

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN EUROPA: UNA LECTURA DESDE LOS DERECHOS DEL NIÑO

The right to education in Europe: a reading from the Rights of the Child

PAULÍ DÁVILA BALSERA Y LUIS MARÍA NAYA GARMENDIA
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea¹

En este artículo se analizan dos cuestiones relacionadas con los derechos de la infancia: en primer lugar, resaltamos una lectura educativa de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) de 1989 y las consecuencias pedagógicas dentro del marco del derecho a la educación. En segundo lugar, centramos nuestro análisis en la situación de este derecho en Europa, utilizando el esquema de las «Cuatro Aes» de Tomaševski: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, y tomando como fuentes de información los informes del Comité de los Derechos del Niño. Entre las conclusiones podemos destacar que, en líneas generales, en la mayoría de países europeos está garantizada la obligatoriedad y gratuidad escolar, si bien existen ciertos problemas de acceso a la escolaridad debido a la existencia de discriminaciones, sobre todo en algunos colectivos concretos —minoría romaní o discapacitados— o la práctica de formas de disciplina no compatibles con la CDN y el insuficiente reflejo de los derechos humanos en el currículo escolar.

Palabras clave: *Derecho a la educación, Convención sobre los Derechos del Niño, Derechos humanos, Europa.*

Uno de los temas clave de nuestra sociedad en los últimos tiempos es la presencia de los derechos humanos en los más variados ámbitos y, más en concreto, la defensa de los derechos del niño. Desde la perspectiva de educadores y comparatistas esta aportación se va a centrar en dos cuestiones que tienen que ver con los derechos de la infancia: la primera, resaltar las consecuencias educativas de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) de 1989 y su relación con el derecho a la educación y, la segunda, analizar la situación de este derecho en Europa, utilizando el esquema de las «Aes» de Katarina

Tomaševski: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, y dentro de cada una de ellas hemos incluido el análisis relativo a los derechos del niño correspondientes.

La elección del caso europeo supone una opción interesante, en cuanto que, generalmente, se piensa que la CDN nació para solucionar los problemas de los países en desarrollo y que Occidente se vería poco afectada. No obstante, hay que reconocer que el estudio de la situación europea arroja mucha información sobre los derechos de los niños y, especialmente, sobre el derecho a la

Pauli Dávila Balseira y Luis María Naya Garmendia

educación, mostrando ciertas similitudes con respecto al acceso a la educación, pero otras muchas diferencias con relación a otros derechos vinculados con la educación.

El derecho a la educación: perspectiva teórica y metodológica

La CDN ha supuesto un avance de los derechos de los niños y niñas, en cuanto que se trata de un instrumento jurídico internacional firmado por todos los países, aunque todavía no la han ratificado, por razones distintas, EE UU y Somalia. Por otra parte, la CDN plantea un conjunto de derechos civiles y libertades fundamentales y otros derechos de protección social, cultural y económica que, visto desde la perspectiva de los derechos del niño, suponen un nuevo paradigma al considerar al niño como sujeto de derecho y no como objeto de protección. El conjunto de derechos que contiene este tratado está atravesado por unos principios generales como son la no discriminación, la participación, el interés superior del niño y la supervivencia, concepto que incluye también una buena calidad de vida (Dávila, 2005a). Asimismo, este tratado ha sido objeto de múltiples lecturas desde las más variadas disciplinas: el derecho, la psicología, la sociología o las ciencias de la comunicación, aunque la lectura educativa ha sido escasamente considerada, con la excepción de un número monográfico de la *Revista Española de Pedagogía* (1990) o, más actualmente, el número 372 de *Cuadernos de Pedagogía* (2007). Como todos los tratados internacionales, la CDN tiene un órgano de garantía (el Comité de los Derechos del Niño), compuesto por 18 miembros, que revisa a través de diversos informes la implementación en los Estados Parte de los compromisos adquiridos con la firma de dicho tratado. Este Comité ha sido objeto de crítica debido a que sus funciones se ciñen únicamente al seguimiento de la CDN sin capacidad sancionadora (Ravetllat, 2006).

No obstante, la lectura de la CDN que, como pedagogos, nos interesa es la educativa. A poco

que leamos su articulado nos resultará evidente que el tratado posee todo un trasfondo educativo que, en algunos artículos, es explícito. Así ocurre con los artículos 17, 19, 23, 30, 31, 32, 37, 39 y 40, relacionados con el acceso a una información adecuada, protección contra toda forma de violencia, trabajo de menores, discapacitados, víctimas de explotación, minorías, justicia a menores, juego y, evidentemente, con los artículos 28 y 29, directamente relacionados con el derecho a la educación y los objetivos educativos. La mayoría de estos derechos son objeto de diversas discriminaciones, tanto sociales como escolares, limitando el disfrute de los derechos humanos. Por ello, la educación y la escuela actúan, o deberían actuar, favoreciendo tanto comportamientos de inclusión escolar como de respeto a la diversidad y a la educación en derechos humanos. Por lo tanto, nos parece pertinente realizar un planteamiento integral de la educación con respecto a los derechos de los niños y las niñas, pues de esta manera podemos resaltar el verdadero carácter educativo que subyace a lo largo de toda la CDN (Dávila y Naya, 2007).

El derecho a la educación está recogido tanto en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, como en la CDN de 1989 y en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966, entre otros instrumentos jurídicos internacionales. Este derecho se ha plasmado en una doble vertiente. Por una parte las obligaciones del Estado para que se cumpla la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza elemental o básica, posibilitando el acceso a otros niveles de enseñanza y, por otra, la libertad de los padres para la elección de centro. No obstante, ha existido una evolución con respecto a estos agentes implicados en el reconocimiento de este derecho, de manera que si en 1948 y en 1966 las obligaciones del Estado quedaban claras, y se hacía una declaración explícita de los derechos de los padres en cuanto a la educación de los hijos, en la CDN esa mención no se hace en el

artículo 28 al considerar que la necesaria vigilancia de los padres ya asume este derecho.

