusión de los resultados del estudio busca el establecimiento de una triangulación entre los resultados empíricos y los elementos teóricos de la investigación, como base para construir conocimiento sobre el Derecho a la Educación y la privatización, y cómo estas implicaciones afectan particularmente a los Pueblos Originarios en los tres países analizados, según los datos recolectados.

Cabe mencionar que una de las limitaciones de este estudio fue no disponer de la totalidad de la información necesaria como los antecedentes específicos de los Pueblos Originarios en los tres países, con la finalidad de realizar una lectura más completa y concluyente del Derecho a la Educación.

Se comenzará dando respuestas a todos los planteamientos e inquietudes iniciales de este estudio, contrastándolas con la evidencia normativa y teórica, que se ha logrado recopilar, tanto en el análisis de las unidades como en el proceso de yuxtaposición de la información.

Cabe recordar que esta investigación buscó dar respuesta al problema de investigación relacionado con “analizar los procesos de Privatización Educativa en América Latina desde finales del siglo XX a las primeras décadas del siglo XXI y de cómo estos procesos de modernización capitalista pretenden desplazar el rol del Estado como garante del Derecho a la Educación, prescindiendo de la participación de los Pueblos Originarios a nivel social y escolar”.

La responsabilidad primordial de resguardar el Derecho a la Educación recae en los Estados. Al respecto, se sostiene que “estos no deben descuidar su responsabilidad primordial, ante todo en la prestación de enseñanza básica gratuita y de calidad”. Dada su motivación empresarial, la privatización es, por definición, perjudicial para la educación como bien público y corrompe su misión humanística. Además, la privatización excluye con frecuencia a los grupos marginados, que no pueden pagar, y socava así el acceso universal a la educación. De igual manera, algunos proveedores privados no respetan lo suficiente la calidad educativa y debilitan la situación de los docentes. Por consiguiente, la privatización produce un efecto negativo en el Derecho a la

Educación, tanto como prestación, como también instrumento empoderador, mermando la inversión pública en educación como un servicio público esencial (A/69/402, 2014).

La educación, como derecho humano fundamental y obligación básica de los Estados, cuya responsabilidad primordial recae en la prestación directa de los servicios educativos, enfrenta en los últimos años un aumento significativo en el número de proveedores privados de enseñanza. Este fenómeno ha sido impulsado tanto por el crecimiento explosivo de la demanda como por la insuficiencia de las escuelas públicas. Además, lejos de contribuir positivamente al acceso a la educación, debilita la inversión pública en el sector, que debería ser gestionado principalmente por el Estado como un servicio esencial, en este sentido, los Estados deben asumir de manera prioritaria la responsabilidad de garantizar la educación como un derecho universal y público (A/69/402, 2014, p. 22).

A su vez, la realización del Derecho a la Educación requiere algo más que la aceptación de las normas establecidas. Los instrumentos internacionales deben estar redactados con firmeza y ser suficientemente detallados. Deben ponerse a disposición de los Estados y otras partes interesadas herramientas de orientación, entre otras cosas mediante asistencia técnica y sólidos mecanismos de seguimiento (ONU, 2023, párr. 17).

Las comunicaciones recibidas por la ONU muestran que, a pesar de los compromisos adquiridos, la discriminación, la desigualdad, la falta de equidad y la exclusión siguen siendo prácticas comunes, con un aumento de la segregación. Muchos grupos continúan careciendo de oportunidades equitativas, a pesar de que el mandato ha emitido recomendaciones sobre este tema en diversas ocasiones.

Como ejemplo, en las conclusiones del informe final A/HRC/53/27 del año 2023 por parte de Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación, Farida Shaheed deja meridianamente claro que:

“El Derecho a la Educación, tal y como se entiende colectivamente en nuestros días, debe considerarse la columna vertebral del replanteamiento de los modelos educativos. Es importante evaluar cuidadosamente qué hay que reiterar, mantener, reforzar, adaptar y ajustar, y qué requiere cambios importantes. Es importante mantenerse abiertos a los cambios positivos y, al mismo tiempo, resistirse a las fuerzas que operan en detrimento de la educación, en particular las voces que reclaman cambios utilizando el lenguaje de los derechos humanos pero que persiguen otros objetivos, como lograr que los sistemas educativos se conviertan en productos y servicios comercializables”. (ONU, 2023, párr. 103)

Además, como recoge UNESCO en lo referente a la CADIE, es el primer instrumento jurídicamente vinculante en el que se hace referencia al nivel y la ‘calidad de la enseñanza’. En el artículo 4 b) establece la obligación de los Estados de “mantener en todos los establecimientos públicos del mismo grado una enseñanza del mismo nivel y condiciones equivalentes en cuanto se refiere a la calidad de la enseñanza” (UNESCO, 2017). Acá al hablar de Calidad es donde se puede interpretar que nos está hablando del Derecho a la Educación en cuanto al esquema de las 4 A, que fue una sistematización de otros importantes documentos pactos, convenciones declaraciones de derechos humanos.

En relación con la privatización de la educación, la Convención señala que la creación o el mantenimiento de establecimientos de enseñanza privados puede ser un aporte, siempre y cuando su finalidad no sea la exclusión de ningún grupo, sino la de ampliar las posibilidades educativas ofrecidas por el poder público. Además, estos establecimientos deben operar conforme a dicha finalidad y garantizar que la enseñanza proporcionada cumpla con las normas establecidas o aprobadas por las autoridades competentes, especialmente en lo que respecta a la enseñanza del mismo grado (UNESCO, 1960, p. 4).

El Derecho a la Educación. Un panorama general

Antes de analizar y dar respuesta los objetivos de este estudio de manera específica, resulta pertinente abordar el Derecho a la Educación desde una perspectiva holística y crítica, considerando todas las dimensiones examinadas en esta investigación. Para ello, se presenta una síntesis y análisis general del modelo teórico propuesto por Tomasevski (2005), el cual plantea cuatro dimensiones (las 4 A) para evaluar los derechos ‘a la’ educación; asequibilidad y accesibilidad y los derechos ‘en la’ educación; aceptabilidad y adaptabilidad (Dávila et al., 2021). A este marco se añade una quinta dimensión —*Accountability*— la cual sintetiza elementos del apartado anterior (yuxtaposición), con el fin de contrastar la realidad de los tres países investigados. Este análisis, permitirá visualizar un panorama general del Derecho a la Educación, basado en los informes finales de los Comités de Derechos Humanos disponibles.

El Derecho a la Educación, reconocido constitucionalmente en Bolivia, Chile y Perú como gratuito y obligatorio en su nivel básico, enfrenta profundas contradicciones entre el marco jurídico y su implementación efectiva. Un análisis desde el enfoque de las 5A (Asequibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad, Adaptabilidad y *Accountability*) revela que, pese a los avances normativos, persisten obstáculos estructurales que perpetúan desigualdades, especialmente para poblaciones históricamente marginadas, como indígenas, migrantes y personas con discapacidad.

En materia de asequibilidad, los tres países garantizan la gratuidad en distintos niveles: Bolivia desde la educación inicial hasta la superior, Chile hasta la media (con gratuidad parcial en educación superior condicionada a créditos) y Perú en instituciones estatales (aunque con requisitos académicos restrictivos en el nivel superior). Sin embargo, la precariedad laboral docente socava este principio: en Bolivia, los salarios representan apenas el 42% del costo de vida (-58%), en Chile el 61% (-39%) y en Perú el 68% (-32%). Esta desproporción no solo desincentiva la profesión docente, sino que impacta directamente en la calidad educativa. Además, la volatilidad en los fondos de becas (ODS 4.b.1) en Bolivia y Perú, así como la opacidad en los datos chilenos post-2018, reflejan una falta de compromiso financiero sostenible con la educación.

La accesibilidad se ve limitada por barreras de discriminación estructural. Bolivia y Perú han avanzado en marcos normativos interculturales, pero estos no han logrado erradicar el racismo en las aulas, donde persisten prácticas excluyentes hacia estudiantes indígenas. Chile, por su parte, ha implementado medidas jurídicas para garantizar el acceso a migrantes (Ley 21.325), pero la xenofobia y la burocracia obstaculizan su aplicación, mientras que Perú niega directamente el acceso a migrantes irregulares con discapacidad. En los tres países, las personas con discapacidad enfrentan graves falencias, como la falta de intérpretes de lengua de señas o infraestructura adaptada, evidenciando que las leyes no se traducen en inclusión real.

En cuanto a la aceptabilidad, Chile destaca con un 99% de docentes calificados, pero Bolivia presenta cifras alarmantes, como un 10.8% de maestros formados en preescolar (2023), lo que cuestiona la calidad pedagógica. Aunque los tres países incorporan contenidos sobre derechos humanos en sus currículos, estos suelen reducirse a teoría sin aplicación práctica. Por ejemplo, Bolivia promueve el enfoque del ‘Vivir Bien’, pero no logra transversalizarlo en metodologías pedagógicas; Chile y Perú, por su parte, carecen de estrategias para abordar conflictos como la violencia escolar o la discriminación de género.

La adaptabilidad es otro punto crítico. Bolivia y Perú reconocen derechos lingüísticos en sus constituciones, pero la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) sigue siendo marginal por falta de recursos y docentes capacitados. Chile, en cambio, impone requisitos excluyentes, como exigir un 20% de matrícula indígena para activar programas EIB, lo que refleja un enfoque asimilacionista. Solo Perú reconoce autonomía educativa indígena (Convenio 169 OIT), mientras que Bolivia y Chile limitan la autogestión comunitaria, priorizando un modelo homogenizador.

Finalmente, el *Accountability* o rendición de cuentas muestra graves deficiencias. Bolivia y Perú carecen de datos desagregados por etnia o zona rural, lo que impide medir brechas reales. Chile, pese a contar con el sistema SIMORE Plus, no lo implementa plenamente, dejando sin seguimiento las recomendaciones internacionales. La falta de transparencia y participación ciudadana en las políticas educativas perpetúa ciclos de exclusión.

En suma, aunque jurídicamente no existan impedimentos formales al derecho a la educación, las 5A exponen un escenario donde la cobertura no garantiza equidad. Los Estados fallan en abordar las raíces de la exclusión: financiamiento insuficiente, formación docente deficiente, currículos desconectados de las realidades culturales y sistemas de monitoreo opacos. Casos como la crisis migratoria venezolana en Chile o los recortes a la EIB en Perú demuestran que, sin voluntad política para priorizar la educación como derecho humano (y no como servicio básico), las constituciones seguirán siendo promesas vacías. La verdadera calidad educativa debe medirse por su capacidad de transformar estas desigualdades, asegurando que la educación sea no solo accesible, sino también digna y relevante para todos.

Preguntas de investigación y presupuestos de partida

Por otro lado, para responder a las preguntas de investigación, así como a nuestras hipótesis y realizaremos un análisis de los tres países investigados. A continuación, se presentarán las preguntas que guiarán este análisis:

- Preguntas de investigación

¿Cuáles son las dinámicas o procesos de Privatización Educativa que descomprometen a los Estados en su responsabilidad de garantizar el Derecho Humano a una educación de calidad, en contexto Indígena en América Latina?

¿Qué diferencias o similitudes significativas presentan los países de América Latina en la provisión de una educación de calidad en contexto Indígena en América Latina, considerando los procesos de privatización educativa que descomprometen a los Estados en su responsabilidad de garantizar el Derecho a la Educación?

¿Cuáles son los avances que se pueden observar en cuanto al Derecho a la Educación, tomando en consideración los Tratados y Pactos Internacionales adquiridos por los distintos Estados de América Latina?

¿Cómo afecta la Privatización Educativa a los colectivos minorizados Indígenas en América Latina?

¿Qué reformas del Estado son la más significativas en el realineamiento de las políticas públicas hacia mecanismos y lógicas de mercado en los sistemas educativos de América Latina?

¿La educación actual es conceptualizada cómo un bien común o cómo un bien privado o es una hibridación de ambos conceptos?

Hipótesis de investigación

1.- La Privatización Educativa descompromete a los Estados en la (dotación/provisión) de educación como un Derecho Humano, forzando a los países de América Latina a implementar reformas educativas de mercado y deuda pública.

2.- La privatización educativa homogeniza los contenidos curriculares en contextos indígenas, relegando los saberes tradicionales y las lenguas originarias, lo que profundiza la descontextualización cultural y la pérdida de identidad.

3.- La ratificación de Tratados y Pactos Internacionales no garantiza el cumplimiento del Derecho a la Educación en contextos indígenas, debido a la falta de implementación efectiva de políticas públicas por parte de los Estados.

4.- Los Estados de América Latina incumplen sistemáticamente los compromisos adquiridos en los Tratados y Pactos Internacionales, lo que limita el acceso a una educación de calidad para los Pueblos Originarios.

Dando respuestas tanto a las preguntas como a las hipótesis, es necesario considerar que, aunque no se puede hacer una separación tajante, sí se pueden establecer diferencias según los antecedentes recopilados.

En primer lugar, dando respuesta a los objetivos específicos que buscaban conocer y describir el Derecho a la Educación considerando los Tratados y Pactos Internacionales adquiridos por los distintos Estados de América Latina, así como los procesos de privatización que descomprometen a los Estados en su responsabilidad de garantizar el Derecho Humano a una educación de calidad en contexto Indígena, es importante destacar que existen entidades privadas, como empresas y *Think tanks*, que están intentando establecer una oferta privada significativa en la educación en la región (Vidal et al., 2021, p. 259). Sin embargo, en el caso de Bolivia, el éxito de estas iniciativas privadas es relativamente difícil, aunque la presión y el discurso de libertad educativa se mantienen vigentes, lo que puede captar la atención de quienes malentienden el propósito del Derecho a la Educación. Al respecto, en Bolivia la férrea defensa estatal mantuvo a raya a estas empresas, especialmente durante la crisis del COVID-19, cuando se intentó establecer una propuesta de educación a distancia o de EdTech privada, que no pudo concretarse debido a las particularidades del sistema educativo del país (Villafuerte, 2021). Aquí,

la fuerza de sus docentes marcó la diferencia en defensa de la educación pública, sin embargo, con estos ejemplos, es por donde se comienza a visibilizar la privatización educativa y sus mecanismos en los sistemas educativos.

