

**Presentan *Amicus Curiae* ante la Corte Interamericana de
Derechos Humanos**

SOLICITUD DE OPINIÓN CONSULTIVA relativa a
*“El contenido y el alcance del derecho al cuidado y su
interrelación con otros derechos”*.

INDICE

I. Presentación.....	3
I.1. Solicitud para ser consideradas como <i>Amicus Curiae</i>	3
I.2. Interés del <i>Amicus Curiae</i>	3
II. Introducción: Una mirada igualitaria e interseccional al derecho a la educación....	4
a) El derecho a la educación.....	5
b) El principio de igualdad.....	12
c) Obligaciones estatales: igualdad y derecho a la educación.....	13
III. El impacto del derecho al cuidado en el derecho a la educación de las mujeres.....	15
IV. El impacto del derecho al cuidado en el derecho a la educación de las primeras infancias.....	24
V. Conclusiones.....	30
VI. Recomendaciones.....	31
VII. Petitorio.....	32

I. Presentación

Liliana Ronconi, Doctora en Derecho por la Universidad de Buenos Aires y Profesora de la Universidad Santo Tomás (sede Valdivia, Chile), Lucia Valerga, Abogada y Traductora Pública de Inglés (UBA), Abril Grisotti y Soledad Guzmán, estudiantes avanzadas de la carrera de Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, integrantes del proyecto DECYT “Prácticas áulicas y enseñanza del derecho con perspectiva de género”¹ con domicilio en

Argentina. Email: _____ se dirigen respetuosamente a esa Ilustre Corte y manifiestan:

I.1. Solicitud para ser consideradas como *Amicus Curiae*

En nuestra calidad de investigadoras formadas y en formación, venimos a solicitar a la Corte Interamericana de Derechos Humanos (en adelante, Corte IDH), se admita el presente escrito de *Amicus Curiae* en el que se desarrollan una serie de consideraciones relevantes respecto de:

1. El derecho a la educación, igualdad, interseccionalidad y obligaciones estatales
2. El impacto del derecho al cuidado en el derecho a la educación de las mujeres
3. El impacto del derecho al cuidado en el derecho a la educación de las primeras infancias

Dichas consideraciones, a nuestro criterio, podrían ser de interés para la Corte IDH, al momento de resolver el pedido de Opinión Consultiva relativa a “*El contenido y el alcance del derecho al cuidado y su interrelación con otros derechos*”.

I.2. Interés del *Amicus Curiae*

Las aquí firmantes somos investigadoras formadas y en formación de dos universidades de la región, la Universidad Santo Tomás y la Universidad de Buenos Aires (UBA), respectivamente. Hemos formado parte de un equipo de investigación (Proyecto de Investigación DECYT) que viene trabajando desde hace varios años en cuestiones de educación, específicamente educación legal y perspectiva de género. En nuestra labor es esencial el enfoque de género que buscamos transversalizar en la enseñanza del derecho. Desde allí nuestro especial interés en presentar este *Amicus* que busca contribuir a la construcción de estándares internacionales en materia de

¹ http://www.derecho.uba.ar/investigacion/inv_proyectos_vigentes_decyt.php

derecho al cuidado y, en particular, buscaremos dar argumentos sobre el impacto del reconocimiento del derecho al cuidado en el derecho a la educación.

Liliana Ronconi, es Profesora Investigadora a tiempo completo de la Universidad Santo Tomás (Sede Valdivia). Su tema central de investigación, y que constituye su tesis de doctorado, es el derecho a la educación.² Ha sido docente de la temática como asimismo consultora para organizaciones internacionales en temas vinculados al derecho a la educación.

De esta manera, nuestro especial interés radica en enfocarnos en esta solicitud de Opinión consultiva en aquellos puntos marcados por la Corte IDH en lo que respecta a la interpretación del derecho a cuidado y su impacto en otros derechos, en específico en el derecho a la educación. El alcance de la futura opinión consultiva puede resultar trascendental para lograr un amplio reconocimiento del cuidado como un derecho como asimismo de las obligaciones estatales en la materia y su impacto en poblaciones especialmente vulneradas en sus derechos.

II. Introducción: Una mirada igualitaria e interseccional al derecho a la educación

Sostiene Pautassi que el cuidado es un derecho humano que implica “que toda persona tiene derecho a cuidar, *a ser cuidado* y *a cuidarse (autocuidado)*, que no sólo sitúa y empodera de manera distinta a cada uno de sus titulares, sino que desvincula el ejercicio del derecho de la condición o posición que ocupe –por ejemplo es independiente si tiene un régimen de trabajo asalariado formal–. Por otra parte, no se dirige a establecer mejores condiciones para que las mujeres cuiden amparadas en derecho, por el contrario, reconoce este derecho a todas las personas y busca transformar la injusta división sexual del trabajo hoy existente”³.

Si bien, existe en la región un escaso reconocimiento constitucional del derecho al cuidado,⁴ la propia Corte IDH ha identificado en la OC 27/21⁵ que las tareas de cuidado son una sobrecarga

² Publicada como Ronconi, L (2018) *Derecho a la educación e igualdad como no sometimiento*, Universidad del Externado de Colombia, Bogotá.

³ Pautassi, L. “El cuidado como derecho. Un camino virtuoso, un desafío inmediato” en Revista de la Facultad de Derecho de México Tomo LXVIII, Número 272, Septiembre -Diciembre 2018.