Desde la perspectiva que estamos analizando, la CDN y su implementación en Europa, los artículos clave para poder estudiar la perspectiva educativa son, como hemos citado, el 28 y el 29, pues en ellos encontramos toda la amalgama de cuestiones relacionadas con la educación, sobre todo en lo que se refiere a las obligaciones gubernamentales y a los propósitos educativos, aunque no podemos olvidar los artículos antes mencionados que se refieren también a determinadas medidas educativas. En estos dos artículos parecen latir las dos cuestiones fundamentales de la educación: acceder a una escuela y formar al alumnado en un currículo aceptable y adaptado a las condiciones sociales y personales. No obstante, y una vez que el funcionamiento de un sistema escolar está garantizado, nos parece pertinente resaltar unas herramientas de estudio que nos permitan analizar si dicho sistema cumple los estándares exigidos desde la perspectiva de los derechos humanos. En este sentido, nos interesa destacar que la aportación de Katarina Tomaševski, primera relatora de Naciones Unidas para el derecho a la educación, ya que nos facilita el análisis del derecho a la educación y su situación en el mundo, desde el enfoque de los derechos humanos, al tener presente todo el conjunto de derechos recogidos en la CDN. Nos referimos al planteamiento de este derecho que ella categorizó en el denominado esquema de las «Cuatro Aes»: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad (Tomaševski, 1999, 2004a, 2005 y 2006a). Su uso y utilidad se está demostrando cada vez más en los estudios sobre el derecho a la educación, tanto desde la perspectiva académica como de la práctica política. Pruebas recientes de la validez de este esquema interpretativo las encontramos en los trabajos del actual relator de Naciones Unidas para el derecho a la educación, Vernor Muñoz, que lo mantiene al analizar el derecho a la educación de las niñas en el mundo (Muñoz, 2006) o, más recientemente, el realizado sobre el derecho a la

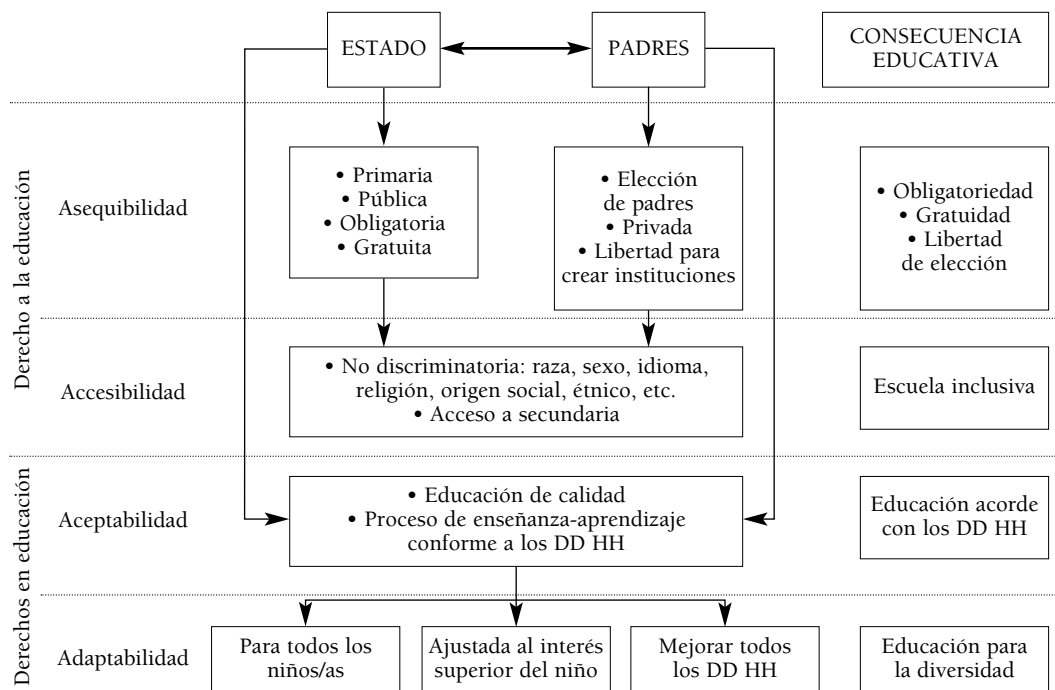
educación en situación de emergencia (Muñoz, 2008).

La utilidad de este esquema es evidente pues supone poner en marcha toda una serie de dispositivos que afectan a las obligaciones gubernamentales, a los padres, al currículo escolar, a las diferentes situaciones sociales y personales de los niños y niñas y, también, a unos objetivos educativos que tengan presente el enfoque de los derechos humanos. Creemos que este esquema conjuga el derecho a la educación con el conjunto de los derechos de la infancia en el ámbito escolar, de ahí que insistamos en una lectura educativa de los derechos de la infancia. Es necesario, no obstante, distinguir entre el derecho a la educación, en los términos que normalmente está recogido en los instrumentos jurídicos internacionales y que gozan de un amplio consenso por parte de la comunidad internacional, y los derechos en educación, que suponen un enfoque complementario donde se privilegian los derechos humanos y su adecuación a cada uno de los sujetos de la educación.

En el siguiente gráfico hemos recogido los aspectos relativos al derecho a la educación, tal y como cabe interpretarlo desde el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y posteriores interpretaciones y observaciones hechas por el propio Comité Económico y Social, que es el órgano de garantía de dicho pacto y otros principios que rigen el derecho a la educación en los tratados internacionales. En este esquema hemos incluido las consecuencias educativas y escolares que tiene cada una de las categorías señaladas, pues es una manera de que los educadores podamos interpretar en nuestro contexto escolar y educativo la significación del derecho a la educación y la educación en derechos humanos. Dejamos en simple enunciado cada una de esas consecuencias educativas entendiendo que están suficientemente avalados por una amplia bibliografía y por prácticas educativas y políticas de mayor o menor éxito.

Pauli Dávila Balsera y Luis María Naya Garmendia

GRÁFICO I. Las «Cuatro Aes» y sus consecuencias escolares y educativas



Hemos querido resaltar en este gráfico las obligaciones gubernamentales de los Estados, en el sentido de que éstos deben invertir en educación, en última instancia, en infraestructura y mantenimiento para asegurar la *asequibilidad* (disponibilidad) de los centros escolares, con todas sus necesidades, asegurando el *acceso* a todos los colectivos, sin discriminación ni dentro de los centros escolares, ni en el acceso, bien sea por la no asistencia, o bien por la explotación laboral. De la misma manera, el Estado debe establecer y aplicar normas en educación que permitan una educación *aceptable* con los derechos humanos y también que se *adapte* a la diversidad cultural. Todo ello supone la búsqueda y establecimiento de unos indicadores que permitan constatar no sólo el reconocimiento del derecho a la educación, sino los derechos en educación. La búsqueda de estos indicadores son el reto mayor que cabe esperar entre quienes se preocupan por una aplicación

correcta de los derechos de la infancia y de la educación (Tomaševski, 1999 y 2005; Dávila y Naya, 2006).