En contraste, en Chile la privatización educativa es una realidad diaria. En Perú, la privatización está en una fase más incipiente en comparación con Chile, pero más avanzada que en Bolivia. Esto sugiere que en países donde el Estado y el Derecho a la Educación son más robustos, las políticas privatizadoras no penetran con la misma fuerza. Sin embargo, más allá de cómo se traducen las políticas y los mecanismos privatizadores en estos países, se plantea una cuestión central, —si el Derecho a la Educación es entendido a cabalidad— la discusión sobre la participación de actores privados en la educación no tendría lugar. La educación no es una empresa. De hecho, la introducción de empresas en la educación debería ser objeto de una crítica más profunda, ya que los derechos educativos deben ser garantizados por el Estado como un bien público, no como un negocio. En Chile, las reformas educacionales postdictadura orientadas al mercado incluyeron, entre otras medidas, la descentralización de la gestión de los establecimientos públicos hacia los municipios, a través de la implementación de un sistema de *vouchers* en el nivel nacional (Santiago et al., 2017). Esta política ha consolidado un modelo educativo desigual y segregador, que sigue siendo defendido por quienes consideran que el sistema debe continuar con su lógica de mercado.

Por otra parte, al describir las constituciones de los países investigados, es relevante centrarse en el rol del Estado como eje principal de los cambios en cada una de ellas. Sin embargo, consideramos que el análisis de los textos constitucionales y las leyes en cuanto a su extensión y aplicación se ha complicado, ya que algunas de estas reformas y leyes se presentan más como un discurso retórico que como una realidad efectiva en cuanto a la mejora de la educación. En el caso de Bolivia, aunque la Constitución y las leyes promueven los derechos humanos y la educación de los Pueblos Originarios, algunas investigaciones apuntan a que estos principios son más bien ilusorios. No se puede afirmar que estas medidas hayan generado resultados positivos en el desarrollo de la educación (Velásquez et al., 2023). De hecho, la multiplicidad de opciones para los Pueblos Originarios, por un lado, está destinada a ofrecerles más oportunidades, pero, por otro lado, está causando confusión y falta de consenso sobre cuál es la mejor opción. Este fenómeno refleja una dificultad inherente a un sistema que aún no ha alcanzado un equilibrio entre las políticas públicas pro-educación y las demandas de los Pueblos Originarios.

A su vez, lo que en algunos países se considera un ‘avance’ en derechos humanos, como en el caso de Bolivia con sus pactos y reformas de 1994, es visto por otros como una occidentalización excesiva y, en última instancia, una forma de neoliberalismo que no resuelve los problemas estructurales. Esto nos lleva a la paradoja de que, si bien muchos avances se promueven en nombre de los derechos humanos, estos a menudo terminan siendo un simulacro de justicia, sin lograr verdaderas transformaciones sociales.

La realidad es que, en países como Chile, las oportunidades de desarrollo para los Pueblos Originarios han sido escasas, aunque el desarrollo se ha considerado necesario. Siguiendo a Muñoz (2015), se podría argumentar que este desarrollo ha implicado una ‘minorización involuntaria’ o, en el peor de los casos, un racismo estructural, justificado por la necesidad de progreso económico. Esta es una cuestión que no tiene una solución fácil, pero debe ser analizada con mayor profundidad.

Por último, es fundamental mencionar que los informes de los organismos internacionales señalan que la privatización de la educación es incipiente en el caso de Perú, sostenida en el caso de Chile, y nula en el caso de Bolivia. Esta información es relevante, ya que muestra cómo la privatización se combate o se incentiva dependiendo del contexto de cada país. En Bolivia, la lucha por lo público sigue siendo una prioridad, mientras que, en Chile, el sistema sigue siendo desigual y segregado, por último, en Perú, la privatización avanza de manera híbrida. En este sentido, todo parece estar relacionado con la historia regional y la historia específica de cada país, particularmente en lo que respecta al respeto por los Pueblos Originarios desde el establecimiento de los Estados-Nación en la Región.

Por ejemplo, en Bolivia, se respeta tanto en la legalidad como en los resultados de las políticas públicas que promueven la educación pública y rechazan la intervención de actores privados. La educación, en este contexto, no se ve como un negocio, sino como un derecho garantizado por el Estado. En contraste, en países como Chile y Perú, donde las políticas privatizadoras han tenido mayor penetración, la educación se ha convertido en una mercancía, y los Pueblos Originarios a menudo se ven perjudicados por un sistema que los excluye. En Bolivia, por el contrario, las políticas son más inclusivas, promoviendo la educación pública como una vía para la igualdad y la movilidad social, lo que demuestra que un Estado que defienda lo público como medio para la igualdad y posibilidad de movilidad y desarrollo de los ciudadanos es lo que se requiere, por el contrario lo que se busca disminuir es un Estado privatizado subsidiario que entiende lo público, la democracia liberal y la justicia, como un simple ‘simulacro’ (Gentili, 2015).

Descrito lo anterior a continuación daremos respuesta al tercer objetivo específico de este estudio relacionado con comparar el Derecho Humano a una educación de calidad en contexto Indígena en América Latina, considerando los procesos de privatización educativa que descomprometen a los Estados en su responsabilidad de garantizar el Derecho a la Educación, desde las tres unidades de investigación; Bolivia, Chile y Perú. Se comisará discutiendo y problematizando, lo siguiente: a) la Educación Intercultural; b) Privatización Educativa; c) Rendición de cuentas *Accountability*; d) Tecnologías educativas y su implicación en la privatización y; f) Ausencia de datos e indicadores confiables

En América Latina como en otras partes del mundo, la mejor educación intercultural es aquella que ya no requiere del adjetivo intercultural, es decir, que no requiera ser ‘adjetivada’ con términos que implican circunscribir determinados subsistemas educativos a ciertas ‘minorías’ para mantener intactos los privilegios de la educación generalista destinada para supuestas ‘mayorías’. Una educación intercultural que realmente sea equitativa, diversa, incluyente, democrática y dialógica con diferentes fuentes de diversidad (cultural, lingüística, étnica, de género, religiosa etc.) ya no se llamará intercultural, sino simplemente será conocida y reconocida como una buena educación (Williamson & Flores, 2015).

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Bolivia, Chile y Perú emerge como una respuesta a las demandas históricas de los Pueblos Originarios en América Latina, quienes han luchado por el reconocimiento y la valorización de sus lenguas, culturas y derechos. Cada país ha abordado este desafío desde sus particularidades históricas, políticas y sociales, pero con el común denominador de reconocer que la educación debe ser un medio para la igualdad, el respeto y la integración de los pueblos indígenas en las sociedades nacionales.

En Bolivia, la EIB surge en los años ochenta como una solicitud de los pueblos indígenas para transformar el Estado y abordar las desigualdades sociales históricas que les afectaban. A lo largo de los años noventa y principios del siglo XXI, la educación intercultural bilingüe pasó a ser parte central de la política educativa, especialmente con la aprobación de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez (Ley N° 070, 2010), que consolidó la EIB como un derecho fundamental de las naciones y pueblos indígenas. En este contexto, la EIB no solo buscó la preservación de las lenguas y culturas indígenas, sino también la revitalización de los saberes tradicionales y el fomento de un diálogo intercultural genuino, que valore tanto los conocimientos ancestrales como los saberes universales. Este enfoque ha sido, en gran medida, el fruto de largas luchas sociales que han buscado transformar la estructura educativa del país y poner en marcha un proyecto político para un Estado más justo e inclusivo.

La EIB en Bolivia se plantea no solo como una política educativa, sino como una acción transformadora que pretende democratizar el acceso a la educación para todos los pueblos indígenas, promoviendo la autonomía cultural y el Derecho a la Educación en su propia lengua. La implementación de la EIB, aunque reconocida en el marco normativo, enfrenta desafíos en cuanto a su aplicación práctica, particularmente en términos de calidad educativa y distribución equitativa de recursos.

En Chile, la Educación Intercultural Bilingüe comenzó a tomar forma tras el retorno a la democracia con la promulgación de la Ley 19.253 (Ley Indígena, 1993), que sentó las bases para el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas en diversos ámbitos, incluida la educación. A partir de 1995, un grupo de consejeros indígenas de la CONADI exigieron el cumplimiento de esta ley, creando el PEIB. Esta iniciativa fue clave para la inclusión de las lenguas y culturas indígenas en el sistema educativo chileno, comenzando con experiencias piloto en regiones con alta población indígena, como la Araucanía y Tarapacá.

Entre 2001 y 2011, el Programa Orígenes, permitió el fortalecimiento de la formación docente en interculturalidad, la integración de la cultura indígena en los currículos escolares y la elaboración de materiales didácticos específicos para los Pueblos Originarios, como los textos para enseñar el mapudungun (la lengua mapuche). Sin embargo, a pesar de estos avances, la EIB en Chile sigue enfrentando grandes desafíos, principalmente debido a la falta de continuidad y estabilidad en las políticas públicas y a la discriminación estructural que persiste hacia los pueblos indígenas en el ámbito educativo.

En Perú, la EIB es una política relativamente reciente, que ha ganado terreno en las últimas tres décadas. A diferencia de Bolivia y Chile, la interculturalidad en Perú ha sido un concepto más cuestionador de las estructuras sociales, políticas y económicas que históricamente han excluido a los pueblos andinos, amazónicos y afrodescendientes. El sistema educativo peruano, hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XX intentó homogeneizar a la población, promoviendo la castellanización y desestimando las lenguas y culturas indígenas.

A partir de los años noventa, y con el desarrollo de la Educación Intercultural para Todos (EIT), comenzó a reconocerse la pluralidad cultural y lingüística del país como un derecho fundamental. La EIB en Perú busca no solo promover la diversidad, sino también garantizar que los Pueblos Originarios ejerzan su ciudadanía plena en una sociedad democrática. Se enfoca en la enseñanza bilingüe (en las lenguas originarias y en castellano), con el fin de que los estudiantes puedan

desenvolverse tanto en su comunidad como en el contexto nacional, fomentando un diálogo intercultural que valore los saberes ancestrales junto a los conocimientos occidentales.

A pesar de estos avances normativos, la EIB en Perú enfrenta desafíos similares a los de sus vecinos, como la falta de recursos, la poca formación de docentes en las lenguas indígenas, y la desigualdad en la distribución de la educación entre áreas urbanas y rurales. El reconocimiento de los pueblos indígenas y la valorización de sus lenguas y culturas son, sin duda, un reto histórico para el sistema educativo peruano, que sigue en proceso de consolidación de estas políticas.

A pesar de las diferencias en la implementación de la EIB en Bolivia, Chile y Perú, todos los países enfrentan retos comunes. El primero y más importante es que la educación intercultural bilingüe no debe ser vista únicamente como una estrategia educativa, sino como una política integral de inclusión que también abarca el reconocimiento y respeto de los derechos culturales de los Pueblos Originarios. Esto implica no solo la enseñanza de las lenguas indígenas, sino también el respeto por los conocimientos ancestrales, la autonomía cultural y la participación activa de los pueblos indígenas en la construcción de sus políticas educativas.

En este sentido, la EIB puede ser vista como un paso hacia la descolonización educativa, un proceso que reconoce las desigualdades históricas y busca transformarlas mediante la valoración de la diversidad y el respeto a las identidades de los pueblos indígenas. A medida que los países de la región avanzan en la implementación de estas políticas, se deben superar los obstáculos institucionales, políticos y sociales que aún limitan su éxito, y avanzar hacia un modelo de educación que sea verdaderamente intercultural y plurilingüe, con una calidad educativa que garantice el desarrollo pleno de los estudiantes indígenas en todos los aspectos de la vida.

En cuanto a la **privatización educativa**, en Bolivia, aunque no se observa una privatización educativa explícita y desregulada, el proceso de integración al mercado global desde los años 80, con reformas estructurales y el influjo de políticas neoliberales, sí dejó su huella en el sector educativo. La privatización se implementó en otros sectores clave, como la minería, lo que resultó en pobreza y desempleo masivo. Sin embargo, la educación no fue un objetivo primario de esas reformas.

A pesar de esto, Bolivia mantiene un sistema educativo híbrido en el que coexisten tres tipos de provisión educativa, a saber; a) Escuelas privadas, dirigidas a una élite reducida; b) Escuelas en convenio con organizaciones privadas, especialmente religiosas, c) Escuelas públicas, que siguen dominando en términos de matrícula; d) En este contexto, el sector privado, aunque limitado en términos de cantidad, tiene una fuerte influencia política y simbólica, sobre todo a través de la Corporación Fe y Alegría, que educa a casi el 5% de la matrícula primaria en Bolivia (Bellei, 2015). A pesar de esta presencia, la educación privada en Bolivia no supera el 11% del total de la matrícula escolar, lo que refleja una defensa persistente de lo público.

La defensa de la educación pública en Bolivia ha sido clave para evitar una privatización masiva. Las y los docentes, en su mayoría, han sido los responsables de rechazar la introducción de elementos mercantiles y de mantener la educación pública como un derecho universal e igualitario. Esta resistencia se ha visto fortalecida por la inclusión de los Pueblos Originarios en el sistema educativo, asegurando una mayor equidad y no discriminación.

El interés privado en la educación en Bolivia no ha sido limitado únicamente a actores locales. Fundaciones internacionales, como la Fundación Milenio y la Fundación Bolivia Digna, han tratado de posicionarse como proveedores de educación, especialmente en áreas de tecnología y educación virtual. Sin embargo, la fuerte defensa estatal y la movilización docente han logrado limitar su impacto, especialmente en contextos de crisis como la pandemia de COVID-19, donde el modelo de educación a distancia promovido por el sector privado no encontró cabida en el sistema educativo boliviano (Villafuerte, 2021).