⁴ Las excepciones en este sentido son el art. 64 de la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (art. 64); los artículos 38, 43, 45 y 46 de la Constitución de la República del Ecuador y el art. 9.B de la Constitución Política de la Ciudad de México así como la iniciativa de reforma del art.4 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Por su parte, existe un claro y pleno reconocimiento en los artículos 3, 6, 9, 11, 12 y 19 de la Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores

⁵ Corte IDH, Opinión Consultiva OC-27/21 de 5 de mayo de 2021 solicitada por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, la cual versa sobre derechos a la libertad sindical, negociación colectiva y huelga, y su relación con otros derechos, con perspectiva de género (interpretación y alcance de los artículos 13, 15, 16, 24, 25 y 26, en relación con los artículos 1.1 y 2 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos, de los artículos 3, 6, 7 y 8 del Protocolo de San Salvador, de los artículos 2, 3, 4, 5 y 6 de la Convención Belem do Pará, de los artículos 34, 44

para las mujeres.⁶ Sin embargo, este reconocimiento se ha limitado tomando en consideración sólo la situación de la niñez sin reconocer que las tareas de cuidado van más allá. Las mujeres no solo cuidan a niños y niñas sino también a adultos mayores, personas con discapacidad, asumen el cuidado del hogar, entre otras tareas. De esta manera, el reconocimiento del cuidado como derecho es fundamental para garantizar mejores condiciones laborales y, en general, de igualdad para las mujeres y para la sociedad en general, teniendo en consideración que su falta de efectividad o su reconocimiento en forma insuficiente tiene un impacto en la vida de las personas.

En este sentido, el derecho al cuidado tiene impacto también en el ejercicio de otros derechos. En particular, nos interesa enfocarnos aquí en el *derecho a la educación* a fin de dar razones sobre la importancia de reconocer el cuidado como derecho humano, en tanto se convierte en una herramienta que podría mejorar los indicadores de educación en la región.⁷ En especial, nos enfocaremos en la mejora de las condiciones de educación de las mujeres y niñas como asimismo en la primera infancia.

a) El derecho a la educación

y 45 de la carta de la organización de los estados americanos, y de los artículos ii, iv, xiv, xxi y xxii de la declaración americana de los derechos y deberes del hombre)

⁶ Esto queda claro a la luz de distintos informes que dan cuenta de la desigual distribución del trabajo, en especial del trabajo de cuidado no remunerado. La OIT destaca que “a escala mundial, sin excepción, las mujeres realizan las tres cuartas partes del trabajo de cuidados no remunerado. (...) Ningún país del mundo registra una prestación de cuidados no remunerada igualitaria entre hombres y mujeres. Las mujeres dedican en promedio 3,2 veces más tiempo que los hombres a la prestación de cuidados no remunerada” (OIT, 2018, “El trabajo de cuidados y los trabajadores del cuidado para un futuro con trabajo decente” Disponible en https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_633168.pdf, p. 4). Asimismo, el Ministerio de Economía de la Argentina señala que “en todo el mundo, el 42% de las mujeres no pueden conseguir trabajo porque son responsables de todos los cuidados en comparación con sólo el 6% de los hombres” (Ministerio de Economía de la Argentina (2020) “Los cuidados, un sector económico estratégico” disponible en https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/los_cuidados_-_un_sector_economico_estrategico_0.pdf). La OEA en el Informe “COVID-19 en la vida de las mujeres” (disponible en <https://www.oas.org/es/cim/docs/ArgumentarioCOVID19-ES.pdf>), sostiene que durante la pandemia de COVID-19 se profundizó la crisis del cuidado, con un aumento de la carga de trabajo para las mujeres, particularmente en las familias con hijos e hijas en educación inicial o que no podían asumir de manera autónoma la educación a distancia.

⁷ Conf. OEA, Indicadores de Progreso para la Medición de Derechos Contemplados en el Protocolo de San Salvador, AG/RES. 2713 (XLII-O12) y AG/RES. 2823 (XLIV-O/14).

El derecho a la educación se encuentra ampliamente reconocido en diferentes instrumentos de derechos humanos⁸ e incluso en diversas constituciones de los países de la región.⁹

A lo largo de los años, se ha discutido sobre el fin de la educación, discusión que aún no se encuentra saldada pese a los avances existentes en el sentido de considerar a la educación como un derecho humano. Esto implica que ciertas concepciones de la educación siguen vigentes especialmente ante la existencia de oposiciones a la educación de ciertos contenidos.

Diferentes teorías han buscado explicar los objetivos de la escuela, postulando que la educación sirve para la socialización,¹⁰ en tanto que la cultura que se transmite pertenece a una determinada sociedad siendo la educación la acción que ejercen los adultos sobre las generaciones más jóvenes, para transmitir esa cultura. Los niños, niñas y adolescentes al entrar en la vida es un ser asocial y egoísta, y “la sociedad ante toda nueva generación se encuentra en presencia de una especie de tabla casi totalmente rasa”.¹¹ Sin embargo, la persona “no se encuentra frente a una 'tabula rasa', sobre la que pueda edificar lo que mejor le parezca, sino que se encuentra en presencia de unas realidades existentes que él no puede ni crear, ni destruir, ni transformar según su voluntad. No puede actuar sobre ellas más que dentro de los límites en los que ha aprendido a conocerlas, sabiendo cuál es su naturaleza y cuáles son las condiciones de las que dependen. Y no puede llegar a saber eso más que acudiendo a la escuela...”¹². La educación entonces permitirá que el individuo se convierta en otro ser capaz de tener una vida moral y social (virtud creadora de la educación).

Por su parte, las teorías de la reproducción críticas postulan que la función propia de la educación es la reproducción de las situaciones de dominación existentes en la sociedad. Por esto, es imposible comprender la educación si no es a partir de sus condicionantes sociales,¹³ ya

⁸Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Artículo 13), Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Artículo 13, inc. 2), Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (Artículo 18 inc. 4), Convención de los Derechos del Niño (Artículo 28), Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (Artículo 10), entre otros.