El análisis del derecho a la educación que hemos realizado sobre el caso europeo se basa en la documentación obtenida del Comité de los Derechos del Niño, relativa a las observaciones y recomendaciones que dicho Comité realiza a cada Estado Parte tras la presentación de los informes periódicos correspondientes en la sede del Comité en Ginebra². Esta documentación, en general, y después del tiempo transcurrido desde el inicio del funcionamiento del Comité, se ha ido estandarizando, de manera que permite un trabajo comparado en función de los derechos de que se trate. El proceso de categorización seguido se adapta al esquema propuesto por Tomaševski, entendiéndose que la información aportada refleja una determinada situación del derecho a la educación en cada uno de los

países analizados. Por otra parte, de los contenidos de cada uno de estos informes hemos extraído información relevante que ha sido categorizada siguiendo los criterios que configuran el esquema de las «Cuatro Aes». A partir de ese momento, se ha procedido al análisis comparativo, facilitándonos la confección de una serie de mapas y esquemas donde se refleja la ausencia o presencia, y con qué intensidad se manifiesta cada uno de los elementos utilizados. Por razones de espacio no incluimos en este artículo esos mapas que muestran una imagen gráfica de cada uno de los derechos analizados.

Por otra parte, hay que tener presente que para poder comparar toda esta información hemos de considerar dos tipos de limitaciones que tiene todo el proceso seguido. La primera es el tipo de informes que redactan los diferentes países que son, en general, laudatorios y poco proclives a reconocer la insuficiencia o escasa aplicación de la CDN, a pesar de que, en una presentación pública en la sede del Comité, se contrastan con informaciones procedentes de diferentes fuentes; la segunda limitación es el propio Comité, compuesto en la actualidad por 18 expertos elegidos por la Asamblea de Naciones Unidas y cuyos itinerarios personales y preocupación por los derechos de la infancia no son coincidentes, al menos por lo que se refiere a la perspectiva educativa. A todo ello hay que sumar la acumulación de informes hasta fechas recientes, la función no sancionadora del propio Comité y el papel del UNICEF y ONG en todo este proceso, como se recoge en los artículos finales de la CDN (Ravetllat, 2006).

El derecho a la educación en Europa a través de la CDN

La mayoría de los países europeos ratificaron la CDN inmediatamente después de su aprobación por la ONU y, algunos de ellos, presentaron reservas a diversos artículos del tratado³. A partir de 1992 los diferentes Estados Parte comenzaron a remitir sus informes al Comité de los

Derechos del Niño de Ginebra. Esta situación ha permitido disponer de toda una amplia documentación sobre la situación de los derechos del niño en el mundo, incluido el derecho a la educación. En este epígrafe tan sólo vamos a analizar las recomendaciones del Comité relacionadas con los artículos relativos al derecho a la educación, para conocer su implementación en Europa. Debemos tener en cuenta que el derecho a la educación está recogido en la mayoría de las constituciones europeas, aunque con diferentes definiciones.

Por otra parte, y antes de pasar al análisis propuesto, no podemos olvidar que uno de los indicadores para estudiar el derecho a la educación es el de inicio/fin de la obligatoriedad escolar. En la mayoría de los países europeos ésta se inicia a los seis años para concluir a los 15-18, lo cual supone que la obligatoriedad escolar es de unos diez años, aunque la esperanza de vida escolar, que nos muestra la cantidad de años que un niño de cuatro o cinco años puede esperar permanecer en cualquier grado del sistema educativo a lo largo de su vida, incluyendo tanto la educación primaria, la secundaria, como la superior, suele ser más larga, llegando en algunos casos a los 19 años (Bélgica) o 18 (Finlandia). Asimismo, en la mayoría de los países estudiados, el porcentaje de matriculación en primaria es cercano al 100% de la población, aunque hay alguna excepción, como Letonia, con un 90% o la República de Moldova y Turquía con un 92%. También la ratio alumnado/profesorado es un indicador de la calidad de la enseñanza, así tan sólo Albania supera los veinte alumnos por profesor. Con respecto a la financiación, también existen un par de indicadores que pueden ser orientativos de la inversión en educación: la gratuidad y el porcentaje del Producto Interior Bruto (PIB) destinado a educación. Así, y aunque en la gratuidad está reconocida en la mayoría de los países europeos, se dan casos en los que hay que pagar los libros de texto, el material escolar, las actividades extraescolares, manutención o el transporte (Tomaševski, 2006b). Con respecto

al PIB en gastos educativos, éste fluctúa entre un 3% y un 7%. Todo este conjunto de indicadores estadísticos son el telón de fondo en el cual debe insertarse el derecho a la educación, como bien se recoge en la mayoría de los informes de los organismos internacionales (Unesco, 2007).

Asequibilidad: escuela para todos

La asequibilidad, cuya traducción más correcta al castellano sería «disponibilidad», es uno de los elementos que más directamente está relacionado con las obligaciones del Estado. Tiene una doble vertiente, por un lado, como derecho civil y político implica que el Gobierno debe garantizar el derecho de los padres a la elección de centro escolar y la libertad de establecerlos y dirigirlos. Por otro lado, como derecho social y económico, supone que los Gobiernos deben asegurar que haya educación gratuita y obligatoria para todos los niños y niñas en edad escolar. Por lo tanto, todos estos aspectos suponen que el Estado debe garantizar la existencia de un sistema escolar y la libertad de elección de los padres.

Las recomendaciones del Comité se centran en aspectos más relacionados con la disponibilidad real, que con aspectos legislativos. Para ello analiza aquellos casos en los cuales la obligatoriedad se ve mermada por diversas razones como son la deserción y el absentismo escolar, la privación del derecho a la educación o la escasez de centros en zonas rurales, así como la inadecuación entre la edad de finalización de la escolarización obligatoria y la edad mínima para poder iniciar la vida laboral, como ocurre, por ejemplo, en el caso de Belarús, donde la edad mínima para el empleo son los 14 años y la educación obligatoria finaliza a los 16. Por lo que respecta al *abandono, deserción y absentismo escolar*, que está relacionado con el fracaso escolar, el Comité, sin ofrecer datos concretos, se ha referido a las altas tasas de abandono y deserción en primaria en los casos de Eslovenia,

Estonia, Lituania, Macedonia, Malta, República de Moldova y Portugal; en secundaria cita los casos de Austria, Eslovenia, Federación Rusa y Portugal; finalmente, el Comité afirma que se dan altas tasas de abandono en España, Irlanda, Finlandia, Grecia y Bulgaria. En la mayoría de los casos constata la repetición excesiva de cursos, la carencia de una red adecuada de formación profesional o el escaso número de alumnos que continúan los estudios secundarios. Asimismo, el acceso a la escuela de la población infantil situada en zonas rurales es preocupante, pues impide el ejercicio de la obligatoriedad escolar, como se pone de manifiesto en los casos de la Federación Rusa, Rumanía, Polonia y Grecia.