En cambio, en Chile privatización educativa tiene una historia profundamente marcada. Este proceso se consolidó a partir de las reformas neoliberales implementadas en la dictadura de Augusto Pinochet en los años 70. A diferencia de Bolivia, donde la privatización fue moderada, Chile vivió una transformación estructural en la que la educación fue convertida en un mercado. Esta transformación continuó a lo largo de las décadas, incluso con el regreso de la democracia en los 90.

En Chile en los años 80, la privatización se impulsó mediante mecanismos como los ‘*vouchers*’ o vales escolares, que permitieron a las familias elegir entre escuelas públicas o privadas, sin importar su condición socioeconómica. El sistema educativo chileno se descentralizó, dando paso a las municipalidades y actores privados en la gestión de las escuelas. Este modelo de ‘mercado desregulado’ funcionó hasta principios del siglo XXI, cuando las reformas comenzaron a buscar un balance entre el mercado y el control estatal (Bellei & Muñoz, 2021).

Las políticas neoliberales promovieron la privatización de la educación pública chilena y el surgimiento de los ‘colegios subvencionados’, un sistema de escuelas públicas administradas por privados, pero financiadas por el Estado. Este modelo, sin embargo, no resolvió las desigualdades en el sistema educativo y llevó a una mayor estratificación social, con escuelas privadas de mayor calidad concentrando a los estudiantes de sectores más favorecidos. A pesar de los esfuerzos por revertir algunas de estas políticas en los últimos años, Chile sigue siendo uno de los países con mayor privatización educativa en América Latina, lo que ha generado una creciente oposición, especialmente entre los estudiantes que exigen una educación pública de calidad y libre de la lógica de mercado (Díaz, 2024).

En el caso de Perú, la privatización educativa no fue una consecuencia directa de reformas neoliberales planificadas, sino más bien el resultado de la incapacidad del Estado para garantizar un sistema educativo de calidad. Desde los años 90, el sector privado se expandió debido a la creciente demanda educativa y la insatisfacción de los padres con la calidad de la educación pública, especialmente ante huelgas docentes y crisis en el sector.

La Ley-Decreto N° 882 de 1996, en Perú permitió la expansión del sector privado, no tenía como objetivo directo la privatización de la educación pública, pero favoreció la inversión privada y permitió la creación de más centros educativos privados. Aunque el decreto fue más enfocado en la educación superior, facilitó la expansión de la oferta educativa privada en todos los niveles, respondiendo a las demandas del mercado (Balarín, 2015b).

En Perú, la educación está dividida en tres modalidades de gestión, a saber; a) Pública de gestión directa, completamente gestionada por el Estado; b) Pública de gestión privada, gestionada por entidades sin fines de lucro con apoyo parcial del Estado y; c) Privada con fines de lucro, que es

la modalidad que ha experimentado un mayor crecimiento, atendiendo principalmente a las clases medias y altas.

Esta expansión del sector privado en Perú dio lugar a una creciente desigualdad educativa, ya que las instituciones privadas tienden a concentrar una mayor matrícula que las de convenio o públicas, y la calidad educativa varía enormemente entre ellas.

El Estado peruano ha sido incapaz de regular efectivamente el crecimiento del sector privado, lo que ha contribuido a una segregación y desigualdad en el acceso a la educación de calidad. La libertad de enseñanza, garantizada por la Ley N° 28.044 de 2003, ha permitido que el sector privado crezca sin restricciones, pero también ha dejado de lado el fortalecimiento del sistema público. En la práctica, esto ha resultado en una oferta educativa fragmentada, donde las instituciones privadas con fines de lucro se benefician de la falta de alternativas públicas eficaces (Verger et al., 2016).

En resumen, aunque cada país ha seguido un camino distinto en cuanto a la privatización educativa, todos comparten una característica común: la creciente desigualdad en el acceso y la calidad de la educación. Bolivia ha mantenido una fuerte defensa de la educación pública, aunque con una presencia significativa de iniciativas privadas vinculadas a la Iglesia. Chile ha adoptado un modelo neoliberal de privatización profunda, transformando la educación en un mercado competitivo, y Perú ha experimentado una privatización por defecto, debido a la incapacidad del Estado de ofrecer alternativas públicas eficaces.

En todos estos países, la privatización educativa ha acentuado las brechas socioeconómicas, excluyendo a los sectores más vulnerables de un acceso igualitario a una educación de calidad, y planteando serias dudas sobre la efectividad de las políticas neoliberales en la mejora de la educación.

En **cuanto a la rendición de cuentas** en el contexto del Derecho a la Educación, esta es fundamental para garantizar que los gobiernos puedan evaluar y mejorar sus políticas educativas, especialmente cuando se trata de poblaciones históricamente excluidas como los Pueblos Originarios. La falta de datos confiables y desagregados sobre el acceso, la retención escolar y los resultados educativos en estas comunidades es un obstáculo importante para la implementación efectiva de políticas inclusivas. A continuación, se presenta un análisis sobre la existencia o ausencia de información en relación con la protección del Derecho a la Educación de los Pueblos Originarios en Bolivia, Chile y Perú, basándonos en las recomendaciones de los comités internacionales y las observaciones finales de los órganos de derechos humanos.

En el caso de Bolivia, la CDESCR en sus observaciones finales de 2021 ha señalado la importancia de contar con datos desagregados para poder abordar adecuadamente el abandono escolar y promover una educación inclusiva que atienda las necesidades de los estudiantes indígenas y otros grupos desfavorecidos, como los afrobolivianos y los estudiantes rurales. La recomendación específica de la CDESCR fue recopilar información detallada sobre la tasa de abandono escolar en estas poblaciones (E/C.12/BOL/CO/3, 2021, p. 11).

Este tipo de información desagregada es crucial para entender cómo se distribuyen las brechas educativas entre las diferentes comunidades indígenas, y para formular políticas que garanticen la equidad y la inclusión en el sistema educativo. Además, la Comisión de Expertos en la

Aplicación de Convenios y Recomendaciones (CEACR) de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en relación con el Convenio 169, ha solicitado a Bolivia que proporcione datos estadísticos actualizados sobre la tasa de asistencia en los niveles de educación primaria, secundaria y universitaria, desglosados por sexo, edad, pueblo y ubicación geográfica. Esta recomendación fue inicialmente emitida en 2018 y reiterada en 2024, destacando la necesidad urgente de estos datos para poder orientar eficientemente las políticas públicas en el ámbito educativo, adaptadas a las realidades y demandas de los Pueblos Originarios (NORMELEX OIT, 2024).

En Chile, uno de los grandes vacíos de información señalado por el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial (CERD) es la ausencia de datos sobre afrodescendientes y otras minorías étnicas en la encuesta Casen 2017. El CERD ha instado al Instituto Nacional de Estadísticas (INE) a incluir en el Censo de 2023 preguntas específicas sobre afrodescendientes y romaníes, y a que las instituciones públicas recojan sistemáticamente datos desglosados sobre estas poblaciones, incluyendo indicadores socioeconómicos (CERD /C/CHL/CO/22-23, 2022, p. 2).

Por otro lado, la CEACR también ha pedido que se proporcione información actualizada sobre el impacto de las consultas realizadas con los pueblos indígenas en relación con la implementación de las bases curriculares en la asignatura de lengua y cultura de los Pueblos Originarios, en el marco del programa de Educación Intercultural Bilingüe. Esto es crucial para poder monitorear si el programa EIB está alcanzando sus objetivos de inclusión educativa y respeto por las lenguas y culturas indígenas (NORMALEX OIT, 2019). En este sentido, la falta de datos confiables sobre la implementación de políticas como el EIB impide una evaluación adecuada de su efectividad y una rendición de cuentas que permita mejorar la calidad educativa para las comunidades indígenas.

En Perú, la falta de información estadística confiable sobre la implementación del PNEIB sigue siendo una preocupación clave. La CEACR de la OIT ha reiterado su solicitud al gobierno peruano para que proporcione información sobre las medidas adoptadas para alcanzar los objetivos del PNEIB, así como los resultados obtenidos (NORMLEX OIT, 2022). Esta ausencia de datos específicos dificulta el monitoreo efectivo de los avances en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe, que es fundamental para garantizar una educación inclusiva y de calidad para los Pueblos Originarios.

Además, el CDESCR también ha instado al gobierno peruano a recopilar datos desglosados sobre las tasas de matriculación y retención escolar de niños, niñas y adolescentes en áreas rurales, particularmente en aquellas zonas donde habitan los pueblos indígenas. La información sobre estas tasas es esencial para poder evaluar la eficacia de las políticas públicas dirigidas a mejorar el acceso y la calidad educativa en las zonas rurales y de Pueblos Originarios. Sin estos datos, es imposible medir el impacto real de las políticas públicas y determinar si realmente se está cumpliendo el Derecho a la Educación de estos grupos históricamente marginados (E/C.12/PER/CO/2-4, 2012).

En conclusión, existe una necesidad de datos desagregados sobre la educación de los Pueblos Originarios, pues es un requisito indispensable para poder evaluar la eficacia de las políticas educativas y garantizar que estas poblaciones no sean excluidas del derecho a una educación de calidad. La rendición de cuentas en este contexto no solo depende de la recopilación de datos,

sino de la transparencia y el uso efectivo de esta información para mejorar las políticas públicas. Los países como Bolivia, Chile y Perú deben avanzar en la recopilación y publicación de estos datos, con un enfoque particular en los pueblos indígenas y otros grupos desfavorecidos, para poder cumplir con sus compromisos internacionales y asegurar una educación inclusiva y equitativa para todos.

Asimismo, cabe mencionar que la privatización educativa también ha tomado una forma más moderna con el auge de las tecnologías educativas (EdTech) y la penetración de grandes corporaciones tecnológicas (BigTech) en los sistemas educativos, dado que las nuevas tecnologías parecen ser la solución en un mundo cada vez más digitalizado, donde algunos piensan que la educación podría hacerse ‘más barata’ y accesible sin necesidad de grandes infraestructuras físicas ni una gran cantidad de docentes. Sin embargo, este enfoque podría ser insostenible sin una visión crítica y contextualizada que garantice que las tecnologías no reemplazan, sino que complementan una educación inclusiva y respetuosa de las diversidades culturales.

Sin embargo, estas tecnologías que se presentan como soluciones que pueden ofrecer acceso a la educación en lugares remotos o de difícil acceso, muchas veces no respetan la diversidad cultural ni ofrecen soluciones adecuadas a los Pueblos Originarios. El modelo basado en la tecnología digital, que busca la estandarización de la educación, ignora muchas las cosmovisiones y lenguas originarias, lo que profundiza las desigualdades.

Además, la penetración de estas tecnologías en las zonas rurales o indígenas a menudo se enfrentan a problemas de infraestructura (acceso limitado a internet, falta de dispositivos electrónicos adecuados, etc.) que hacen que la ‘oferta educativa digital’ no sea accesible para todos, especialmente para las comunidades más empobrecidas, acrecentando la desigualdad tecnológica y cultural.

Otro punto importante de abordar es la falta de datos sobre la educación pública y privada, porque sin información confiable sobre el número de centros educativos y su calidad en zonas rurales o indígenas, tanto públicas como privadas, la matrícula educativa, los financiamientos públicos y privados, y las condiciones educativas en las zonas indígenas, se dificulta evaluar el impacto real de la privatización educativa y su relación con los Pueblos Originarios. La ausencia de datos puede reflejar la invisibilidad de los Pueblos Originarios en las políticas públicas, lo que perpetúa su exclusión.

Como síntesis del Derecho a la Educación en los Pueblos Indígenas de estos tres países y quizá sea posible homologarlo a toda la región de América Latina. El Derecho a la Educación es un pilar fundamental para el desarrollo humano y social. En el ámbito internacional y en América Latina, se han establecido marcos normativos y teóricos que buscan garantizar este derecho. Sin embargo, la realización plena del Derecho a la Educación requiere superar desafíos estructurales y promover políticas públicas inclusivas y equitativas. Entonces, se reafirma que, en la actualidad, el Derecho a la Educación en América Latina refleja de manera más clara la asequibilidad y la accesibilidad que la aceptabilidad y la adaptabilidad, una situación que persiste desde hace décadas, tal como lo demuestran las investigaciones de Dávila y Naya en 2011.

Por lo tanto, el Derecho a la Educación de los Pueblos Originarios se encuentra en la actualidad reducido, especialmente en las dimensiones de Asequibilidad-Disponibilidad y Accesibilidad,

donde la privatización afecta de manera significativa al sistema educativo en general. Esta situación ha resultado en la vulneración o inexistencia en algunos casos de los Derechos Humanos de estos pueblos. A pesar de los avances logrados, la información recopilada de los Tratados y Observaciones indica que el Derecho a la Educación no es pleno. Las reformas llevadas a cabo por los países analizados no abordan los problemas estructurales del Estado neoliberal moderno, sino que se limitan a soluciones parciales que perpetúan las injusticias históricas, ahora normalizadas legalmente.

Al respecto, la privatización educativa es un fenómeno estructural que afecta al sistema educativo en su conjunto, pero tiene implicaciones particulares y desiguales para los Pueblos Indígenas. En este contexto, se argumenta que la privatización profundiza la desigualdad y exclusión de estos pueblos, especialmente en términos de dos principios fundamentales del Derecho a la Educación como lo son, la asequibilidad-disponibilidad y accesibilidad.