⁹ Artículo 3 de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, Artículos 5 y 75 inc. 19 de la Constitución Argentina, Artículo 64 de la Constitución Colombiana, Artículo 9, 17, 30, 64, 70, 77-97 de la Constitución Boliviana, Artículos 63 y 65 de la Constitución de la República Dominicana, Artículos 6, 13, 14, 16, 17, 18 y 23 de la Constitución del Perú, Artículos 51, 71-81 y 91 de la Constitución de la República de Guatemala, Artículos 3, 102, 103, 104 y 107 de la Constitución Venezolana, Artículos 32, 46, 73 y 74 de la Constitución Cubana, entre otras.

¹⁰ Vease Durkheim, É. (1976), *Educación como socialización*.

¹¹ Durkheim, É.(1976), *Educación como socialización*, p. 93.

¹² Durkheim, É. (1976), *Educación como socialización*, p. 94.

¹³ Saviani, D. (1984), “LAS TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN Y EL PROBLEMA DE LA MARGINALIDAD EN AMÉRICA LATINA” en Revista Colombiana de Educación, Número 13, p.16.

sean económicos o culturales. Así, la educación puede ser vista como: a) perpetuación de la dominación económica; b) perpetuación de la dominación simbólica. En este sentido, sostiene Fernández Enguita que la escuela ha funcionado como un elemento que permitió la adaptación de los trabajadores al sistema fabril. En este sentido, “fue preciso asegurar los mecanismos institucionales para que cada nuevo individuo, antes de incorporarse al trabajo, recorriera en años el camino que sus antecesores habían recorrido en siglos. Este mecanismo no podía estar en el trabajo mismo, pues las leyes sobre el empleo de los niños en las fábricas rompieron la única posibilidad, el aprendizaje que, intensamente degradado a partir de sus formas artesanales, se había convertido en pura y simple superexplotación de la infancia. Tampoco podía estar en la familia, pues esta ha conservado, aunque diluidas, muchas de las pautas de comportamientos y relaciones que la caracterizaban cuando eran una unidad de producción agrícola o artesanal, y algunas incluso reforzadas desde que dejó de serlo y se liberó de la carga del trabajo. Había que inventar algo, y se inventó la escuela: se crearon escuelas donde no las había, se reformaron las existentes y se metió por la fuerza a toda la población infantil en ellas”¹⁴.

De esta manera, la escuela reproduce las relaciones económicas y de producción de cada sociedad, no solo aquellas con las que ingresan las personas sino que además las refuerza. En este sentido, las desigualdades económicas siguen determinando desigualdades educativas. La escuela es también productora de desigualdades.

Por su parte, Bourdieu y Passeron (1996) sostienen que la educación no solo reproduce desigualdades económicas, sino también, y sobre todo, simbólicas. La educación cumple una clara función: contribuir a la reproducción de las desigualdades sociales, produciendo un “*habitus*” en las personas, es decir, un conjunto de predisposiciones, de esquemas de apreciación y de acción que orientan las prácticas de los agentes en su vida.¹⁵

Afirman que la escuela hace propia la cultura de las clases dominantes y la presenta como “objetiva” e indiscutible. Así, la cultura de las clases dominantes se impone, mediante la educación, a toda la sociedad como saber objetivo. La educación permitiría entonces “la

¹⁴ Fernández Enguita, M.(1988), “El rechazo escolar ¿alternativa o trampa social?” en *Política y sociedad*, N° 1, p.35.

¹⁵ Ver Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*.

imposición arbitraria de la cultura (también arbitraria) de los grupos o clases dominantes sobre los grupos o clases dominados”.¹⁶

Para esta postura, la educación no es “objetiva” ni “neutral”. Por el contrario, el sistema escolar ejerce una violencia simbólica, muchas veces de forma refinada, y por lo tanto difícil de comprender, pero que tiende a empobrecer y negar a toda otra cultura (Bourdieu/Passeron, 1996: 45). Por esto, la educación lejos está de ser un instrumento de movilidad social, por el contrario, se constituye en un instrumento de dominación, reforzador de desigualdades. La cultura dominante contribuye a la reproducción de las relaciones de fuerzas, como una especie de espiral, del que es difícil salir, ya que la acción pedagógica que se ejerce “contribuye, al reproducir la arbitrariedad cultural que inculta, a reproducir las relaciones de fuerza que fundamentan su poder de imposición arbitrario”¹⁷. Así, “las clases desposeídas tienen grandes desventajas dentro de un sistema educativo fundado en la competición y en el ejercicio de capacidades que, en su mayoría, requieren estimulaciones que no se dan en todos los niveles socio-económicos”¹⁸.

La educación se convierte, entonces, en una herramienta de la clase dominante para dominar a otros y de esta manera perpetuar un modelo de sociedad que le conviene a esa clase. La educación permite perpetuar una situación de dominación económica pero también simbólica. La dominación económica debe estar legitimada para poder perpetuarse, ¿cómo? Mediante la dominación cultural. En este sentido, sostienen Bourdieu y Passeron (1996) que la relación que tienen los educandos con respecto al currículum escolar no es la misma en todas las clases sociales. Los hijos de los grupos subordinados poseen un “capital cultural”, es decir una cultura aprendida cuyos contenidos y características estructurales se diferencian en gran medida de la cultura incorporada por los niños de las clases dominantes. La utilización de un currículum único, impuesto por la clase dominante contribuye de esta forma a la reproducción de las relaciones de fuerza que colocan esta arbitrariedad cultural en posición dominante.¹⁹ Esto genera un círculo vicioso que impide a las clases dominadas salir de esa situación. La dominación cultural o simbólica se manifiesta de diferentes maneras, por ejemplo en lo que respecta a las

¹⁶ Saviani, D., “LAS TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN Y EL PROBLEMA DE LA MARGINALIDAD EN AMÉRICA LATINA” en. Revista Colombiana de Educación, Número 13, enero de 1984, p. 18.