Las referencias a la gratuidad son menos numerosas y, en la mayoría de los casos, inciden en que se sobrecarga el presupuesto familiar con las actividades extraescolares, la compra de material escolar o de los libros de textos (Andorra, Serbia y Montenegro, Ucrania) o, en sentido contrario, hace referencia al aumento de las asignaciones presupuestarias en educación (Portugal). También se hace constar el recorte presupuestario que se aprecia en algún país, como es el caso de Suecia. En este sentido, Tomaševski, en un análisis global de la situación de la educación en el mundo, ponía de relieve que la declaración de gratuidad no siempre se hacía efectiva, debido a la existencia de muchos costos, directos e indirectos (compra de libros, comedores escolares, etc.) (Tomaševski, 2006b).

Accesibilidad: escuela sin discriminación

La accesibilidad hace referencia a uno de los principios clave de la CDN, y también de los derechos humanos y de la educación, la no discriminación. En este sentido, son muchos los tratados donde se fija la posición de los organismos internacionales contraria a todo tipo de discriminación. En general, la discriminación en la esfera educativa afecta, sobre todo, a las niñas, los

discapacitados o las minorías étnicas (Sieminski, 1997; Tomaševski, 2004a y Muñoz, 2006). La accesibilidad también se refiere a la posibilidad de cursar la educación secundaria y otros niveles educativos que, en algunos casos, va a ser de pago, como se ha observado en los casos de Belarús, Eslovenia y Macedonia.

Volviendo a la parte más importante del acceso a la educación, como es la no discriminación, tenemos que recordar que la CDN se refiere a dos casos que tienen repercusiones educativas: los derechos de los niños y niñas discapacitados relativos al disfrute de una vida plena y decente y el «acceso efectivo a la educación, la capacitación (...), la preparación para el empleo» (artículo 23), y, el segundo, sobre la discriminación de niños de minorías o de pueblos indígenas, a quienes reconoce el derecho a «tener su propia vida cultural, a profesar su propia religión o a emplear su propio idioma» (artículo 30). Este planteamiento supone que el acceso debe poder realizarse sin discriminaciones y posibilitando una escuela inclusiva, como se aprecia cuando el Comité recomienda «sistemáticamente que se adopten todas las medidas necesarias para integrar a los niños con discapacidad en el sistema general de educación» (Hodgkin y Newell, 2004: 357). Al margen del estudio realizado tenemos que recordar que Naciones Unidas adoptó el 13 de diciembre de 2006 la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, así como la Declaración aprobada en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad, celebrada en Salamanca en 1994, en la que se recoge el principio de educación inclusiva por el que «todas las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales; niños discapacitados y bien dotados, niños de la calle, de minorías étnicas, lingüísticas o culturales, de zonas desfavorecidas o marginales».

En el estudio de esta cuestión, basándonos en las recomendaciones del Comité, casi podríamos imaginarnos un «mapa de la discriminación» de

los niños y niñas discapacitados en Europa. De manera que podríamos observar ciertos países en los cuales existe un posicionamiento positivo en las legislaciones nacionales y donde prevalece el principio de no discriminación. Así, el Comité reconoce la integración escolar en los casos de Austria, Belarús, España, Eslovenia, Finlandia, Francia, Islandia, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Noruega, Portugal, Reino Unido, República Checa, San Marino y Suecia. No obstante, el Comité también constata que este reconocimiento legal, o bien no se extiende lo suficiente a los discapacitados, o en la realidad existen discriminaciones patentes, bien en el acceso a las escuelas, o la no integración en las mismas, como en los casos de Alemania, Bélgica, Grecia, Irlanda, Luxemburgo, Reino Unido, Chipre, Eslovenia, Estonia, Lituania, Letonia, Malta, Polonia, Rumanía, Turquía, Federación Rusa, Macedonia, Moldova, Noruega y Ucrania.

Con respecto a las *minorías o de pueblos indígenas*, y tal como señala el Comité, «podrían parecer superfluas las disposiciones del artículo 30. Sin embargo, la sobrecogedora evidencia de la discriminación grave y persistente que padecen grupos minoritarios o pueblos indígenas justifica que se afirmen sus derechos en un artículo aparte» (Hodgkin y Newell, 2004: 489). Es decir, al igual que ocurría con el caso anterior, la sola aplicación del principio de no discriminación evitaría esta especificación, que se hace, no obstante, necesaria para evitar situaciones de violación de los derechos reconocidos. Los motivos de discriminación son, en la mayoría de los casos, étnicos o lingüísticos, propios de las minorías existentes en los Estados Partes; en el caso europeo, Francia, al igual que Turquía, presentó una reserva a este artículo, en aplicación de los principios de igualdad y de no discriminación, así la existencia de minorías no puede reconocerse en Francia en el sentido de grupos que gocen de una condición jurídica particular y Turquía afirma que interpretará estas disposiciones de conformidad con el espíritu de su Constitución. A pesar de ello existe discriminación de las minorías.

Pauli Dávila Balsera y Luis María Naya Garmendia

Uno de los colectivos étnicos discriminados, seguramente el más discriminado en Europa es, sin duda, la minoría romaní, como se pone en evidencia tanto en los informes de cada uno de los países como en las observaciones finales del Comité. Así, en la mayoría de países nos encontramos con parecidas recomendaciones: Austria, España, Finlandia, Francia, Grecia, Italia, Portugal, Reino Unido, Eslovaquia, Eslovenia, Hungría, Lituania, Polonia, República Checa, Rumanía, Belarús, Macedonia, Moldova, Noruega, Serbia y Montenegro, Suiza y Ucrania. Una buena expresión de lo indicado por el Comité es la recomendación realizada a Eslovaquia: «El Comité toma nota con preocupación de que la mayor parte de los niños romaníes concurren a escuelas especiales en razón de las diferencias reales o percibidas de idioma y cultura que se da entre los romaníes y la mayoría de la población; de que la Ley de educación no ofrece la posibilidad de enseñar en idioma romaní y de la descripción estereotipada y negativa de los romaníes y sus niños en general (...) recomienda que el Estado Parte diseñe nuevas medidas encaminadas a garantizar que los niños romaníes gocen de igualdad de acceso y de oportunidades en materia de la asistencia a escuelas ordinarias, con clases de apoyo si fuera necesario» (Eslovaquia CRC/C/15/Add.140, párrafos 47 y 48). Esta situación prevalece en la actualidad, a la vista del último informe de Amnistía Internacional sobre la situación de la minoría romaní en este país (Amnistía Internacional, 2007). Con ello, se ponen de manifiesto algunas recomendaciones realizadas por el Comité relativas a la xenofobia y racismo presentes en algunos casos europeos

Otro motivo de discriminación es la lengua, de manera que aquellos Estados que no tienen regulado el uso de la lengua minoritaria, o que lo violan, de hecho, también reciben recomendaciones del Comité sugiriendo la enseñanza de las lenguas minorizadas, Reino Unido, Estonia, Letonia, Turquía, Belarús y Serbia y Montenegro (Hodgkin y Newell, 2004: 496). Correlativo a todo ello, el Comité detecta carencias

en la formación de maestros para atender a esas minorías lingüísticas, así como en la elaboración de material didáctico en dichas lenguas.