A razón de lo primero (asequibilidad-disponibilidad), la privatización implica que el acceso a la educación puede estar condicionado por el poder adquisitivo. Las comunidades indígenas, muchas veces en situaciones de pobreza estructural, tienen más dificultades para acceder a una educación de calidad, cuando esta se ve afectada por el desmantelamiento del sistema público. Además, la privatización también puede implicar una reducción en la oferta educativa pública en áreas rurales o en zonas donde habitan pueblos indígenas, lo que limita las opciones educativas disponibles para estos pueblos. En cuanto a la accesibilidad, la educación no solo debe estar disponible, sino que debe ser accesible en términos de lengua, cultura y respeto por la identidad indígena. La privatización de la educación, en muchos casos, ha significado un debilitamiento de los esfuerzos para crear un sistema educativo inclusivo que valore y respete las lenguas y tradiciones de los Pueblos Originarios. Así también, La privatización educativa se presenta como un factor clave en la vulneración de los Derechos Humanos de los pueblos indígenas. La falta de acceso a una educación adecuada y respetuosa con su cultura no solo es una cuestión de desigualdad, sino que también es una violación de sus derechos colectivos reconocidos a nivel internacional. Los derechos humanos, en este caso, se ven reflejados en los tratados internacionales como la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (DNUDPI), que garantizan el acceso equitativo a la educación sin discriminación, solo por nombrar algunos.

Por otra parte, y aunque se reconoce que ha habido algunos avances en la legislación y en las políticas públicas, como la inclusión de ciertos derechos en tratados internacionales y leyes nacionales, se señala que estos avances no son suficientes. Las reformas han sido parciales y no abordan las causas estructurales del problema, que están relacionadas con el modelo neoliberal del Estado. Este modelo favorece la privatización y comercialización de servicios públicos, lo que, en el caso de la educación, ha generado desigualdades y ha dejado a los pueblos indígenas en una situación de vulnerabilidad. Este fenómeno de la privatización y la falta de acceso a la educación para los pueblos indígenas no es nuevo. Se trata de una historia de exclusión y marginalización que ha sido naturalizada a lo largo del tiempo, y en algunos casos, incluso normalizada legalmente. Las reformas implementadas hasta el momento, en lugar de desafiar estas estructuras de poder que perpetúan la exclusión, tienden a reafirmar las injusticias históricas bajo una fachada de soluciones superficiales.

Con todo, es fundamental abordar la investigación más allá de la disponibilidad y el acceso a la educación. Aunque estos aspectos son cruciales, el verdadero desafío radica en avanzar hacia la

aceptabilidad y la adaptabilidad del sistema educativo. Algunos de los países analizados, aunque hacen esfuerzos en ese sentido, no logran alcanzar plenamente estas dimensiones. En particular, muchos no han resuelto aún cuestiones políticas fundamentales relacionadas con el respeto a los derechos y las libertades normativas, más allá de las buenas intenciones de sus políticas públicas. Las soluciones que se han implementado, en muchos casos, no abordan el fondo del problema, sino que son medidas superficiales o ‘parche’ que no logran transformar las estructuras profundas que afectan a los Pueblos Originarios.

El Derecho a la Educación de los Pueblos Originarios se encuentra profundamente insertado en un sistema neoliberal y occidentalizado, tanto en sus normativas como en sus prácticas educativas, lo que se refleja en una historia política marcada por la privatización de la educación. La mayoría de los programas destinados a garantizar los derechos educativos de los Pueblos Originarios han sido impulsados por políticas nacionales inspiradas en la defensa de los derechos humanos. Sin embargo, las políticas educativas de cada país varían, y en el caso de Chile, la falta de una normativa constitucional sólida y de políticas de referéndum más efectivas dificulta su implementación, en especial considerando la pequeña proporción de población indígena en comparación con otros países. Además, la centralización histórica de las políticas educativas ha restringido el impacto real de estas medidas, aunque actualmente se están tomando acciones para descentralizar más la gestión educativa, con especial foco en regiones como la Araucanía o Atacama.

En el caso de Bolivia, el sistema educativo es más descentralizado, lo que teóricamente debería permitir una distribución más equitativa de los recursos hacia los diferentes distritos. Según la normativa establecida en la Constitución, son los propios Pueblos Originarios quienes deben definir sus prioridades y tomar decisiones sobre sus políticas educativas. Aunque esto ha sido formalizado en leyes y decretos, la implementación práctica de estas políticas ha sido discreta. A pesar de esto, Bolivia ha logrado avances significativos en cuanto a los derechos de los Pueblos Originarios, pero los resultados cuantitativos siguen siendo limitados. Lo que realmente importa es la calidad de la educación, y es necesario considerar tanto las cifras de matrícula como la cobertura, pero también la calidad de esa educación, que debe ser una mezcla de elementos cualitativos y cuantitativos. Esto es esencial para comprender el impacto real de la educación en las comunidades indígenas. Sin embargo, algunos informes sugieren que aún existen importantes déficits en la rendición de cuentas sobre el cumplimiento del Derecho a la Educación, lo que debe ser examinado más a fondo a través de documentos de observación de organismos internacionales.

En Chile, la situación está más clara en cuanto a la privatización educativa y su impacto en los Pueblos Originarios. Sin embargo, en el caso de Bolivia, la relación entre el sector privado y el Derecho a la Educación de los Pueblos Originarios es más compleja. Si bien la información es generalizada en relación a las políticas educativas, es posible deducir que el sistema boliviano respeta más los derechos de los Pueblos Originarios y no está tan influenciado por actores privados como en otros países de la región. En comparación, Perú parece estar en una fase de hibridación en su sistema educativo, donde la privatización está avanzando, pero de manera más moderada que en Chile. El caso de Perú sigue siendo un punto de análisis en esta investigación, ya que se observa un intento de salir del subdesarrollo a través de la implementación de medidas que, aunque necesarias, pueden estar exacerbando la segregación educativa.

Todo lo anterior cobra sentido cuando se considera la evidencia global, que muestra cómo las tendencias de privatización de la educación afectan negativamente el Derecho a la Educación, como lo advierten diversos organismos internacionales. Donde se puede evaluar el impacto de la privatización de manera mixta, utilizando enfoques cualitativos y cuantitativos. En este sentido, las metodologías de interpretación de datos, como las propuestas por Katarina Tomasevsky (asequibilidad, acceso, aceptabilidad, adaptabilidad) y las categorías de Abiyán, nos ofrecen marcos teóricos útiles para comprender los efectos de la privatización en la educación. Organizaciones como Amnistía Internacional, la Internacional de Educación (IE), CLADE y otros grupos regionales, también demuestran cómo la expansión de la oferta privada de educación en América Latina ha resultado perjudicial para los países con menor desarrollo económico. Esta expansión, además, afecta especialmente a los grupos minorizados, como los Pueblos Originarios, a quienes la privatización excluye o margina aún más, contribuyendo a la profundización de las desigualdades sociales y educativas en la región.

Por lo tanto, el análisis de la privatización educativa en la región debe tener en cuenta no solo los resultados cuantitativos de acceso y cobertura, sino también los resultados cualitativos, tales como la adaptabilidad de los sistemas educativos a las realidades de los Pueblos Originarios y su aceptabilidad dentro de las comunidades. El camino hacia un sistema educativo inclusivo y justo en América Latina requiere un enfoque que reconozca y respete los derechos de los Pueblos Originarios, en lugar de continuar favoreciendo a un sistema privatizado que perpetúa la desigualdad y la marginalización.

Finalmente, con el objetivo de contribuir a orientar políticas públicas en el ámbito educativo que avancen en la dirección de un Derecho a la Educación de calidad en contexto Indígena en América Latina (DEIB), desde una perspectiva crítica, es necesario partir señalando que es prioritario que los Estados superen la lógica de una interculturalidad funcional y adopten un enfoque de interculturalidad crítica, como plantea Walsh (2010). Esto implica una reestructuración de las políticas educativas para garantizar la participación activa de las Pueblos Originarios en el diseño y gestión de los sistemas educativos. Además, es necesario que regulen la influencia del sector privado y fortalezcan la financiación pública para garantizar que la educación sea inclusiva, equitativa y culturalmente pertinente, fomentando un diálogo auténtico entre las culturas y garantizando que los derechos de los Pueblos Originarios sean plenamente respetados.

A continuación, se propone un marco interpretativo de la Privatización Educativa y su impacto en el Derecho a la Educación de los Pueblos Originarios:

- Promover el derecho de los Pueblos Originarios a un sistema educativo propio es un tema central en la lucha por la autodeterminación y la preservación cultural de estas comunidades. El sistema educativo propio implica no solo el derecho de los Pueblos Originarios a recibir educación en su lengua y con su cosmovisión, sino también el derecho a controlar, organizar y gestionar su propio sistema educativo de acuerdo con sus necesidades y valores. Este derecho se basa en el principio de que los pueblos indígenas deben poder ejercer el control sobre sus formas de enseñanza y transmitir su conocimiento a las futuras generaciones en un contexto de respeto a sus tradiciones y formas de vida. El derecho a tener un sistema educativo propio no solo se trata de enseñar en la lengua indígena, sino también de permitir a las comunidades indígenas tomar el control sobre la forma en que se educan sus niños y jóvenes, respetando y promoviendo

su cultura, sus conocimientos ancestrales y su cosmovisión. Es crucial que los Estados de la región fortalezcan los mecanismos de autogestión educativa indígena, garantizando los recursos y la formación adecuada para los Pueblos Originarios, con el objetivo de construir un sistema educativo que sea realmente inclusivo y respete las tradiciones y derechos de los pueblos indígenas.

- Fortalecer la Educación Intercultural Bilingüe mediante la formación docente, la producción de materiales educativos en lenguas originarias y la integración de saberes ancestrales en el currículo.
- Regulación del sector privado, asegurando que complemente y no sustituya los esfuerzos públicos.
- Mecanismos de monitoreo y rendición de cuentas para garantizar el cumplimiento de los compromisos internacionales y nacionales.

Por otra parte, y para concluir, durante el desarrollo de esta investigación se presentaron las siguientes limitaciones:

- Acceso restringido a datos: Dificultades para obtener datos confiables y actualizados debido a la falta de sistemas de información consolidados, en los niveles estatales públicos y privados empresariales (opacidad de la data).
- Ausencia de criterios comunes en el traspaso y publicación de datos desde organismos nacionales a internacionales.

Lo anterior refiere a una especie de fragmentación de los sistemas, ya que estos son administrados por distintas instituciones, ya sean públicas o privadas, y muchas veces trabajan información sin complementarse, es decir, cada una por su parte. A su vez, esta falta de estandarización hace imposible protocolos en común para la recopilación, almacenamiento y cooperación de los datos. También podrá significar que algunas entidades presenten resistencia para evitar compartir datos, ya sea por razones de seguridad o comerciales. Además, puede significar algunas limitaciones técnicas o falta de infraestructura digital adecuada para gestionar y publicar datos. En síntesis, tanto el Estado como la iniciativa privada adolecen de una armonización normativa, ya que no existen acuerdos o marcos legales que obliguen a homologar criterios al respecto.

Por otra parte, si esto lo llevamos a los hallazgos de esta investigación, la falta de datos confiables y la opacidad dificultan una supervisión efectiva del Derecho a la Educación de manera general, pero en particular en los Pueblos Originarios, ya que sin información verificable no se puede evaluar si los Estados cumplen con sus obligaciones –y aunque resulte una obviedad–, si los datos son inaccesibles o están dispersos, las comunidades no pueden ejercer control social sobre políticas que les afecten. Al respecto, lo deseable sería, y sin especular demasiado, la existencia de una futura convención que exija a los Estados sistemas de datos desagregados para los pueblos originarios, como ya hace el Convenio 169 de la OIT en algunos países, pero con un acompañamiento o, si se quiere, seguimiento más exhaustivo, mediante mecanismos de verificación independiente, fundamentalmente con participación de organizaciones indígenas en la recolección y validación de esos datos. En este aspecto, la posible falta de investigación ‘científica’ desde los Pueblos Originarios resulta un problema estructural donde la asimetría de conocimiento es evidente, ya que muchos informes oficiales son elaborados por funcionarios o académicos no indígenas, con sesgos coloniales. Además, los datos son una herramienta de resistencia, pues cuando los pueblos logran investigar y documentar violaciones, fortalecen sus

demandas. A modo de síntesis, la falta de datos confiables no es solo un problema técnico, sino político debilita la exigibilidad de derechos y reproduce desigualdades. Una futura Convención podría entregar transparencia y hacer que los sistemas de conocimiento y saberes tradicionales indígenas sean considerados como fuentes válidas de información.

Finalmente resulta de interés proponer algunas líneas de investigación futura:

- EdTech privatización educativa, pensamiento decolonial y Derecho a la Educación en Pueblos Originarios en América Latina.
- Libertad de datos, Derecho a la Educación y autodeterminación en Pueblos Originarios (América Latina).
- Investigación empírica comparada sobre el Derecho a la Educación, la privatización educativa y la interculturalidad crítica en los tres países estudiados, con una proyección progresiva hacia el continente americano en su conjunto.

Cerramos esta investigación con la siguiente reflexión:

“La ciencia, sin embargo, no puede establecer fines e, incluso menos, inculcarlos en los seres humanos; la ciencia puede proveer los medios con los que lograr ciertos fines. Pero los fines por sí mismos son concebidos por personas con altos ideales éticos y –si estos fines no son endebles, sino vitales y vigorosos– son adoptados y llevados adelante por muchos seres humanos quienes, de forma semi-inconsciente, determinan la evolución lenta de la sociedad”

Why Socialism?, Einstein, (1949).