¹⁷ Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, p. 50.

¹⁸ Nassif, R. (1980). *Teoría de la educación*, p.110.

¹⁹ Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, p. 51.

relaciones sociales de género asignado roles determinados a mujeres y varones y perpetuando los mismos.

Actualmente, la educación es concebida como un derecho humano. En este sentido, el Comité DESC resalta que este derecho es un medio indispensable para la realización de los demás derechos humanos y para participar plenamente en la sociedad (*derecho-llave*).²⁰ 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 que también, y principalmente, la educación contribuye al pleno desarrollo de la personalidad y a la formación de la ciudadanía y al fortalecimiento del respeto a los derechos humanos (Tomasevski, 2004).²¹ Sostiene Nino que “por un lado, la educación es esencial para la posibilidad de elegir libremente planes de vida e ideales del bien. Por otro lado, una determinada educación es necesaria para materializar el plan de vida o el ideal del bien libremente elegido” (2005: 293).²²

Es posible entonces identificar una doble función del derecho a la educación. Por un lado, es la herramienta para garantizar mejores condiciones para la ciudadanía. En este sentido, sostiene Gutmann que la educación refuerza la democracia pues permite desarrollar la capacidad de deliberar en los niños y las niñas, como futuros ciudadanos/as libres e iguales, así, “los valores que la deliberación implica incluyen veracidad, no violencia, criterio práctico, integridad cívica y magnanimidad. Promoviendo estos y otros valores y capacidades deliberativas, una sociedad democrática puede asegurar las oportunidades básicas a los ciudadanos, así como su capacidad colectiva de obtener justicia”²³. Agregando que “se necesitan políticas más democráticas para promover la educación democrática, [y] se necesita una educación más democrática para alcanzar políticas democráticas. Si valoramos las dos cosas, debemos procurar ambas”.²⁴ Por esto, un estado democrático debe tomar medidas no solo para evitar sino también para disminuir, erradicar y prevenir aquellas desigualdades que privan a los niños y niñas de los logros educativos necesarios para participar en los procesos deliberativos. Además, para “cosechar los beneficios de la diversidad social, los niños deben tomar contacto con formas de vida diferentes a

²⁰ Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, “Observación General 13: El Derecho a la Educación (Artículo 13 del Pacto)”, 8 de diciembre de 1999, párr. 1.

²¹ Tomasevski, K. (2004), “Indicadores del derecho a la educación” en Revista IIDH, Nro. 40, pp. 341-388.

²² Nino, C. (2005). *Fundamentos de Derecho Constitucional* (3º reimpresión ed.). Buenos Aires: Astrea, p. 293.

²³ Gutmann, A.(2001), *La educación democrática. Una teoría política de la educación*, Barcelona: Paídos, p.15.

²⁴ Gutmann, A. (2001), *La educación democrática. Una teoría política de la educación*., Barcelona: Paídos, p.35.

las de sus padres y, en el curso de este proceso, deben afianzar valores verdaderos, como el respeto mutuo entre las personas, que hacen la diversidad social a la vez posible y deseable”²⁵.

La educación es relevante también como derecho llave, como derecho que permite el disfrute de otros derechos, particularmente la educación es relevante, en palabras de Nino, para elegir y llevar a cabo planes de vida.²⁶ Esto es para el ejercicio pleno de la autonomía.

La educación busca garantizar un desarrollo integral de las personas. Sostiene el Instituto Interamericano de Derechos Humanos -IIDH- que “educar en derechos humanos significa que todas las personas –independientemente de su sexo, edad, ocupación, origen nacional o étnico y condiciones económicas, sociales o culturales– tengan la posibilidad real de recibir educación sistemática, amplia y de buena calidad, que les permita: comprender sus derechos humanos y sus respectivas responsabilidades; respetar y proteger los derechos humanos de otras personas; entender la interrelación entre derechos humanos, Estado de Derecho y gobierno democrático, y ejercitar en su interacción diaria valores, actitudes y conductas coherentes con los derechos humanos y los principios democráticos. La educación en derechos humanos es en sí misma un derecho, que hace parte del contenido del derecho a la educación y que es condición necesaria para el ejercicio activo de todos los derechos humanos”²⁷.

La Corte IDH reconoció el carácter de verdadero derecho de la educación, entendiéndola como *derecho llave*, al sostener que “el derecho a la educación es el epítome de la indivisibilidad y la interdependencia de todos los derechos humanos”, y que “la educación es un derecho humano intrínseco y un medio indispensable de realizar otros derechos humanos”.²⁸ Asimismo lo entendió en el caso *Yean y Bosico vs República Dominicana*.²⁹ Oportunamente, en el caso “*Instituto de Reeducción del Menor Vs. Paraguay*”, la Corte IDH se expidió sobre el derecho a la educación de los niños/as en contexto de encierro. Sostuvo, en estos casos, que el derecho a la educación es fundamental para asegurarse que la detención no destruya el plan de vida (autonomía) de los menores³⁰ y en el caso “*Comunidad Indígena Xákmok Kásek*” la Corte IDH sostuvo que “los Estados tienen el deber de garantizar la accesibilidad a educación básica

²⁵ Gutmann, A. (2001), *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paídos, p. 52.