También hemos de considerar las discriminaciones por motivos religiosos, donde se pueden apreciar algunas recomendaciones del Comité en casos relacionados con minorías musulmanas o con la enseñanza de la religión. Es el caso de Francia y Alemania, donde el Comité hace referencia a las leyes que están discutiendo en algunos Länder sobre la prohibición de que las maestras usen velo, ya que no contribuye a que el niño comprenda lo que es la libertad de religión. No obstante, más llamativo es el caso de Noruega, donde los padres de los niños que no desean cursar la educación religiosa obligatoria deben presentar una solicitud oficial indicando la fe del niño, lo que puede constituir violación de su vida privada.

Otro de los motivos de discriminación en el mundo es el de las dificultades de acceso a la educación por parte de *las niñas y, en algunos casos, niños*. En Europa existe este tipo de discriminación en los casos de Italia, Portugal, Chipre, Turquía, Rumanía, Federación Rusa, Macedonia, Santa Sede y Serbia y Montenegro. El caso de la Santa Sede puede llamar la atención ya que no posee población escolar; no obstante, el Comité solicita a las autoridades de dicho Estado que recomiende a las escuelas católicas europeas la no discriminación en dichos centros.

Aceptabilidad: escuelas de calidad y respetuosas con los derechos humanos

La aceptabilidad se orienta hacia una educación de calidad y consecuente con los derechos humanos, por ello tiene especial relevancia que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean conformes a ellos. Por una parte, los Gobiernos deben establecer, controlar y exigir determinados estándares de calidad, independientemente de la red educativa en la que esté escolarizado

el sujeto. Asimismo, algunas de las cuestiones señaladas anteriormente, como son el uso de las lenguas propias en las escuelas por parte de las minorías son derechos que suponen una mejor aceptabilidad educativa. La prohibición de los castigos corporales, el uso adecuado de programas educativos, libros de textos y métodos de enseñanza adecuados también son indicadores de la aceptabilidad en educación. La existencia del trabajo infantil supone, asimismo, una forma de violencia que impide que las escuelas sean aceptables.

En este sentido hay que señalar que uno de los aspectos que ha sido objeto permanente de las observaciones del Comité es el relativo a la disciplina escolar, que debe ser conforme con el artículo 19, cuando se refiere a la protección del niño «contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual», y también con el artículo 28.2, donde se recoge que «los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño». Así, el Estado es responsable de la prevención de toda la violencia contra los niños, ya sea ésta inflingida por funcionarios del Estado o por los padres, maestros u otras personas a cargo de su cuidado. Por otra parte, el Comité ha subrayado que el castigo corporal en la familia, en las escuelas u otras instituciones o en el sistema penal, por leve que sea, es incompatible con la CDN (Hodgkin y Newell, 2004: 278 y 285). El Comité señala que son necesarias tanto las medidas legislativas como las educativas para cambiar las actitudes y las prácticas en este campo. De esta manera, podemos señalar aquellos países en los que existe legislación prohibiendo todo tipo de violencia o maltrato contra los niños y niñas en diferentes ámbitos: Alemania, Andorra, Austria, Dinamarca, Estonia, España, Finlandia, Grecia, Islandia, Letonia, Malta, Mónaco, Países Bajos, Reino Unido —excepto en Irlanda del Norte—, Suiza, Suecia y Turquía. En este sentido, Suecia ha sido el primer país

del mundo en prohibir los castigos corporales a través del Código de Paternidad/Maternidad y Tutela, y donde los niños no pueden ser sometidos a castigos corporales o a cualquier otro trato ofensivo. Este caso contrasta con lo señalado sobre Irlanda, pues «al Comité le inquieta la situación de los niños expulsados de la escuela por las sanciones impuestas por los profesores, así como las consecuencias negativas de estas expulsiones y su posible repercusión en las tasas de abandono y de asistencia escolares» (CRC/C/15/Add.85, párrafo 22).

En contra de esta posición, el Comité critica a países donde parece que hay cierta «permisividad» en la disciplina en el hogar, citando a Finlandia, Suiza, Francia, España o Reino Unido, siendo más claras las críticas y la petición de prohibición del castigo corporal, en la familia, en otras formas de cuidado, en las escuelas y en el sistema penal, por lo que solicita la prohibición expresa de todo castigo corporal a Francia, Polonia, Bélgica, Italia, Croacia, Ucrania, Portugal, Luxemburgo, República Checa, Bulgaria, Malta, Eslovenia, Eslovaquia, Macedonia, Lituania, Serbia y Montenegro y Lituania, además de hacer observaciones más severas para los casos de la Federación Rusa y Belarús. Prácticamente ningún país se libra de las críticas y las recomendaciones para eliminar definitivamente este tipo de disciplina con violencia. En cualquier caso, las disposiciones legislativas parece que no son suficientes para cambiar comportamientos sociales y escolares que han tenido una larga tradición.

Con respecto al trabajo infantil, que también existe en Europa, las recomendaciones del Comité están dirigidas, en la mayoría de los casos, a la conveniencia de fijar una edad que no entorpezca la escolarización de los niños y niñas. El Comité elogia la ratificación de los convenios de la Organización Internacional del Trabajo número 138 de 1973, sobre la edad mínima para el trabajo, y 182 de 1999, sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil, como así lo han hecho Rumanía, Francia, España, Reino

Pauli Dávila Balsera y Luis María Naya Garmendia

Unido, Bélgica, Italia, Ucrania, Alemania, Portugal, Eslovenia, República Checa, Hungría, Eslovaquia, Turquía, Grecia, Moldova y Estonia, y recomienda a los Estados Partes que no los hayan firmado que lo hagan (Dinamarca, Islandia y Austria). A pesar de ello, en algunos casos existen situaciones preocupantes como son el número cada vez mayor de niños que viven o trabajan en la calle (Federación Rusa, Bulgaria, Belarús y Rumanía); el uso ilícito de niños como fuerza de trabajo (Italia); el empleo de niños que no han terminado el ciclo de enseñanza obligatorio o niños extranjeros víctimas del trabajo forzoso (Francia); una protección no suficiente para menores de entre 15 y 18 años en la legislación laboral (Finlandia); el permiso legal para la realización de trabajos livianos a partir de los 12 años (Austria) o el empleo de los niños en los negocios familiares, el campo, o en la industria turística, interfiriendo con el derecho a la educación (Malta, Andorra, Turquía, Mónaco y Moldova).