Referencias

- A/69/402. (2014). *Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación Resumen*.
- A/70/342. (2015). *Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación*.
- A/HRC/29/30. (2015). *Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Kishore Singh Protección del derecho a la educación contra la comercialización*.
- A/HRC/41/37. (2019). *El derecho a la educación: el ejercicio efectivo del derecho a la educación y la consecución del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 en el contexto del aumento de las entidades del sector privado en el ámbito de la educación Informe de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación*.
- A/HRC/53/27. (2023). *Informe de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Farida Shaheed Afianzar el derecho a la educación: avances y obstáculos críticos A/HRC/53/27*.
<https://doi.org/10.18268/bsgm1908v4n1x1>
- A/RES/70/1. (2015). Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.
- Abramovich, V., & Courtis, C. (2004). *Los derechos sociales como derechos exigibles*. Trotta.
- ACNUDH. (2022). *ACNUDH Relator Especial sobre el derecho a la educación*.
<https://www.ohchr.org/es/special-procedures/sr-education>
- Acosta, A. (2013). *El Buen Vivir: Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*. Icaria.
- Adkins, S. C. R. (2018). *The 2016-2021 Worldwide Self-paced eLearning Market: The Global eLearning Market is in Steep Decline Ambient Insight's Organizational Enterprise Licensing Model*. 90.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2020). SIMCE. Agencia de Calidad de la Educación.
<https://www.agenciaeducacion.cl/simce/>
- Aguayo, T., Contreras-salinas, S., & Giebler, C. (2022). *Educación intercultural bilingüe en Chile: el desafío de una educadora tradicional*. 46, 0–15.
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (2009). La lucha contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia a través de un enfoque estratégico
- Álvarez, P., & Truffello, P. (2020). Regulación del trabajo infantil y adolescente. Derecho nacional, internacional y comparado.
- Ancheta-Arrabal, A., Pulido-Montes, C., & Carvajal-Mardones, V. (2021). Gender digital divide and Education in Latin America: A Literature Review. *Education Sciences*, 11(12), 804.
- Andrew Lynch (Teaching Salary Index). (2024). Teaching Salary Index.
<https://www.teachingabroaddirect.co.uk/blog/teaching-salary-index>
- Angnes, E., et al. (2020). La historia del reconocimiento constitucional de derechos indígenas en América Latina. *Estudios Sociopolíticos*, 35, 12-36.
- Angnes, J. S., Ichikawa, E. Y., Klozovski, M. L., & Freitas, M. de F. Q. de. (2020). Avançou? Retrocedeu? Considerações sobre os direitos humanos e as ações afirmativas para os povos Indígenas na América Latina. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 160.
<https://doi.org/10.14507/epaa.28.4768>
- Arias Mejía, J. C., & Granato, L. (2021). *La cuestión del Estado en el pensamiento social crítico latinoamericano*. May, 436.
- Arias, K. (2021). Etnografía escolar sobre la educación intercultural en tres escuelas mapuches de La Araucanía. *Educación Em Revista*, 37, 1–23. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.70098>
- Arias, M. L., & Gómez, M. (2022). Los procesos de corporatización y privatización parcial de las empresas de propiedad del Estado: una revisión de la literatura. *Innovar*, 32(85), 171–185.
<https://doi.org/10.15446/innovar.v32n85.101193>

- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology: Theory and Practice*, 8(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Arnold, D. Y., & Yapita, J. de D. (2000). Reforma educativa y pueblos indígenas en Bolivia: retórica y práctica. *Revista de Indias*, 60(220), 629–654.
- Ávila, A., & Triana, A. (2016). La teoría política de Thomas Hobbes y su influencia en la construcción del principio de legalidad en el Estado moderno. *Revista Vía Iuris*, 20, 149–162. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273949068008>
- Ball, J. (2021). Finding Fitting Solutions to Assessment of Indigenous Young Children's Learning and Development: Do It in a Good Way. *Frontiers in Education*, 6, 1–9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.696847>
- Ball, S. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. *Education Policy Analysis Archives*, 22. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n41.2014>
- Ball, S., & Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación pública [electronic resource] / report by Stephen J. Ball and Deborah Youdell*.
- Banco Mundial. (2017). *Políticas procíclicas Vs. Políticas contracíclicas*. Infografía. <https://www.bancomundial.org/es/news/infographic/2017/10/12/politicas-prociclicas-politicas-contraciclicas>
- Banco Mundial. (2019). Poner fin a la pobreza, invertir para generar oportunidades. *Informe Anual 2019 Del Banco Mundial*, 1–95. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1474-7>
- Banco Mundial. (2020). *Education and Technology Overview*. <https://www.worldbank.org/en/topic/edutech>
- Banco Mundial. (2022). *Pueblos indígenas: Panorama general*. <https://www.bancomundial.org/es/topic/indigenouspeoples>
- Barreneche, O., Bisso, A., & Melean, J. T. (2017). *Libros de Cátedra Historia de América Latina Recorridos temáticos e historiográficos: Siglos XIX y XX*.
- Barrientos, N. (2024). Análisis del Estado del Arte y Gestión de la Infraestructura Escolar en Chile: Desafíos y Perspectivas. *Observatorio Económico*, 186, 2–5. <https://doi.org/10.11565/oe.v1i186.541>
- Bautista Murillo, J. C. (2021). El lugar importa: brecha digital y desigualdades territoriales en tiempos de COVID-19. *Argumentos. Revista de Crítica Social*, 24
- Bautista, J. A. (2014). La evolución del proceso de privatización de la educación. *Revista Educación y Ciudad*, 27, 51–60. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n27.2014.30>
- Belfield, C. R., & Levin, H. M. (2002). *Education privatization: causes, consequences and planning implications*
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento* (Primera ed). LOM ediciones.
- Bellei, C., & Orellana, V. (2014). *What does "education privatisation" mean?*
- Bellei, C., Orellana, V., & Canales, M. (2020). School choice within the upper class. Community, identity and social closure. *Education Policy Analysis Archives*, 28. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.3884>
- Beltrán-Veliz, J. C., Tereucán-Angulo, J. C., & Pérez-Morales, S. H. (2022). Prácticas dialógicas y colaborativas que promueven los kimeltuchefes para articular conocimientos y saberes mapuche y escolares en contextos Mapuche. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1–20. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.3>
- Benavides, N. E., Reyes Araya, D., & Alarcón-Leiva, J. (2023). Ley de Inclusión Escolar en Chile: Desafíos de gestión para establecimientos particulares subvencionados. *Praxis Educativa*, 18, 1–19. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.21840.074>
- Bereday, G. Z. F. (1964). *Comparative method in education*. Holt, Rinehart and Winston.

- Biblioteca del Congreso Nacional. (2005). Decreto Supremo N° 100. Fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la constitución Política de la República de Chile.
- Biblioteca del Congreso Nacional. (2011). Ley N°20.529. Sistema Nacional de aseguramiento de la calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización
- Biblioteca del Congreso Nacional. (2021). Ley N° 21.325. Ley de Migración y Extranjería.
- Biblioteca del Congreso Nacional. (2022). Historia del Decreto Supremo No 244. *Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, denominado Protocolo de San Salvador*. https://www.Bcn.Cl/Historiadelaley/Nc/Historia-de-La-Ley/Vista-Expandida/8066/#h2_2_4.
- Bobbio, N. (1986). El futuro de la democracia. In *El futuro de la democracia* (Fondo de C).
- Bojanic, A. N., Foronda, M., & Jordán, A. (2025). Infrastructure and Educational Outcomes in Bolivia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 55(1). <https://doi.org/10.48102/rlee.2025.55.1.679>
- Bonal, X., & Zancajo, A. (2020). School choice, mobility and school segregation of vulnerable students in Barcelona. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educacion*, 18(4), 197–218. <https://doi.org/10.15366/REICE2020.18.4.008>
- Bonetti, S., Corbetta, C., Bustamante, F., & Vergara, A. (2018). Educación Intercultural Bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. *Avances y desafíos. CEPAL*, 129.
- Bonilla-Molina, L. (2021). Inversión en Educación, Salarios y Condiciones de Trabajo de los y las Docentes en América. *Centro Internacional de Investigaciones Otras Voces en Educación* (CII-OVE).
- Boretto, M. (2012). Soft law. Nuevos enfoques para el desarrollo progresivo del derecho internacional de la propiedad intelectual. *Ars Boni et Aequi*, 8(2), 81–144.
- Borghi, R. F. (2021). Atuação do setor privado no processo de construção curricular: o sequestro dos fins públicos da educação. *Revista on Line de Política e Gestão Educacional*, 2018, 2744–2758. <https://doi.org/10.22633/rpge.v25i3.14903>
- Bortot, C. M., & Scaff, E. A. da S. (2020). O direito à qualidade da/na educação Infantil: entre a maximização do direito e as intencionalidades do privado. *Eccos – Revista Científica*, 52, e13269. <https://doi.org/10.5585/eccos.n52.13269>
- Bray, M. (2024). Still in need of confronting: Shadow education and its implications in the sustainable development goals. *International Journal of Educational Development*, 104, 102967. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102967>
- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (2010). *Educación comparada: Enfoques y métodos*. Granica.
- Briseño-Roa, J. (2021). Participation and appropriation of school practices with regard to children in indigenous community education in Oaxaca, Mexico. *Indiana*, 38(1), 167–184.
- Bustillos, L. M. (2016). *Del Estado-Nación al Estado-Plurinacional inconcluso. Una mirada de los derechos indígenas en América Latina*.
- Caballero, A., Manso, J., & Valle, J. M. (2016). Investigación comparada: Un enfoque metodológico interdisciplinario. *Revista de Educación Comparada*, 12(3), 45-60 <https://doi.org/10.18441/ind.v38i1.167-184>
- Caetano, M. R., & Mendes, V. da R. (2020). Think tanks, redes e a atuação do empresariado na educação. *Educar Em Revista*, 36. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.75939>
- Camargo, C. D. B., Javier, F., & Lucena, H. (2021). *Desempeño docente y formación en competencia digital en la era SARS COV 2*.
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. (2015). *Mapeo sobre Tendencias de la Privatización de la Educación en América Latina y el Caribe*.
- Cárdenas, N., & Vallejos, L. (2022). *Multiculturalismo y pueblos indígenas: análisis de los estándares de la corte interamericana de derechos humanos relativos a territorios indígenas*. 359–386.

- Carrasco, A., & Gunter, H. M. (2019). The “private” in the privatisation of schools: the case of Chile. *Educational Review*, 71(1), 67–80. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1522035>
- Carvajal-Mardones, V., & Ancheta-Arrabal, A. (2023). El derecho a la educación de las primeras naciones en América Latina: un análisis comparativo de las constituciones políticas y el derecho a la educación intercultural bilingüe (EIB). *Journal of Supranational Policies of Education*, (18).
- Castro, S., & Grosfoguel, R. (2007). El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. In *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*.
- CERD/C/BOL/CO/21-24. (2023). Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial Observaciones finales sobre los informes periódicos 21° a 24° combinados del Estado Plurinacional de Bolivia: CERD/C/BOL/CO/21-24 (p. 211). <https://bolivia.gob.bo/>
- Charter, C., & Stavenhagen, R. (2010). El desafío de la Declaración. Historia y futuro de la Declaración de la ONU sobre Pueblos Indígenas. In *Ingia*.
- Codina, L. (2021). *Scoping reviews_ características y uso en tesis doctorales*. <https://www.lluiscodina.com/scoping-reviews-guia/>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2016). Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2018a). La Ineficiencia de la Desigualdad. In *La Ineficiencia de la Desigualdad*. UN. <https://doi.org/10.18356/ff8b886e-es>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2018b). *Monitoreo de la Agenda Digital para América Latina y el Caribe eLAC 2018*. 74 p.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020a). *Análisis de la huella digital en América Latina y el Caribe: enseñanzas extraídas del uso de macrodatos (big data) para evaluar la economía digital*. 70.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020b). *Los pueblos indígenas de América Latina – Abya Yala y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible Tensiones y desafíos desde una perspectiva territorial*.
- Conde, K., Palmar, E., García, U., & Urzola, D. (2022). *Manual para Jóvenes Derechos Territoriales Indígenas sobre sus Herramientas para la resistencia indígena y defensa de la Madre Tierra*.
- Congreso de la República del Perú. (2002). *Ley N° 27811: Ley que establece el régimen de protección de los conocimientos colectivos de los pueblos indígenas vinculados a los recursos biológicos*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/411805/LEY-27811.pdf>
- Congreso de la República del Perú. (2002). *Ley N° 27891: Ley del Refugiado*. <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/ley-del-refugiado-ley-n-27891-610460-1/>
- Congreso de la República del Perú. (2003). *Ley N° 28044: Ley General de Educación*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/238890-28044>
- Congreso de la República del Perú. (2007). *Ley N° 28983: Ley de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*.
- Congreso de la República del Perú. (2015). *Ley N° 30364: Ley para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres y los integrantes del grupo familiar*.
- Congreso de la República del Perú. (2020). *Resolución Legislativa N° 31090: Resolución legislativa que aprueba la Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores*.
- Congreso de la República del Perú. (2022). *Ley N° 31498: Ley que impulsa la calidad de los materiales y recursos educativos en el Perú*.
- Consejo para la Reactivación Educativa. (2023). Informe de Recomendaciones.
- Corporación Andina de Fomento. (2020). El estado de la digitalización de América Latina frente a la pandemia del COVID-19. *Banco de Desarrollo de América Latina - Corporación Andina de Fomento (CAF)*, 1–40.