²⁶ Ver Nino, C. (2005). *Fundamentos de Derecho Constitucional* (3ª reimpresión ed.). Buenos Aires: Astrea.

²⁷ Nino, C.(2005). *Fundamentos de Derecho Constitucional* (3ª reimpresión ed.). Buenos Aires: Astrea, p.184.

²⁸ Corte IDH, CASO GONZALES LLUY Y OTROS VS. ECUADOR (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas), cons. 234.

²⁹ Corte IDH, Caso Niñas Yean y Bosico Vs. República Dominicana.

³⁰ Corte IDH, Caso “Instituto de Reeducción del Menor” Vs. Paraguay (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas), cons. 161

gratuita y la sostenibilidad de la misma. En particular, cuando se trata de satisfacer el derecho a la educación básica en el seno de comunidades indígenas, el Estado debe propiciar dicho derecho con una perspectiva etno-educativa. Lo anterior implica adoptar medidas positivas para que la educación sea culturalmente aceptable desde una perspectiva étnica diferenciada”.³¹ El derecho a la educación tal como ha sido reconocido por la Corte IDH implica un vínculo muy robusto entre educación y autonomía. Esto es con el derecho de todas las personas de desarrollar su propio plan de vida. En este sentido, la educación es una herramienta que permite el goce de otros derechos en mejores condiciones. Se ha informado que cuanto más educadas se encuentran las personas en mejor forma pueden reclamar por el ejercicio y goce de sus derechos. De aquí, el relevante rol que cumple el derecho a la educación y su garantía en condiciones de igualdad.

De esta manera, tenemos entonces que respecto a la educación conviven diversas teorías. Más allá de reconocer que la educación es un verdadero derecho, es necesario tener en cuenta que puede tener un doble accionar. O bien se convierte en una herramienta que permite empoderar a las personas o se convierte en una herramienta que las somete a la vulnerabilidad económica o simbólica. En este sentido, entendemos que debe apostarse a la educación como herramienta para erradicar situaciones de desigualdad.

El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Observación General Nro. 13: “El derecho a la Educación (Artículo 13)”³² sostuvo que el derecho a la educación está compuesto por las conocidas 4 “A”: *asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad* y la *adaptabilidad*, asumiendo los Estados la obligación principal de garantía de ese derecho.

La asequibilidad implica que la enseñanza sea gratuita y financiada por el Estado y que exista una infraestructura adecuada y docentes formados y capaces de sostener la prestación de educación; la accesibilidad implica que el sistema no sea discriminatorio y que se prevean medidas positivas para incluir a los grupos más vulnerables; la aceptabilidad implica que el contenido de la enseñanza sea relevante, no discriminatorio y culturalmente apropiado, y de calidad y por último, la adaptabilidad implica que la educación se modifique a medida que

³¹ Corte IDH, CASO COMUNIDAD INDÍGENA XÁKMOK KÁSEK VS. PARAGUAY (FONDO, REPARACIONES Y COSTAS), cons. 211.

³² Comité DESC, Observación General Nro 13 (1999) (en adelante, OG-13), cuyo planteamiento analítico corresponde a la Relatora Especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación, K. Tomasevski.

cambian las necesidades de la población, y que pueda adaptarse a los contextos específicos.³³ Nos enfocaremos en este amicus en la *accesibilidad*, en especial a su vínculo con el principio de igualdad.

b) El principio de igualdad³⁴

El desarrollo que ha realizado la Corte IDH en materia de igualdad es amplio. En este sentido, avanzó desde un entendimiento de la igualdad como cláusula antidiscriminatoria (prohibición de trato diferente injustificado) hasta desarrollar el concepto de igualdad como no subordinación (prohibición de neutralidad y mandato de acciones positivas), reconociendo la existencia de grupos desaventajados, oprimidos, y sojuzgados.³⁵ Entre estos grupos podemos considerar las mujeres, las personas con discapacidad, niños, niñas y adolescentes, personas pertenecientes a pueblos originarios, personas LGBTI, entre otros. Agregó además que estos grupos se encuentran, en general, ante una situación de *discriminación interseccional*. En este sentido, se asume que “la discriminación... no solo fue ocasionada por múltiples factores, sino que derivó en una forma específica de discriminación que resultó de la intersección de dichos factores, es decir, si alguno de dichos factores no hubiese existido, la discriminación habría tenido una naturaleza diferente”.³⁶ En especial, es necesario considerar el impacto que tiene la pobreza sobre estos grupos. La mayoría de las personas pertenecientes a estos grupos desaventajados se encuentran en situación de pobreza y esto se traduce en el modo de ejercicio de sus derechos.

Las mujeres de los estratos sociales más bajos son las que mayor tiempo dedican a las tareas de cuidado³⁷ y a su vez, en las niñas, la pobreza infantil se traduce en una mayor exposición a violencia y abusos,³⁸ que terminan culminando en embarazos³⁹ que impiden la continuación de

³³ Para ampliar v. Tomasevski, K. *Asalto a la educación*; Ronconi, L., “Repensando el principio de igualdad: alcances de la igualdad real” en *Isonomía*, Núm. 49, 10-2018, pp.103-140

³⁴ El objetivo de este apartado no es hacer un análisis detallado de los avances en materia de igualdad realizados por la Corte. A tal fin v. Serrano, Silvia (2019) “El principio de igualdad y no discriminación: concepciones, tipos de casos y metodologías de análisis a la luz de las sentencias emitidas por la Corte Interamericana de Derechos Humanos” en *Anuario de Derecho Constitucional Latinoamericano*, AñoXXV, Bogotá. p. 369-407.