Adaptabilidad: educación para la diversidad

La adaptabilidad es uno de los elementos que exige un mayor esfuerzo creativo para que, siguiendo el principio del interés superior del niño, las escuelas se adapten a los niños y no viceversa. Se trata de responder a la diversidad cultural, religiosa, lingüística, etc., lo que supone el respeto de los derechos de cada sujeto de la educación. Asimismo, se trata de responder también a todos aquellos niños que, por razones diversas, quedan olvidados y se convierten en excluidos e invisibles: refugiados, privados de libertad, trabajadores, etc., colectivos que se ven privados del acceso al sistema escolar normalizado, y a los que, por lo tanto, no se les reconocen sus derechos en educación (UNICEF, 2005). Por ello, se exige que la adaptabilidad garantice la mejora de los derechos humanos a través de la educación. En este sentido, se demandan programas de educación en derechos humanos tanto a nivel mundial como en la práctica en cada escuela. En muchos casos la

esfera de la educación en derechos humanos ha derivado hacia la enseñanza para la ciudadanía (Eurydice, 2005), dejando a veces muchas dudas sobre si realmente la educación está orientada hacia una educación en la diversidad, que es la que mejor garantizaría la adaptabilidad.

Al Comité, asimismo, le preocupa la escasa presencia de los derechos humanos en la educación de los niños y niñas y, especialmente, en la formación de los profesionales de la educación, que es la mejor garantía del respeto a la diversidad en la educación. Existe un conjunto de Estados que son motivo de preocupación porque no reflejan suficientemente los contenidos del artículo 29, referente a los objetivos y contenidos de la educación; así ocurre en Rumanía y Croacia, pero la mayoría de los Estados reciben parecidas recomendaciones, más o menos expresadas de la siguiente manera: «El Gobierno debería estudiar la posibilidad de incorporar la Convención en los planes de estudios escolares» en cualquiera de los niveles educativos. En esta situación encontramos países como la Federación Rusa, Francia, Noruega, Polonia, Dinamarca, Reino Unido, Bélgica, Ucrania, Alemania, Portugal, Santa Sede, Serbia y Montenegro, Islandia, Finlandia, Bulgaria, Irlanda, Luxemburgo, Países Bajos, Eslovaquia, Letonia, Lituania, Turquía y Suiza. Pero la inclusión de la CDN en los planes de estudio no debe responder a la sola voluntad de dar una respuesta puntual al artículo 42, sino que significa que el conocimiento de los derechos se enmarca en un proceso continuo que incluye y afecta a las futuras generaciones de niños. También otros aspectos relevantes son los referidos a otros tipos de respeto de las minorías, que ya los hemos tratado anteriormente.

Como se puede observar, hay una carencia clara con respecto al conocimiento de los derechos humanos y del niño en los programas escolares, de manera que el Comité, siendo consciente de esta situación, aconseja repetitivamente que no solamente se incluyan estos derechos en los programas, sino que los miembros de la comunidad

educativa practiquen una educación basada en los derechos humanos. Lo mismo ocurre con otros objetivos relativos al respeto a los padres, a la identidad cultural, al idioma y a los valores morales, a los valores nacionales del país en que vive, del país del que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya, pues «hay muchos países que promueven activamente el patriotismo, a expensas de inculcarles el respeto de diferentes culturas, en especial las culturas de los grupos minoritarios. Algunos países están preocupados porque ya no se enseña el respeto de los valores nacionales, por juzgarlos anticuados» (Hodgkin y Newell, 2004: 479). La idea que quiere transmitir el Comité es que todas las personas de todas las culturas merecen la misma valía y respeto, además de desarrollar políticas educativas encaminadas a una vida responsable en sociedad, a la igualdad de los sexos, a una educación por la paz o al respeto al medio ambiente. El objetivo, por lo tanto, es llegar a una educación que se adapte a la diversidad de sujetos de derecho a la educación, donde «el requisito previo de que los chicos y las chicas se adapten a la escuela “normal” se reemplaza adaptando la educación al derecho igual de cada uno a la educación y a iguales derechos de cada uno en la educación. La adaptación de la educación a cada uno sigue siendo un sueño. No hay país en el mundo que haya puesto en vigor garantías efectivas para todos los componentes de la educación basada en derechos y para todas las categorías en las que hemos parcelado la raza humana» (Tomaševski, 2004: 260). Horizonte posible si creemos que la educación debe encontrar ese lugar en el campo de los derechos de la infancia.

A modo de resumen

Europa, desde la perspectiva del cumplimiento del derecho a la educación, y basándonos en la información facilitada por el Comité de los Derechos del Niño, ofrece una visión caleidoscópica y compleja, donde en el plano legislativo la mayoría de países ha ido implementando los principios rectores de la CDN (no discriminación,

participación, interés superior del niño, supervivencia infantil, etc.) y otras cuestiones relativas a la coordinación o recogida de información relevante o aspectos organizativos y de control pero, en cambio, existe una gran distancia en cuanto a su aplicación en la realidad educativa y escolar. La tendencia general, en los años que lleva de vigencia la CDN en Europa, es cuidar los aspectos legislativos. Pero el cumplimiento de los derechos humanos, en muchas ocasiones, reclama condiciones democráticas y recursos económicos que faciliten su desarrollo. En este sentido, la Europa Oriental y los países de los Balcanes, los no integrados en la UE y en situación de tránsito hacia una normalización democrática y modernización económica muestran peores condiciones en la defensa del derecho a la educación que el resto de Europa. Además, si observáramos en su conjunto la defensa de los derechos del niño, este grupo de países recibe fuertes críticas y recomendaciones para cambiar muchas prácticas que no están en consonancia con la aplicación de la CDN. Existe poca inversión económica y poca tradición en la defensa de los derechos humanos, tanto en las instituciones de protección a la infancia como en el entramado administrativo.