- Costa de Souza, M., & Celinne de Souza e Silva, A. (2021). *A Convenção Sobre os Direitos da Criança e o Direito à Educação no Brasil*.
- D'Amore, L., & Diaz, M. (2020). Interculturality and social stereotypes in rural schools in the province of Catamarca. *Praxis-Colombia*, 16(1), 85–96.
- Da Silva, G., Vieira da Silva, Á., & dos Santos, M. (2020). Reforms, privatization and educational policy: current trends and risks. *Eccos revista científica*, 55, 1–16.
- Dantas, A. C. de L., De Oliveira, I. B., & Paiva, J. (2020). Pensar o direito humano à educação. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 110. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4697>
- Dávalos, P. (2005). *Pueblos Indígenas, Estado y democracia*. CLACSO.
- Dávila, P. & Naya, L.M. (Coords.). (2011). *Derechos de la infancia y educación inclusiva en América Latina*. Granica.
- Dávila, P., Naya, L. M., & Miguelena, J. (2021). El Derecho a la educación y los derechos de los niños, niñas y adolescentes. En L. M. Lázaro & A. Arrabal (Eds.). *La educación en América Latina en la perspectiva de 2030* (pp.141-170). Tirant lo Blanch, Tirant Humanidades.
- De Blas, A., & Rubio, J. L. (2010). *Derecho Constitucional*. Madrid: Tecnos.
- De Blas, A., & Rubio, M. J. (2010). *Teoría del Estado I. El Estado y sus instituciones* (UNED, Ed.).
- De la Cueva, M. (2014). *Teoría general del Estado*
- De Paula, A. S. do N., Costa, F. J. F., & Lima, K. R. R. (2020). The cicada announces the fire of the brazilian public school: Analysis of the era of privatizing guidelines. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 1–20. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4129>
- Decreto Supremo N° 2477 (2015). <https://www.lexivox.org/norms/BO-DS-N2477.html>
- Decreto Supremo N° 4566 (2021). <https://www.lexivox.org/norms/BO-DS-N4566.html>
- Del Pino, M., Arias-Ortega, K. E. y Muñoz, G. (2022). Justicia social en saberes y haceres de la evaluación educativa en contexto mapuche. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 133-154. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.008>
- Del Popolo, F. (2017). *Los pueblos indígenas en América (Abya Yala): desafíos para la igualdad en la diversidad* (N. 151 Cepal, Ed.). CEPAL.
- Díaz de Valdés Juliá, J. M. (2018). Las categorías sospechosas en el derecho chileno. *Pro Jure Revista de Derecho* - Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 50(1).
- Díaz, C. (2024). Translating Global Ideas. In *Translating Global Ideas*. <https://doi.org/10.2307/jj.13609904>
- Díaz, C., & Urbano, N. (2021). Publicly subsidized private schools in developing countries: Lessons from Colombia. *Education Policy Analysis Archives*, 29. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5647>
- Díaz, E., & Ruiz, A. (1996). Filosofía política II: teoría del Estado. In *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía* 10.
- Díez-Gutiérrez, E.-J. (2022). Invasión en Educación. *Journal of Supranational Policies of Education*, 15, 48–63.
- Dos Santos, J. B. (2019). Pressupostos do paradigma do Capital Humano aplicados à Primeira Infância. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 4, e6433. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.v4e6433>
- Dovgyalo, V. K., Larionova, M. A., Burkina, O. A., Mikhaleva, G. G., & Novikova, A. E. (2020). State guarantees of the right to education as an element of a social state: a constitutional-comparative analysis. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12(1), 582–585. <https://doi.org/10.9756/INT-JECSE/V12I1.201040>
- Dussel, E. (2015). *Filosofía del Sur. Descolonización y Transmodernidad*. México: Akal, 2015.
- E/C.12/CHL/CO/4 (2015). Observaciones finales sobre el cuarto informe periódico de Chile* 1. El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales examinó el cuarto informe periódico de Chile sobre la aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

- Echandi, M. (2008). El concepto de Estado y los aportes de Maquiavelo a la teoría del Estado. *Revista de Ciencias Jurídicas*, 165–184.
- Edwards Jr, D. B., Asadullah, M. N., & Webb, A. (2024). Critical perspectives at the mid-point of Sustainable Development Goal 4: Quality education for all—progress, persistent gaps, problematic paradigms, and the path to 2030. *International Journal of Educational Development*, 107, 103031. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2024.103031>
- Edwards Jr, D. B., Moschetti, M., & Caravaca, A. (2023). *Estado, política educativa y privatización en contextos postcoloniales*. 1–15. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/198053149662>
- Egido, I., y Martínez-Usarralde, M.J. (2019). *La educación comparada, hoy*. Editorial Síntesis.
- Escobar, A. (2015). *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. UNAULA.
- Eslava, L. (2019). El estado desarrollista: independencia, dependencia y la historia del Sur. *Revista Derecho Del Estado*, 43, 25–65. <https://doi.org/10.18601/01229893.n43.03>
- Estado Plurinacional de Bolivia. (2010). *Ley N° 045: Contra el racismo y toda forma de discriminación*. Coordinadora de la Mujer.
- Estado Plurinacional de Bolivia. (2010). *Ley N° 070: Ley de la Educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez"*. Ministerio de Educación de Bolivia. https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/LEY_070_AVELINO_SINANI_ELIZARDO_PEREZ.pdf
- Estado Plurinacional de Bolivia. (2012). *Ley N° 300: Ley Marco de la Madre Tierra y Desarrollo Integral para Vivir Bien*. Ministerio de Planificación del Desarrollo. <https://www.planificacion.gob.bo/uploads/marco-legal/Ley%20N%C2%B0%20300%20MARCO%20DE%20LA%20MADRE%20TIERRA.pdf>
- Estudio Jurídico Sindical. (2016). La libertad sindical de los Trabajadores de la Educación.
- Falabella, A., Pires, D. de O., & Peroni, V. M. V. (2019). As formas de privatização no Brasil e no Chile e as implicações para a democratização da educação pública. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 14(esp3), 1813–1828. <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.3.12765>
- Ferrer-Julià, M. (1990). *Métodos de la educación comparada*. Editorial Académica.
- Fraser, N., & Jaeggi, R. (2018). *Capitalismo; una conversación desde la Teoría Crítica* (Morata).
- Freeman, R. E. E., & McVea, J. (2005). A Stakeholder Approach to Strategic Management. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.263511>
- Fuller, K., & Stevenson, H. (2019). Global education reform: understanding the movement. *Educational Review*, 71(1), 1–4. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1532718>
- García Garrido, J. L. (1986). *La educación comparada: Fundamentos y métodos*. Editorial Narcea.
- García Linera, Á. (2015). La potencia plebeya: acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia. Ciudad de México: CLACSO.
- García, T. (2018). Bases del Derecho a la Educación: La Justicia Social y la Democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 7(1), 159–175. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.008>
- Gelber, D., Castillo, C., Alarcón, L., Treviño, E., & Escribano, R. (2021). COVID-19 and the right to education in Chile: An opportunity to revisit our social contract. *International Review of Education*, 67(1–2), 79–101. <https://doi.org/10.1007/s11159-021-09881-2>
- Gentili, P. (2015). El derecho a la educación. *Revista Educación y Ciudad*, 9, 73–88. <https://doi.org/10.36737/01230425.n9.204>
- Godoi de Souza, T., & Alves da Silva, J. (2020). Privatization policies in public education and the action of private educational groups. *Revista Praxis Educacional*, 16(39), 421–449.
- González Casanova, P. (2006). Las transformaciones del Estado en América Latina. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 48(197), 15–40.

- González, M. A. (1994). Del Estado benefactor al Estado neoliberal. *CIENCIA Ergo-Sum*, 1(1), 26–32.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5128852&info=resumen&idioma=SPA%0Ahttps://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5128852>
- Granja, F. (2022). Representación y derechos: Análisis constitucional en América Latina. *Revista Jurídica Latinoamericana*, 25(1), 89-110.
- Grosfoguel, R. (2011). Decolonizing post-colonial studies and paradigms of political-economy: Transmodernity, decolonial thinking, and global coloniality. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(1), 1-38.
- Grown, C., & Lundwall, J. (2016). Mujer e indígena, dos realidades con múltiples desventajas en Bolivia. Blogs del Banco Mundial. <https://blogs.worldbank.org/es/latinamerica/mujer-e-indigena-dos-realidades-con-m-ltiples-desventajas-en-bolivi>
- Gudynas, E. (2011). Buen Vivir: Germinando alternativas al desarrollo. América Latina en Movimiento.
- Guerra, S. (1997). Etapas y procesos en la historia de América Latina. In *Instituto de Investigación histórico-Sociales*.
- Guerrero, A., & Hinestroza, L. (2017). El concepto de derechos humanos frente a los derechos de las minorías étnicas. *Prolegómenos*, 20(40), 27–41. <https://doi.org/10.18359/prole.3039>
- Gutiérrez, G., & Carrasco, A. (2021). Chile's enduring educational segregation: A trend unchanged by different cycles of reform. *British Educational Research Journal*, 47(6), 1611–1634. <https://doi.org/10.1002/berj.3746>
- Gutiérrez, G., Lupton, R., Carrasco, A., & Rasse, A. (2022). Comparing degrees of 'publicness' and 'privateness' in school systems: the development and application of a public-private index. *Journal of Education Policy*. <https://doi.org/10.1080/02680939.2022.2059574>
- Guzmán, N. Y., Muñoz Valencia, A., Muñoz Valencia, A., & García Orjuela, E. M. (2020). Tejiendo interculturalidad en una escuela para todos. *Foro Educativo*, 35–62. <https://doi.org/10.29344/07180772.35.2649>
- Harvey, D. (2015). *Breve historia del Neoliberalismo* (Akal).
- Harvey, D. (2019). *La lógica geográfica del capitalismo*.
- Hernández, R., & Mendoza, P. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta Las rutas Cuantitativa Cualitativa y Mixta. In *McGraw-Hill Interamericana Editores S.A. de C.V.*
- Hilker, F. (1962). Die vergleichende Erziehungswissenschaft. Quelle & Meyer.
- HolonIQ. (2020). *The \$7B Global OPM and Academic PPP Market*. <https://www.holoniq.com/notes/the-7b-global-opm-and-academic-ppp-market/>
<http://age.qroo.gob.mx/portal/Archivo/MiradaPasado/Holbox.php>
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
<https://www.projupucv.cl/index.php/rderecho/article/view/1140>
- Huaman, E. S. (2022). How Indigenous Scholarship Changes the Field: Pluriversal Appreciation, Decolonial Aspirations, and Comparative Indigenous Education. *Comparative Education Review*, 391–416. <https://doi.org/10.1086/720442>
- Huaman, E. S., & Sriraman, B. (2015). Indigenous innovation: Universalities and peculiarities. *Indigenous Innovation: Universalities and Peculiarities*, September 1–213. <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-226-4>
- Instituto de estadística de la UNESCO. (2025). UIS data Browser. <https://uis-data-browser-frontend-enmhah4ay-ixt1.vercel.app/browser/EDUCATION/UIS-SDG4Monitoring>

- Instituto Español de Comercio Exterior. (2020). *Retos Educación y Tecnología (EdTech) desde la perspectiva del Banco Mundial*.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2008). *Protección Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales Sistema Universal y Sistema Interamericano*.
- International Chamber of Commerce. (2016). La digitalización como oportunidad para Latinoamérica. *Business Bulletin*, 15, 1–20.
- Jessop, R. (2017). *El Estado Pasado, Presente y Futuro*.
- Jiménez, P. (2019). Education as a social, human and fundamental law: Principles and perspectives of modern education. *Revista de Investigacoes Constitucionais*, 6(3), 669–686. <https://doi.org/10.5380/rinc.v6i3.58017>
- Johansson-Fua, S. (2022). Wansolwara: Sustainable Development, Education, and Regional Collaboration in Oceania. *Comparative Education Review*, 000–000. <https://doi.org/10.1086/720383>
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. (2025). Becas JUNAEB. <https://www.junaeb.cl/becas-junaeb/>
- Kaplan, M. (1977). La teoría del Estado en la América Latina contemporánea: el caso del marxismo. *Revista Mexicana de Sociología*, 39(1), 9–45.
- Kelsen, H. (2005). *General Theory of Law and State*. Harvard University Press.
- Kunrath, Z. B., & Cecchetti, E. (2021). Educação intercultural crítica e suas potencialidades para outra gestão escolar. *ETD - Educação Temática Digital*, 23(3), 658–676. <https://doi.org/10.20396/etd.v23i3.8664215>
- Kwiek, M. (2017). La desprivatización en la educación superior: un enfoque conceptual. *Revista de La Educacion Superior*, 46(182), 1–26. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.003>
- Laval, C., & Dardot, P. (2009). *La nueva razón del mundo; ensayo sobre la sociedad neoliberal Christian Laval* (Gedisa, Ed.).
- Lázaro, M. (2016). La educación en América Latina hoy en el horizonte de la agenda educativa post 2015. *Revista Española de Educación Comparada* (27), 17–34.
- Lelis, U. A. De, Richter, L. M., Souza, V. A. De, & Eulalio, W. E. S. (2020). Redes de políticas, terceiro setor e os movimentos de privatização da educação brasileira. *Revista Brasileira de Educação Do Campo*, 1–29. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e10845>
- López, L. E. (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas*.
- Lujano, J. C. (2008). El Estado latinoamericano: una revisión crítica de las teorías contemporáneas. *Cuadernos intercambio sobre Centroamérica y el Caribe*, 5(8), 53–76.
- Luna, L., Bolomey, C., & Caniguan, N. (2017). Mapuche education in neoliberal Chile: analysis of three schools in la Araucanía region. *Sinéctica*. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2018\)0050-007](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0050-007)
- Machaca, G. (2011). *Desafíos De la eDucación intracultural, intercultural y plurilingüe en Bolivia en el marco Del estaDo plurinacional*.
- Manco, S. A. (2018). Pensar Los Cuerpos Desde Una Perspectiva De Interculturalidad Crítica En Los Contextos Escolares. *Revista Tempos e Espaços Em Educação*, 11(27), 233–242. <https://doi.org/10.20952/revtee.v11i27.9098>
- Marqués de Souza, M. D., Ferraz, M. O. K., & Ferneda, A. S. (2020). O direito humano à educação e o homeschooling no Brasil: análise constitucional da compatibilidade com o mínimo existencial à educação. *Dialogia*, 34, 8–21. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n34.16459>
- Martínez Cobo, J. (1986). *Estudio del problema de la discriminación contra las poblaciones indígenas*.
- Martínez, L. S. (2021). La judicialization de la educación en Argentina ¿Resulta necesaria a la hora de lograr su efectivización? Su análisis a la luz del derecho a la ciudad. *Revista de Direito Da Cidade*, 13(3), 1327–1356. <https://doi.org/10.12957/rdc.2021.60012>