³⁵ Corte IDH, CASO FURLAN Y FAMILIARES VS. ARGENTINA (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas)

³⁶ Corte IDH, CASO GONZALES LLUY Y OTROS VS. ECUADOR (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas), párr. 290.

³⁷ Comisión Interamericana de Derechos Humanos, *Informe sobre pobreza y derechos humanos en las Américas*, párr. 312, 315 y 316.

³⁸ Comisión Interamericana de Derechos Humanos, *Informe sobre pobreza y derechos humanos en las Américas*, párr. 346.

³⁹ Comisión Interamericana de Derechos Humanos, *Informe sobre pobreza y derechos humanos en las Américas*, párr. 331 y 332.

sus estudios, ya que la mayoría de las niñas madres abandonan la escuela,⁴⁰ lo cual termina reproduciendo y perpetuando su situación de vulnerabilidad.⁴¹

Al identificar la existencia de estos grupos en situación de desigualdad estructural, la Corte fijó además obligaciones de garantizar mejores condiciones y erradicar las causas de la desigualdad en cabeza de los Estados. En materia de educación la Corte fué muy contundente en el Caso Guzmán Albarracín vs. Ecuador donde reconoció el derecho de las niñas a vivir una vida libre de violencias en el contexto educativo determinando obligaciones positivas claras en cabezas de los Estados para prevenir esas situaciones de violencia. Estos estándares deberán ser aplicados, particularmente, en lo que respecta al derecho al cuidado.

c) Obligaciones estatales: igualdad y derecho a la educación

El derecho a la educación requiere ser garantizado (y ser disfrutado) en condiciones de igualdad. Esto implica, por un lado, la eliminación de todo tipo de discriminación normativa que impida, limite o restrinja el acceso y goce efectivo del derecho a la educación. Esto se traduce a que existen, por lo general, en la mayoría de los ordenamientos jurídicos locales, prohibiciones de carácter expreso de establecer distinciones o privaciones arbitrarias (*discriminación directa*), esto es, dar un trato menos favorable a una mujer que a un hombre en las mismas circunstancias, por ejemplo, una ley que prohíba a las mujeres asistir a las escuelas. Esto no impide que existan normas aparente y pretendidamente neutrales que regulen el acceso a la educación y que realicen clasificaciones a tal fin y, que debido a la forma en que se encuentran formuladas, una vez que son aplicadas, terminan generando -o más bien, perpetuando- una situación de desigualdad de *facto* de las mujeres respecto a los hombres (*discriminación indirecta*).⁴² La mayoría de las normas clasifican de alguna manera (por ejemplo, la exigencia de haber concluido el ciclo básico para iniciar la universidad). Sin embargo, la obligación de eliminar todo tipo de discriminación normativa exige indagar sobre las razones (o sinrazones) de dicha clasificación.

⁴⁰ Comisión Interamericana de Derechos Humanos, *Informe sobre pobreza y derechos humanos en las Américas*, párr. 333.

⁴¹ Comisión Interamericana de Derechos Humanos, *Informe sobre pobreza y derechos humanos en las Américas*, párr. 356.

⁴² Pautassi, L., (2011) "Igualdad y no discriminación: Aportes del enfoque de derechos al campo de la educación", en López, N. (coord.), *Escuela, identidad y discriminación*, pp.347-348

Hoy en día es posible afirmar que este tipo de normas son muy excepcionales, ya que los Estados latinoamericanos han realizado una apuesta fuerte por la educación sin dejar de considerar, en general, a grupos excluidos.⁴³

Así, la discriminación normativa irrazonable (injustificada) pareciera no ser el problema en materia de educación, pues es bastante sencilla de identificar.⁴⁴ El problema existe cuando se analiza la situación con una lupa más amplia: la de la igualdad como no sometimiento. Esta mirada implica que aún cuando se garantice normativamente el acceso a todos/as, aquellos que viven en ciertos contextos (personas con discapacidad en una sociedad que impone barreras físicas y actitudinales, personas en situación de desplazamiento forzado) o lugares (los niños y niñas que habitan en zonas pobres de las ciudades) o se encuentran en ciertas posiciones (ser mujer, perteneciente a pueblos originarios), se enfrentarán con fuertes dificultades para acceder al sistema educativo (y/o continuar en él). Lo que se debe garantizar es un *acceso igualitario real a la educación* y eliminar todo tipo de barreras que de hecho impiden u obstaculizan el acceso a la educación. Aquí es donde aparece la interdependencia con el derecho al cuidado.

En ciertos casos, no alcanza solo con eliminar de las normas las causales de discriminación irrazonable que impidan el acceso a la educación, sino que para garantizar el goce efectivo de este derecho (en términos de igualdad real), recaen sobre el Estado un conjunto de obligaciones bien concretas.