En la complejidad del mapa europeo, y de acuerdo con cada una de las «Cuatro Aes» señaladas, la Unión Europea, incluidos los países que se incorporaron a ella a partir de 2004, presenta unos rasgos indicativos de que existe una discutible asequibilidad, con los matices necesarios, dependientes de la inversión en educación que figure en sus presupuestos nacionales. Es decir, a pesar del cumplimiento de la obligatoriedad escolar o de la gratuidad, que en general están garantizados, manifiestan ciertos déficits, denunciados por el Comité, en cuestiones relativas al abandono escolar en sus diferentes formas y que, normalmente, muestran un claro fracaso escolar. Por lo que respecta a la accesibilidad, ésta parece estar poco garantizada, a pesar de su importancia, pues la suma de recomendaciones y observaciones relativas a las discriminaciones que sufren las minorías, sobre

Pauli Dávila Balsera y Luis María Naya Garmendia

todo la romaní, y las personas con discapacidad muestran un mapa que afecta a la mayoría de los países europeos. Por lo tanto, el derecho a la educación, en toda su plenitud, sufre déficits importantes en cuanto a la accesibilidad y menos en cuanto a la asequibilidad. Es decir, las escuelas son poco accesibles, aunque sean asequibles; las obligaciones gubernamentales cubren los aspectos relacionados con las plazas escolares, pero garantizan menos que los niños y niñas sufran discriminaciones en el acceso y disfrute de sus derechos en el espacio escolar.

Si nos referimos a los derechos en educación, parece bastante extendida, por toda Europa, la

práctica de formas de disciplina no compatibles con los derechos del niño y otras formas de violencia entre iguales que no garantizan que nuestras escuelas sean aceptables. Asimismo, en cuanto a la existencia de un currículo escolar que refleje y contenga los derechos humanos y del niño, el Comité ha criticado su escasa presencia, pues, en general, parece tratarse de una asignatura pendiente en la mayoría de los países europeos. Finalmente, la adaptabilidad parece mostrarse como un horizonte deseable, pero que tiene serias dificultades en ser alcanzado, ya que todavía son los niños y niñas quienes tienen que adaptarse a la institución y no viceversa.

Notas

¹ Este trabajo es parte de una investigación financiada por el Ministerio de Educación y Ciencia, número de proyecto SEJ2007-66225/EDUC.

² Los informes analizados para la redacción de este artículo son: Alemania CRC/C/15/Add.43 y CRC/C/15/Add.226; Andorra CRC/C/15/Add.176; Austria CRC/C/15/Add.98; Belarús CRC/C/15/Add. 17 y CRC/C/15/Add.180; Bélgica CRC/C/15/Add.38 y CRC/C/15/Add.178; Bulgaria CRC/C/15/Add.66; Chipre CRC/C/15/Add.59 y CRC/C/15/Add.205; Croacia CRC/C/15/Add.52; Dinamarca CRC/C/15 Add. 33 y CRC/C/15/Add.151; Eslovaquia CRC/C/15/Add.140; Eslovenia CRC/C/15/Add.65 y CRC/C/15/Add.230; España CRC/C/15/Add.28 y CRC/C/15/Add.185; Estonia CRC/C/15/Add.196; Federación Rusa CRC/C/15/Add.4 y CRC/C/15/Add.110; Finlandia CRC/C/15/Add.53 y CRC/C/15/Add.132; Francia CRC/C/15 Add. 20 y CRC/C/15/Add.240; Grecia CRC/C/15/Add.170; Hungría CRC/C/15/Add.87; Irlanda CRC/C/15/Add.85; Islandia CRC/C/15/Add.50 y CRC/C/15/Add.203; Italia CRC/C/15/Add.41 y CRC/C/15/Add.198; Letonia CRC/C/15/Add.142; Liechtenstein CRC/C/15/Add.143; Lituania CRC/C/15/Add.146; Luxemburgo CRC/C/15/Add.92; Macedonia CRC/C/15/Add.118; Malta CRC/C/15/Add.129; Moldova CRC/C/15/Add.192; Mónaco CRC/C/15/Add.158; Noruega CRC/C/15/Add.23 y CRC/C/15/Add.126; Países Bajos CRC/C/15/Add.114; Polonia CRC/C/15/Add.31 y CRC/C/15/Add.194; Portugal CRC/C/15/Add.45 y CRC/C/15/Add.162; Reino Unido CRC/C/15/Add.34 y CRC/C/15/Add.188; República Checa CRC/C/15/Add.81 y CRC/C/15/Add.201; Rumanía CRC/C/15/Add.16 y CRC/C/15/Add.199; San Marino CRC/C/15/Add.214; Santa Sede CRC/C/15/Add.46; Serbia y Montenegro CRC/C/15/Add.49; Suecia CRC/C/15Add.2 y CRC/C/15/Add.101; Suiza CRC/C/15/Add. 182; Turquía CRC/C/15/Add.152; Ucrania CRC/C/5/Add.42 y CRC/C/15/Add.191. Puede consultarse el texto completo de los informes en <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/sessions.htm> [fecha de consulta: 13/mayo/2008].

³ El listado de países que han ratificado la Convención y el contenido de las reservas que algunos de ellos han presentado se puede consultar en <http://www2.ohchr.org/spanish/bodies/crc/index.htm> [fecha de consulta: 13/mayo/2008].