- Martínez, M. (2022). Descolonizar la escuela: Educación por la justicia en comunidades originarias del sureste de México. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 101–117. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.006>
- Martínez, S. (2021). Derecho a la educación como parte integrante del derecho a la ciudad: análisis de las Políticas Públicas en materia educativa durante los años 2015-2019 en la Argentina. *Derecho y Ciencias Sociales*, (25), 092. <https://doi.org/10.24215/18522971e092>
- Martins, A. S., Souza, C. A., & Pina, L. D. (2020). Empresas sociais e a privatização de novo tipo da educação básica: Um estudo sobre a relação público-privada em cidades de Minas Gerais-Brasil. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 183. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5546>
- McCarty, T. L., Lee, T. S., Noguera, J., Yepa, W., & Nicholas, S. E. (2022). “You Should Know the Name of the Wind Where You Live”—Relationality and Relational Accountability in Indigenous-Language Education. *Comparative Education Review*, 417–441. <https://doi.org/10.1086/720509>
- McCowan, T. (2011). O direito universal à educação: silêncios, riscos e possibilidades. *Praxis Educativa*, 6(1), 009–020. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.6i1.0001>
- Medina, J. (2016). *Suma Qamaña: La comprensión indígena de la vida buena*. Garza Azul.
- Millabur, A., Loncon, E., Aguilera, T., Jiménez, L., Galleguillos, F., Tirado, F., Reyes, R., Royo, M., Flores, A., Namor, G., Sepúlveda, B., & Constitucional, R. (2022). *Convencional constituyente n ° 94 - 1*.
- Millán, S. Q., Arias-Ortega, K., Troncoso, G. M., Torres, H., Morales, S., & Peña-Cortés, F. (2021). Conocimientos Geográficos Y Territoriales Con Base Epistémica En La Memoria Social Mapuche. *Revista Brasileira de Ciencias Sociais*, 36(106), 1–19. <https://doi.org/10.1590/3610603/2021>
- Ministerio de Economía y Finanzas del Perú. (2020). *Decreto de Urgencia N° 027-2020: Dictan medidas complementarias destinadas a reforzar el Sistema de Vigilancia y Respuesta Sanitaria frente al COVID-19 en el territorio nacional y a la reducción de su impacto en la economía peruana*.
- Ministerio de Educación de Bolivia (2017). Protocolo de prevención, actuación y denuncia en casos de violencia física, psicológica y sexual en unidades educativas y centros de educación especial.
- Ministerio de Educación de Chile. (1964). *Ley N° 15.720: Crea una Corporación Autónoma con personalidad jurídica y derecho público y domicilio en Santiago, denominada junta nacional de auxilio escolar y becas*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2010). *Decreto N° 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2010). *Decreto N° 315. Reglamenta requisitos de adquisición, mantención y pérdida de reconocimiento oficial del estado a los establecimientos educacionales de Educación Parvularia, Básica y Media*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2011). *Ley N° 20.536. Sobre Violencia Escolar*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). Marco para la Buena Dirección. Criterios para el Desarrollo Profesional y Evaluación del Desempeño.
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Ley N° 21.040. Crea el sistema de educación pública*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). Marco para la Buena Enseñanza.
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Ley N° 21.091 sobre Educación Superior*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2020). Plan de Aseguramiento de la calidad de la Educación 2020-2023.
- Ministerio de Educación de Chile. (2023). Guía sobre normativa vigente para equipos directivos de establecimientos educacionales.
- Ministerio de Educación de Chile. (2024). Adjudicación de proyectos de conservación de infraestructura 2024. <https://www.mineduc.cl/adjudicacion-de-proyectos-de-conservacion-de-infraestructura-2024/>.

- Ministerio de Educación de Chile. (2025). Infraestructura, higiene y seguridad/Ayuda MINEDUC. <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/infraestructura-higiene-y-seguridad>
- Ministerio de Educación de Perú. (2016). Inversión en infraestructura educativa 2011-2016.
- Ministerio de Educación de Perú. (2025). Información Institucional <https://www.gob.pe/institucion/pronied/institucional>
- Ministerio de Educación de Perú. (25 de abril de 2025). Plataforma SiseVe <https://www.gob.pe/62013-reportar-casos-de-violencia-escolar-en-la-plataforma-siseve-del-minedu>
- Ministerio de Educación del Perú. (2021). *Decreto Supremo N° 005-2021-MINEDU: Decreto Supremo que aprueba el Reglamento de Instituciones Educativas Privadas de Educación Básica*. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1573148/DS_N_005-2021-MINEDU.pdf
- Ministerio de Educación del Perú. (2023). *Ley N° 31902: Ley que modifica la Ley 29719, Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas, a fin de fortalecer la prevención del acoso escolar; y el Decreto Legislativo 1218, Decreto Legislativo que regula el uso de las cámaras de videovigilancia, para incorporar a su objeto al acoso escolar*.
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (2022). Segundo Plan Nacional de Derechos Humanos PNDH-II (2022-2025).
- Ministerio de Relaciones Exteriores del Paraguay (MRE). (2025). Simore Plus | Página de Inicio. <https://www.mre.gov.py/simoreplus/>
- Ministerio de Salud de Chile. (2023). *Ley N° 21.545. Establece la promoción de la inclusión, la atención integral, y la protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista en el ámbito social, de salud y educación*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bcn.cl/3c7ek>
- Ministerio del Interior del Perú. (2021). *Decreto Supremo N° 002-2021-IN: Decreto Supremo que modifica el reglamento del Decreto Legislativo N° 1350, Decreto Legislativo de Migraciones y el Reglamento de la Ley N° 26574, Ley de Nacionalidad*. <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/decreto-supremo-que-modifica-el-reglamento-del-decreto-legis-decreto-supremo-n-002-2021-in-1930343-1/>
- Ministerio Secretaría General de Gobierno (2012). *Ley 20.609. Establece medidas de contra la discriminación*.
- Moschetti, M., & Lauría, M. (2020). A cultural political economy of supply-side subsidies for private schools in Argentina. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 1–34. <https://doi.org/10.14507/EPAA.28.4559>
- Moschetti, M., Fontdevila, C., & Verger, A. (2017). *Manual para el estudio de la privatización educativa en América Latina*. undefined-undefined.
- Mundy, K. (2023). SDG 4 and state capacity: The missing link. *International Journal of Educational Development*, 103, 102937. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102937>
- Muñoz, G. (2021). Educación familiar e intercultural en contexto mapuche: Hacia una articulación educativa en perspectiva decolonial. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 391–407. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100391>
- Muñoz, G., Quintriqueo, S., Torres, H., & Galaz, A. (2022). Küpan y Tuwün como Fondos de Conocimiento para Contextualizar la Educación Intercultural en Territorio Mapuche. *Revista Internacional para la Justicia Social*, 11(1), 13–30. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.001>
- Navegador indígena. (2025). Data Explorer | Navegador Indígena. <https://indigenousnavigator.org/es/data-explorer/2>
- Neto, J. C. da M. (2018). Toward a decolonial pedagogy in Latin America: Convergences between popular education and participatory action research. *Education Policy Analysis Archives*, 26, 84. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3424>
- O'Connor, S. (2025). Educación Superior en Bolivia. Universidades y Carreras de Bolivia. <https://www.universidadesonline.com.bo/blog/importancia-de-la-educacion-superior-en-bolivia>

- Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (2025). Enlaces de interés | UMC |. <http://umc.minedu.gob.pe/enlaces-de-interes/>
- Oliveira, D. A., & Clementino, A. M. (2020). As políticas de avaliação e responsabilização no Brasil: uma análise da Educação Básica nos estados da região Nordeste. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(1), 143–162. OEI. <https://doi.org/10.35362/rie8313877>
- Organización de las Naciones Unidas, Asamblea General. (2006). Resolución aprobada por la Asamblea General 60/251: Consejo de Derechos Humanos. Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH)*.
- Organización de las Naciones Unidas. (1991). *Convención sobre los derechos del niño*. 75–96. <https://doi.org/10.18356/51f8034c-es>
- Organización de las Naciones Unidas. (1993). Declaración y Programa de Acción de Viena. Naciones Unidas. <https://www.ohchr.org>
- Organización de las Naciones Unidas. (2007a). *Construcción institucional del Consejo de Derechos Humanos resolución 5/1 del Consejo de Derechos Humanos de 18 de junio de 2007*.
- Organización de las Naciones Unidas. (2007b). Declaración de Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas. *Anuario de Derechos Humanos*, 0(4). <https://doi.org/10.5354/0718-2279.2008.13508>
- Organización de las Naciones Unidas. (2012). *El Sistema de Tratados de Derechos Humanos de las Naciones Unidas*. 100–104. <https://doi.org/10.18356/9789214030546c009>
- Organización de las Naciones Unidas. (2013a). *La Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas Manual para las instituciones nacionales*.
- Organización de las Naciones Unidas. (2013b). Los pueblos indígenas y el sistema de derechos humanos de las Naciones Unidas (Folleto informativo No. 9). Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas. (2014). *Los Pueblos Indígenas en las Naciones Unidas*. United Nations. <https://www.un.org/development/desa/indigenous-peoples-es/historia.html>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
- Organización de las Naciones Unidas. (2016). Resolución aprobada por el Consejo de Derechos Humanos el 30 de septiembre de 2016, 33/25. *Mecanismo de Expertos sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. <https://doi.org/10.18268/bsgm1908v4n1x1>
- Organización de las Naciones Unidas. (2019). *Los derechos humanos y los pueblos indígenas: mandato del Relator Especial sobre los derechos de los pueblos indígenas A/HRC/RES/42/20*. 2. <https://doi.org/10.18268/bsgm1908v4n1x1>
- Organización de las Naciones Unidas. (2020). Resolución aprobada por el Consejo de Derechos Humanos El derecho a la educación A/HRC/RES/44/3. <https://doi.org/10.18268/bsgm1908v4n1x1>
- Organización de las Naciones Unidas. (2022a). *Obligaciones y responsabilidades de los Estados en lo relativo al Derecho a la Educación UNESCO*. <https://www.unesco.org/es/education/right-education/state-obligations-responsibilities>
- Organización de las Naciones Unidas. (2022b). *Procedimientos Especiales del Consejo de Derechos Humanos*. <https://www.ohchr.org/es/special-procedures-human-rights-council>
- Organización Internacional del Trabajo. (2007). Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (núm. 169). Ginebra: Organización Internacional del Trabajo.
- Organización Internacional del Trabajo. (2014). *Convenio núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales. Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. Oficina Internacional del Trabajo.
- Organización Internacional del Trabajo. (2019). *Aplicación del convenio sobre pueblos indígenas y tribales núm. 169 de la OIT*. Oficina Internacional del Trabajo.

- Ouvina, H., & Thwaites, M. (2019). Estados en disputa: Auge y fractura del ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina. *Revista de Sociología*, (29). <https://doi.org/10.15381/rsoc.v0i29.16985>
- Oyarzo, C. (2017). Demanda indígena por derecho a la educación en Bolivia: Producción y participación, 1931-2010. *Revista Inclusiva*, 11(2), 45-68.
- Oyarzún, J., Parcerisa, L., & Carrasco, A. (2022). Ethnic and cultural discrimination in school choice processes in sociocultural minorities in Chile. *Psicoperspectivas*, 21(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2537>
- Pérez-Garzón, C. A. (2019). What is social justice? A new history of its meaning in the transnational legal discourse. *Revista Derecho del Estado*, 43, 67–106. <https://doi.org/10.18601/01229893.n43.04>
- Pericola, L. (2013). Teoría del Estado: fundamentos y perspectivas. Buenos Aires: Editorial Jurídica.
- Pericola, M. (2013). El objeto de estudio de la Teoría del Estado. *Revista Sobre Enseñanza Del Derecho*, 11(22), 249–271.
- Peroni, V. M. V., & García, T. (2020). Apresentação - Diálogos sobre distintas formas de privatização: caminhadas de pesquisa sobre o tema. *Educar em Revista*, 36, 1–9. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77598>
- Peroni, V., & Bezerra, C. (2020). The Lemann Foundation course on Managerialism for Learning as a process of institutionalizing managerialism in schools of Basic Education in Alagoas: implications for the democratization of education. *Educar em Revista*, 1–21.
- Picoli, B., & Guilherme, A. (2021). La concepción neoliberal de la educación y sus impactos en el Sur Global: una nueva forma de imperialismo. *Foro de Educación*, 19(1), 199–222. <https://doi.org/10.14516/fde.761>
- Pina, L. D., & Gama, C. N. (2020). Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da Pedagogia Histórico-crítica. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 31(esp.1), 78–102. <https://doi.org/10.32930/nuances.v31iesp.1.8290>
- Pino, M. del. (2018). El derecho humano a la educación: proyección en el libre desarrollo de la personalidad. *Revista de la Facultad de Derecho*, 44, 01–29. <https://doi.org/10.22187/rfd2018n44a11>
- Porrúa, F. (2005). Teoría del Estado- Teoría Política. In *Fondo de Cultura Económica*.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2022). Human Rights and Voluntary National Reviews.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2021). Derechos de los Pueblos Indígenas: Estándares internacionales, reconocimiento constitucional y experiencias comparadas. In *Escuela intercultural de diplomacia indígena*. Memoria, derecho y política. <https://doi.org/10.2307/j.ctvm204tk.13>
- Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo. (05 de octubre de 2021). <https://www.gob.pe/pronabec>
- Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo. (2025). <https://www.pronabec.gob.pe/credito-talento/>
- Pulido, C. (2019). *La privatización de la educación pública: un estudio comparado de los casos de Inglaterra y España*. Universidad de Valencia.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En A. Quijano, *Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 777–832). CLACSO.
- Quijano, A. (2019). Colonialidad y modernidad/racionalidad. En *Ensayos en torno a la colonialidad del poder* (pp. 103–117). Ediciones Signo.