⁴³ En este sentido resulta relevante la sentencia recaída en el caso *Women Against Violence and Exploitation in Society (WAVES) vs. República de Sierra Leone* del Tribunal de Justicia de la Comunidad Económica de Estados de África Occidental (ECOWAS) donde se cuestionó una política que prohibía que niñas embarazadas asistieran a la educación general, aduciendo que violaba sus derechos bajo el Artículo 64. I. Los cónyuges o convivientes tienen el deber de atender, en igualdad de condiciones y mediante el esfuerzo común, el mantenimiento y responsabilidad del hogar, la educación y formación integral de las hijas e hijos mientras sean menores o tengan alguna discapacidad. II. El Estado protegerá y asistirá a quienes sean responsables de las familias en el ejercicio de sus obligaciones. Carta Africana y otros instrumentos de derechos humanos regionales e internacionales. Estas niñas eran enviadas a escuelas separadas que solo funcionaban tres veces por semana y enseñaban solo cuatro materias. El argumento del Estado era que estas niñas influirían negativamente en sus pares. Como consecuencia por un lado se agravaba el estigma contra estas niñas y en muchos casos no retomaban la escuela. Disponible en <https://www.escri-net.org/es/caselaw/2020/women-against-violence-and-exploitation-society-waves-vs-republica-sierra-leone>

⁴⁴ En general, en los países de la región existen normas que garantizan la continuidad de los estudios en el sistema educativo de las niñas embarazadas y/o madres. Por ejemplo, el art. 11 Ley General de Educación de Chile. También se han adoptado otras medidas como horarios de lactancia, prioridad en la asignación de vacantes, entre otras. AL respecto v. la información respecto de la situación de la Ciudad de Buenos Aires, disponible en <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2018/06/26/3f2cabf8f6b3883907d5e13b1ca122b5d1c7531e.pdf> Asimismo, el artículo 74 de la Ley de Educación Nacional de Uruguay establece que “las alumnas en estado de gravidez tendrán derecho a continuar con sus estudios, en particular el de acceder y permanecer en el centro educativo, a recibir apoyo educativo específico y justificar las inasistencias pre y post parto, las cuales no podrán ser causal de pérdida del curso o año lectivo.” <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>

En este sentido, en lo que refiere al derecho a la educación y su vínculo con las tareas de cuidado, el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer advierte que los sistemas de creencias, normas y prácticas patriarcales fuertemente arraigados en nuestras sociedades y en la consecuente asignación de roles a las mujeres que estos producen, terminan constituyéndose en un obstáculo para las mujeres al momento de ejercer su derecho a la educación. Por lo tanto, recomienda a los Estados que creen e implementen políticas de readmisión y de educación inclusiva que permitan que las niñas embarazadas, las madres jóvenes y las niñas casadas antes de cumplir los 18 años sigan asistiendo a la escuela o vuelvan a ella sin demora así como también poner fin a las prácticas que impiden que las mujeres y niñas educarse (por ejemplo, el trabajo no remunerado en el hogar).

Esto podría entenderse como una violación a la obligación de respetar de los Estados que se desprende del art. 1.1 de la CADH. En este sentido, se sostuvo que “entre las medidas que debe adoptar el Estado para respetar dicho mandato normativo se encuentran las acciones de cumplimiento, que pueden ser positivas o negativas y estarán determinadas por cada derecho o libertad”.⁴⁵ De este modo, “el Estado no puede limitarse a no incurrir en conductas violatorias de los derechos, sino que además debe emprender acciones positivas”.⁴⁶ Además, también está en juego la obligación de garantizar. En relación con eso, sostienen Ferrer Mac-Gregor y Pelayo Möller (2012) que “la Corte IDH ha determinado que *garantizar* implica la obligación del Estado de tomar todas las medidas necesarias para "remover" los obstáculos que puedan existir para que los individuos disfruten de los derechos que la Convención Americana reconoce”⁴⁷.

Estas acciones están fuertemente vinculadas a las condiciones en las que se encuentran ciertos grupos. En particular nos referiremos a 2) la situación de las mujeres y 3) la situación de la primera infancia.

III. El impacto del derecho al cuidado en el derecho a la educación de las mujeres

Hablar de derecho al cuidado implica la consiguiente obligación de generar sistemas de cuidado, los cuales tendrán un fuerte impacto en el derecho a la educación de las mujeres, en especial las mujeres adolescentes que se convierten en madres jóvenes o se encuentran a cargo de los

⁴⁵ Steiner, C. & Uribe, P. (Edit.) *Convención Americana de Derechos Humanos, Comentada*, Fundación Konrad Adenauer (Konrad-Adenauer-Stiftung)

⁴⁶ Idem, p. 44

⁴⁷ Ferrer Mac-Gregor, E. & Pelayo Möller, C.M. (2012), “La obligación de ‘respetar’ y ‘garantizar’ los derechos humanos a la luz de la jurisprudencia de la Corte Interamericana, En *Estudios Constitucionales*, Año 10 (2), p.155.

cuidados familiares. Sobre este punto, la CIDH en su informe *Violencia y discriminación contra mujeres, niñas y adolescentes: Buenas prácticas y desafíos en América Latina y en el Caribe* nota que “en la región las niñas, adolescentes y las mujeres sufren con las dificultades para reivindicar y ejercer su derecho a la educación. A pesar que las obligaciones de no discriminar y de proteger la igualdad ante la ley aplican de forma inmediata a todos los aspectos del ejercicio del derecho a la educación, en todos los ciclos de enseñanza, las niñas y las mujeres, en comparación con los hombres, están más propensas a sufrir diversas formas de discriminación y violencia en los centros educativos, situación que, de no ser abordada adecuadamente, influye tanto en su acceso como en su permanencia”.⁴⁸ Entre las posibles barreras particulares, se mencionan las responsabilidades familiares asignadas a las niñas y adolescentes, los estereotipos en los planes de estudios, los libros de texto y los procesos pedagógicos que perpetúan la discriminación contra las mujeres, además del embarazo adolescente.⁴⁹

Muchas mujeres y niñas abandonan o retrasan sus estudios cuando asumen tareas de cuidado. De esta manera, las tasas de abandono escolar, en especial, en adolescentes es alta. En consecuencia, la CIDH ha reiterado su preocupación en relación al embarazo adolescente, especialmente cuando en el propio entorno escolar, sea a través de leyes, reglamentos o prácticas, se prohíbe que las adolescentes embarazadas continúen con sus estudios.⁵⁰