Referencias bibliográficas

- AMNISTÍA INTERNACIONAL (2007). *Slovakia. Still Separate, Still Unequal. Violations of the Right to Education of Romani Children in Slovakia*. Londres: Amnistía Internacional.
- DÁVILA, P. (2007). Tema del mes: derechos de la infancia, *Cuadernos de Pedagogía*, 372, 50-77.
- DÁVILA, P. (2001). Los derechos de la infancia, UNICEF y la educación, en NAYA, L. M. (coord.), *La educación a lo largo de la vida, una visión internacional*. Donostia: Erein, 61-119.
- DÁVILA, P. y NAYA, L. M. (2007). Educational Implications of the Convention on the Rights of the Child and its Implementation in Europe, en ALEN, A. et al. (eds.), *The UN Children's Rights Convention: theory meets practice*. Amberes: Intersentia, 243-265.
- DÁVILA, P. y NAYA, L. M. (2006). Los derechos de la infancia en el marco de la Educación Comparada, *Revista de Educación*, 340, 1009-1038.
- DÁVILA, P. y NAYA, L. M. (2005a). Infancia y educación en el marco de los derechos humanos, en NAYA, L. M. (coord.), *La educación y los derechos humanos*. Donostia: Erein, 91-137.
- DÁVILA, P. y NAYA, L. M. (2005b). Los derechos de los niños y niñas en los tratados internacionales. Tres momentos históricos, en DÁVILA, P. y NAYA, L. M. (coords.), *La infancia en la historia: espacios y representaciones*. Donostia: Erein, 889-899.
- DÁVILA, P. y NAYA, L. M. (2003). La infancia en Europa: una aproximación a partir de la convención de los derechos del niño, *Revista Española de Educación Comparada*, 9, 83-133.
- EURYDICE (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Bruselas: Eurydice.
- HENAIRE, J. y TRUCHOT, V. (2003). Les indicateurs du droit à l'éducation: le défi d'une mise en œuvre, en CIFEDHOP, *Défis éducatifs et droits de l'homme*. Ginebra: CIFEDHOP, 57-80.
- HODGKIN, R. y NEWELL, P. (2004). *Manual de Aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Ginebra: UNICEF.
- MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑOZ, J. L. (1991). Configuración y alcance de los derechos y libertades educativas en la Convención de 1989, *Revista Española de Pedagogía*, 190, 419-432.
- MUÑOZ, V. (2008). *El derecho a la educación en situaciones de emergencia. Informe del relator especial sobre el derecho a la educación, Vernor Muñoz*. Consejo de Derechos Humanos, octavo periodo de sesiones. Naciones Unidas A/HRC/8/10.
- MUÑOZ, V. (2007). *El derecho a la educación de las personas con discapacidades. Informe del relator especial sobre el derecho a la educación, Vernor Muñoz*. Consejo de Derechos Humanos, cuarto periodo de sesiones. Naciones Unidas A/HRC/4/29.
- MUÑOZ, V. (2006). *El derecho a la educación de las niñas. Informe del relator especial sobre el derecho a la educación*. Comisión de Derechos Humanos, 62º periodo de sesiones. Naciones Unidas E/CN.4/2006/45.
- NAYA, L. Mª y DÁVILA, P. (coords.) (2006). *El derecho a la educación en un mundo globalizado*. Donostia: Erein.
- RAVETLLAT, I. (2006). El Comité de los Derechos del Niño, en RAVETLLAT, I. y VILAGRASA, C., *El desarrollo de la Convención sobre los Derechos del Niño en España*. Barcelona: Bosch, 47-62.
- SIEMINSKI, G. (1997). *Los derechos de las minorías a la educación. Las recomendaciones de La Haya*. Comisión de Derechos Humanos, Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías, Grupo de Trabajo sobre las Minorías, tercer periodo de sesiones E/CN.4/Sub.2/AC.5/1997/WP.3.
- TOMAŠEVSKI, K. (2006a). *Human Rights Obligations in Education. The 4-As Scheme*. Nijmegen: Wolf Legal Publishers.
- TOMAŠEVSKI, K. (2006c). Dulces palabras, amargos hechos: el panorama global de la educación, en NAYA, L. Mª y DÁVILA, P. (coords.), *El derecho a la educación en un mundo globalizado*. Donostia: Erein, 21-42.
- TOMAŠEVSKI, K. (2005). El derecho a la educación: panorama internacional de un derecho irrenunciable, en NAYA, L. Mª, *La educación, un derecho humano*. Donostia: Erein, 63-90.
- TOMAŠEVSKI, K. (2004a). *Informe preliminar de la relatora especial sobre el derecho a la educación, Sra. Katarina Tomaševski, presentado de conformidad con la resolución 1998/33 de la Comisión de Derechos Humanos*. Comisión de Derechos Humanos, 60º periodo de sesiones. Naciones Unidas E/CN.4/2004/45.

Pauli Dávila Balsera y Luis María Naya Garmendia

- TOMAŠEVSKI, K. (2004b). *El asalto a la educación*. Madrid: Intermón Oxfam.
- TOMAŠEVSKI, K. (2004c). Indicadores del derecho a la educación, *Revista IIDH*, 40, 341-388.
- TOMAŠEVSKI, K. (1999). *Informe preliminar de la relatora especial sobre el derecho a la educación, Sra. Katarina Tomaševski, presentado de conformidad con la resolución 1998/33 de la Comisión de Derechos Humanos*. Comisión de Derechos Humanos, 55º periodo de sesiones. Naciones Unidas E/CN.4/1999/49.
- UNESCO (2007). *Compendio de la Educación en el Mundo 2007*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO.
- UNICEF (2005). *Excluidos e invisibles. Estado Mundial de la Infancia, 2006*. Ginebra: UNICEF.

Fuentes electrónicas

- TOMAŠEVSKI, K. (2006b). *The State of the Right to Education Worldwide. Free or Fee: 2006 Global Report* <http://www.katarinaTomasevski.com/images/Global_Report.pdf> [Fecha de consulta: 13/mayo/2008].

Abstract

The right to education in Europe: a reading from the Rights of the Child

In this article, we analyse two issues related to the rights of the child. In the first place, we emphasise an educational reading of the 1989 Convention on the Rights of the Child (CRC) and its pedagogical implications within the framework of the right to education. In the second place, using the reports of the Committee for the Rights of the Child as information sources, we focus our analysis on the status of this right in Europe, employing Tomaševski's 4As scheme: Availability, Accessibility, Acceptability and Adaptability. Among the conclusions, we highlight that broadly speaking, compulsory and free education is guaranteed in most European countries. However, certain problems exist such as access to schooling owing to discrimination towards some concrete groups (e.g. the Romany minority or disabled persons), or the practice of forms of discipline that are incompatible with the CRC, and the insufficient treatment of Human Rights in the school curriculum.

Key words: *Right to education, Convention on the Rights of the Child, Human rights, Europe.*

Perfil profesional de los autores

Pauli Dávila Balsera

Catedrático de Historia de la Educación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Su línea de investigación está centrada en la historia de la educación en el País Vasco, sobre la cual ha publicado diversos libros y artículos científicos relativos a la formación profesional, a los procesos de alfabetización, la política educativa, el magisterio, el currículo vasco, etc. En los últimos años ha dedicado su atención al estudio de los derechos de los niños y niñas desde la perspectiva histórica y comparada, resaltando el valor educativo de dichos derechos.
Correo electrónico de contacto: pauli.davila@ehu.es

Luis María Naya Garmendia

Profesor titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, donde imparte Educación Comparada. Ha sido secretario de la Sociedad Española de Educación Comparada de 2002 a 2006 y presidente del X Congreso Nacional de Educación Comparada que se celebró en Donostia-San Sebastián del 6 al 8 de septiembre de 2006. Ha publicado y coordinado diversos libros y artículos, entre los que destacan *La educación y los derechos humanos* y *El derecho a la educación en un mundo globalizado*.

Correo electrónico de contacto: luisma.naya@ehu.es



Ilustración de la revista *Bordón*, Tomo V, 1953.