- Quilaqueo, D. (2019). Intervención educativa intercultural para un diálogo de saberes indígena y escolar. *Educación Em revista*, 35(76), 219–237. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.63000>
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H., & Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: Aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungara*, 46(2), 271–284. <https://doi.org/10.4067/S0717-73562014000200008>
- Quintana, M. I., (2015). La exigibilidad de los derechos económicos, sociales y culturales. *Métodos. Revista Electrónica de Investigación Aplicada en Derechos Humanos*, (8), 25-42.
- Quintriqueo, S., & Quilaqueo, D. (2019). *Educación e Interculturalidad: Aproximación Crítica y Decolonial en Contexto Indígena*. Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Quintriqueo, S., Arias, K., Morales, S., Muñoz, G., San Martín, D., Mansilla, E., & Villarroel, V. (2022). Propuesta pedagógica intercultural para la implementación de la asignatura lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales (No. 1).
- Ramírez, A., Retamal, A., & Vega, C. (2024). Subsecretaría de Educación División de Educación General Área de Convivencia para la Ciudadanía Unidad de Convivencia y Seguridad Escolar.
- Ramírez, S. (2022). *El gran ensayo: Génesis social, consolidación y crisis del neoliberalismo en Chile*. Tiempo Robado Ediciones.
- Resolución Ministerial 001/2022 (2022).
- Rezende, K., Miceli, M. T., & Dantas da Silva, R. (2020). O direito à educação escolar como dimensão da cidadania no Mercosul. *Revista on Line de Política e Gestão Educacional*, 24(esp. 1), 737–746. <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13782>
- Rincón, L. (2012). Evolución histórica del Estado-Nación en América Latina: del liberalismo al posneoliberalismo. *Cuestiones Políticas*, 28(49). <https://produccioncientificaluz.org/index.php/cuestiones/article/view/14604>
- Rivera, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible: Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón Ediciones.
- Robson, C. (1993). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers*. Blackwell.
- Rodgers, D. (2018). The uses and abuses of “neoliberalism”. *Dissent Magazine*. <https://www.dissentmagazine.org/article/uses-and-abuses-neoliberalism-debate>
- Rodríguez Fajardo, A. (2014). *Educación indígena intracultural, intercultural y plurilingüe en Bolivia*. Tesis de maestría, European Master's Degree in Human Rights and Democratisation.
- Rodríguez, L. R., & Vior, S. E. (2020). Lo público y lo privado en la educación argentina en el marco del proyecto político de la alianza cambiamos (2015-2019): notas críticas sobre una agenda de investigación. *Educación em Revista*, 36, 1–19. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77557>
- Roggero, R., & Zanini da Silva, A. (2021). A disputa dos recursos públicos da educação básica, os arranjos do estado com o mercado e seus impactos na gestão democrática e participativa da educação no âmbito dos municípios. *Eccos – Revista Científica*, 58, 1–17. <https://doi.org/10.5585/eccos.n58.20847>
- Rojas, M., Sánchez, E., & Bustos, R. (2020). La importancia de la construcción de la memoria histórica aymara en estudiantes de educación primaria desde un enfoque curricular intercultural bilingüe crítico en el norte de Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 157. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4731>
- Ronconi, L. (2018). Access to Education from an Equality Perspective: The Influence of the International Human Rights. *Anuario Mexicano de Derecho Internacional*, 18, 191-211. <https://doi.org/10.22201/ij.24487872e.2018.18.12100>
- Rosa, C. (2021). ¿Del monólogo al diálogo de saberes? Una reflexión epistemológica y pedagógica sobre la incorporación de los saberes tradicionales indígenas en la educación intercultural básica en México. *Education Policy Analysis Archives*, 29(January-July), 102. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5058>

- Rozas, F., González, F., Cerón, G., Guerrero, M., Vergara, R., & Pinto, S. (2023). III Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile (SENADIS).
- Rubio, M. J. (2010). El origen histórico del Estado. In *Teoría del Estado. Tomo.1*.
- Ruiz, G. R. (2020). The pandemic traces: The stricken right to education. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 45–59. <https://doi.org/10.15366/RIEJS2020.9.3.003>
- Ruiz, G. R. (2022). *La educación como derecho: acuerdos, agendas y alcances en la región latinoamericana* (Vol. 41, pp. 48–64). <https://doi.org/10.5944/reec.41.2022.33593>
- Ruiz, G. R., Scioscioli, S., & Rodríguez, M. L. (2019). Secondary education in five south american countries: Normative definitions and empirical results from the right to education perspective. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(4), 101–116. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.69459>
- Ruiz, M. (2021). Estructura y evolución de los textos constitucionales en América Latina. *Revista de Estudios Constitucionales*, 18(2), 45–67.
- Sacavino, S. B. (2020). Interculturalidade e Práticas Pedagógicas: construindo caminhos. *Educação (UFES)*, 45(1). <https://doi.org/10.5902/1984644438257>
- Sánchez, C. L. F. (2019). El sistema de Hard-Law y Soft-Law en relación con la defensa de los derechos fundamentales, la igualdad y la no discriminación. *Cuadernos Electrónicos de Filosofía Del Derecho*, 39, 467–488.
- Sánchez, H., & Louça, J. (2020). A Complex Network Approach to Structural Inequality of Educational Deprivation in a Latin American Country. *Springer Proceedings in Complexity*, 1, 349–358. https://doi.org/10.1007/978-3-030-40943-2_29
- Santaolalla, R. (2019). Lograr la equidad en Educación a través de competencias interculturales e intersociales. *Revista Fuentes*, 21(2), 229–238. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.07>
- Santiago, P., Fiszbein, A., García Jaramillo, S., & Radinger, T. (2017). OCDE. Revisiones de recursos escolares: Chile 2017. OCDE *Revisiones de Recursos Escolares: Chile 2017*. <https://doi.org/10.1787/9789264287112-es>
- Santos, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*.
- Saura, G., & Muñoz, J. L. (2016). Prácticas neoliberales de endo-privatización y nuevas formas de resistencia colectiva en el contexto de la política educativa española. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1, 43–72.
- Shcherbak, S. (2018). Modernization hypothesis and neoliberalism. *Russian Sociological Review*, 17(3), 291–328. <https://doi.org/10.17323/1728-192X-2018-3-291-328>
- Shirazi, R. (2022). Working with Youth Counternarratives: Enjoining Transnational Youth Displacements, Sociopolitical Belonging, and Indigenous Scholarship. *Comparative Education Review*, 534–556. <https://doi.org/10.1086/720443>
- Shiroma, E., & Souza, M. (2020). State and management of education for sustainable development: capital recommendations expressed in the 2030 agenda. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 24(1), 693–714.
- Simón, C., Barrios, Á., Gutiérrez, H., & Muñoz, Y. (2019). Equity, inclusive education and education for social justice. Do all paths lead to the same goal? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 17–32. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2007). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2021). *Perfil del sistema educativo Chile*.
- Sisto, V. (2020). La escuela abandonada a evaluaciones y estándares, confinada en el managerialismo. *Praxis Educativa*, 15, 1–26. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.15777.107>

- Slobodian, Q. (2021). *Globalistas: El fin de los imperios y el nacimiento del neoliberalismo*. Capitán Swing editorial.
- Souza, F., & Dantas, V. (2019). Compre o seu futuro! o cenário atual da mercantilização da educação profissional no Brasil. *Eccos – Revista Científica*, 4(1), 17–18. <https://doi.org/10.5585/eccos.n51.8835>
- Spulber, N. (1997). *Redefining the state: privatization and welfare reform in industrial and transitional economies*. Cambridge England.
- Starr, P. (1988). The Meaning of Privatization. *Yale Law & Policy Review*, 6(1), 6–41.
- Stefanello, F., & Fávero, A. A. (2020). Os impactos da globalização sobre a educação do campo: Políticas públicas de resistência. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 5, e10846. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e10846>
- Sumida, E. (2019). Comparative Indigenous education research (CIER): Indigenous epistemologies and comparative education methodologies. *International Review of Education*, 65(1), 163–184. <https://doi.org/10.1007/s11159-018-09761-2>
- Tiostanova, M., & Mignolo, W. (2012). Learning to Unlearn: Decolonial Reflections from Eurasia and the Americas. *Learning to Unlearn Decolonial Reflections from Eurasia and the Americas*, April, 281.
- Tomasevski, K. (2001a). Right to education primers no.3: Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable. *Swedish International Development Cooperation Agency*. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Tomasevski_Primer%203.pdf
- Tomasevski, K. (2001b). Removing obstacles in the way of the right to education. Right to education primers, 1, 1-50. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Tomasevski_Primer%201.pdf
- Uchôa, M. M. R. (2021). Educação em Direitos Humanos e Educação Intercultural: apontamentos e aproximações freireanas. *Educação (UFSM)*, 46(1). <https://doi.org/10.5902/19846444444454>
- Unamuno, V. (2019). N'ku ifwel'n'uhu: Co-labor ethnography and the collective production of intercultural bilingual education in wichi communities (Chaco, Argentina). *Foro de Educación*, 17(27), 125–146. <https://doi.org/10.14516/fde.701>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2023). *Informe de conectividad en América Latina y el Caribe*
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1960). *Convention against Discrimination in Education*.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2000). Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos. Cumplir nuestros compromisos comunes. Foro Mundial sobre la Educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2017). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2017/8: Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/YGPR6571>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020a). Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza: Diez motivos por los que esta Convención es crucial para asegurar el derecho a la educación de todos los niños, jóvenes y

- adultos. In *Convención y recomendaciones aprobadas por la conferencia general*. <https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion/convencion-contra-discriminacion>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020b). Inclusión y educación: todos y todas sin excepción etnicidad y educación en América Latina Los otros étnicos y la dinámica de inclusión- exclusión educativa en América Latina. *Unesco*, 55.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020c). *TVETipedia Glossary*. <https://unevoc.unesco.org/home/TVETipedia+Glossary/filt=all/id=647>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2022). *Informe mundial sobre el derecho a la educación*. UNESCO Publishing.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2023). *Inteligencia Artificial centrada en los Pueblos Indígenas: Perspectivas desde América Latina y el Caribe*.
- United Nations International Children's Emergency Fund. (2021). *Educación Intercultural Bilingüe En América Latina*. 2–83. <https://www.unicef.org/lac/media/22251/file/EIB-AMERICA-LATINA-SPA.pdf>
- Valero, A. (2018). Integración social y derecho a la educación: a propósito de la sentencia de 10 de enero de 2017, del Tribunal Europeo de Derechos Humanos. *Revista de Estudios Políticos*, 180, 255–274. <https://doi.org/10.18042/cepc/rep.180.09>
- Velásquez, I., Torres, L., & Yapu, M. (2023). *El estado de la Educación en el Estado. Realidad de la educación en Bolivia (1825-2022)*.
- Verger, A., & Altinyelken, H. (2013). Global education reforms and the new management of teachers: A critical introduction. En *Education International* (pp. 1–18). Education International.
- Verger, A., & Bonal, X. (2012). La emergencia de las alianzas público-privado en la agenda educativa global: nuevos retos para la investigación educativa. *Profesorado*, 16(3), 11–29.
- Verger, A., Moschetti, M. C., & Fontdevila, C. (2020). How and why policy design matters: understanding the diverging effects of public-private partnerships in education. *Comparative Education*, 56(2), 278–303. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1744239>
- Verger, A., Zancajo, A., & Fontdevila, C. (2016). La economía política de la privatización educativa: políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva. *Revista Colombiana de Educación*, 1(70), 47–78. <https://doi.org/10.17227/01203916.70rce47.78>
- Vidal, M., Rossi, A., & Valim de Lima, P. (2021). *Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e América Latina*. LF editorial.
- Villafuerte, M. (2021). The public and the private in the plurinational estate of Bolivia: The pulse of Bolivian education. *Polifonías Revista de Educación*, 7(19), 110–137.
- Villela, F., & Contreras, D. (2021). La brecha digital como una nueva capa de vulnerabilidad que afecta el acceso a la educación en México. *Academia y Virtualidad*, 14(1), 169–187. <https://doi.org/10.18359/ravi.5395>
- Walsh, C. (2003). *Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Interview with Walter Dignolo*.
- Walsh, C. (2010). Development as Buen Vivir: Institutional arrangements and (de)colonial entanglements. *Development*, 53(1), 15–21. <https://doi.org/10.1057/dev.2009.93>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Revista Electrónica de Investigaciones Educativas*, 12(1), 1–17.
- Wanschelbaum, C. (2022). La ofensiva de la derecha en la educación y las formas encubiertas de privatización. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 1(32), 173–186.
- Weber, M. (2002). Economía y sociedad: Esbozo de sociología comprensiva. In *Primera edición en alemán, 1922* (Segunda re). Fondo de Cultura Económica.
- Whitty, G., & Power, S. (2000). Marketization and privatization in mass education systems. *International Journal of Educational Development*, 20(2), 93–107. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(99\)00061-9](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(99)00061-9)

- Williamson, B., & Hogan, A. (2020). Commercialisation and privatisation in/of education in the context of Covid-19. *Education International*. <https://www.ei-ie.org/en/item/25251:commercialisation-and-privatisation-inof-education-in-the-context-of-covid-19>
- Williamson, G., & Flores, F. (2015). Estado del Arte de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile. In *Education Policy Analysis Archives*. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.ciir.cl/ciir.cl/wp-content/uploads/2015/11/Libro-Williamson-Educacion-1.pdf>.
- Yáñez, C., Maira, P., Elgueta, C., Brito, M., Crockett, M. A., Troncoso, L., López, C., & Troncoso, M. (2021). Estimación de la prevalencia de trastorno del Espectro Autista en población urbana chilena. <https://www.revistachilenadepediatria.cl/index.php/rchped/article/view/2503>
- Yáñez, E., & Echenique, N. (2024). Situación de la educación en Bolivia. Un aporte de la sociedad civil en educación. *Educación en voz alta*.
- Zavala, V. (2020). Derechos lingüísticos y lenguas originarias: una mirada crítica desde América Latina. *WORD*, 66(4), 341–358. <https://doi.org/10.1080/00437956.2020.1815946>
- Zavaleta, R. (1986). *El Estado en América Latina*. México: Siglo XXI Editores.