Sobre este punto, corresponde aclarar que los diferentes estándares elaborados para guiar la materialización de los derechos humanos al plano fáctico son “medidos” a través de Indicadores.⁵¹ De este modo, esta, por un lado, el contenido del derecho (por ejemplo, el derecho a la educación) y, por el otro lado, la unidad de medida, que sería el indicador (la tasa de niños, niñas y adolescentes escolarizados) y, a su vez, si los indicadores se encuentren desagregados por sexo, raza, etnia, condición socioeconómica y zona de residencia. Esto permite tener un mayor grado de conocimiento a los fines de averiguar si se respeta el estándar de igualdad y no

⁴⁸ Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2019). *Violencia y discriminación contra mujeres, niñas y adolescentes: buenas prácticas y desafíos en América Latina y en el Caribe*. OEA/Ser.L/V/II. Doc.233/19 , párr. 291.

⁴⁹ Comisión Interamericana de Derechos Humanos, Informe sobre pobreza y derechos humanos en las Américas, párr. 292.

⁵⁰ CIDH. *El trabajo, la educación y los recursos de las mujeres: La ruta hacia la igualdad en la garantía de los derechos económicos, sociales y culturales*. OEA/Ser.L/V/II.143. 2011, párr. 178.

⁵¹ En particular, por ejemplo, los Indicadores creados en el ámbito del Grupod e Trabajo del Protocolo de San Salvador.

discriminación.⁵² En definitiva, los Indicadores sirven para constatar el nivel de cumplimiento por parte de los Estados de las obligaciones que derivan de los instrumentos internacionales de derechos humanos que han asumido⁵³ en ejercicio de su soberanía.

Según un estudio realizado por CLADEM sobre embarazo infantil y adolescente en menores de 14 años en 14 países de América Latina y el Caribe, si bien en la mayoría de estos países existen leyes que garantizan la continuidad educativa, aún persisten prejuicios discriminatorios contra las niñas y las adolescentes embarazadas o madres. Cerca de la mitad de estas niñas y adolescentes abandona los estudios ⁵⁴ y entre el 67% y 89% de las madres adolescentes no asiste a la escuela. Las adolescentes con hijos o hijas suelen tener entre 2 y 3 años menos de educación que las adolescentes que no son madres.⁵⁵ Las tareas domésticas y de cuidados no remunerados junto con la maternidad fueron mencionadas por un 13% de las adolescentes de 12 a 18 años encuestadas como razón de abandono escolar, mientras que solo un 1% por los adolescentes hombres.⁵⁶ Además, como muestran Rico y Trucco, esta falta de terminalidad educativa en la adolescencia por cuidado no se corrige en el mercado de trabajo en el caso de las mujeres pero sí en muchos casos en el caso de los varones.⁵⁷

Específicamente es posible mencionar que, por ejemplo, en Bolivia, el 19% de las adolescentes de 15 a 19 años que no habían completado la educación secundaria mencionaron el matrimonio como la razón principal, mientras que el 14% citó el embarazo.⁵⁸ En la Argentina, cada 3 horas una niña de entre 10 y 14 años da a luz, y 6 de cada 10 menores embarazadas abandonan la

⁵² Pautassi, L. & Royo, L., Enfoque de derechos en las políticas de infancia: indicadores para su medición, CEPAL, 2012, p. 13.

⁵³ Pautassi, L. & Royo, L., Enfoque de derechos en las políticas de infancia: indicadores para su medición, CEPAL, 2012, p.15.

⁵⁴ CLADEM, *Niñas Madres: Embarazo y maternidad infantil forzada en América Latina y el Caribe. Resumen ejecutivo*, 2016.

⁵⁵ UNICEF, Derechos de las niñas para un futuro en Igualdad: Renovando compromisos en América Latina y el Caribe,

URL

https://www.unicef.org/lac/media/29451/file/Derechos_de_las_Nin%CC%83as_-_Informe_Completo_versi%C3%B3n_web.pdf

⁵⁶ UNICEF (2016), Derechos de las niñas para un futuro en Igualdad: Renovando compromisos en América Latina y el Caribe,

URL

https://www.unicef.org/lac/media/29451/file/Derechos_de_las_Nin%CC%83as_-_Informe_Completo_versi%C3%B3n_web.pdf

⁵⁷ Rico, María Nieves y Trucco, Daniela (2014) Adolescentes. Derecho a la educación y al bienestar futuro. Serie Políticas Sociales 190, Santiago, CEPAL-UNICEF.

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/35950/4/S2014097_es.pdf

⁵⁸ Idem

escuela, lo que afecta negativamente sus oportunidades profesionales y los ingresos que podrán tener en el futuro.⁵⁹ En Perú, en 2014, la tasa de abandono escolar entre niños, niñas y adolescentes afrodescendientes fue del 8,4%. De este grupo, el 8,3% mencionó que el embarazo o ser madre/padre fue la razón por la cual dejaron la escuela.⁶⁰ En México, de las adolescentes de 15 a 19 años que abandonaron la escuela en 2013, el 8% mencionó el embarazo o dar a luz como una de las razones por las que abandonaron los estudios prematuramente, mientras que el 11% mencionó el matrimonio o la vida en pareja como motivo de deserción escolar. En Chile, un alto porcentaje de las madres adolescentes abandonan sus estudios: en 2017, de un total de 1030 estudiantes embarazadas, solo el 58% pudo continuar con sus estudios.⁶¹ En este sentido, la CIDH en su reconoció la existencia de “situaciones de discriminación y estigma en la región en perjuicio de las niñas y adolescentes embarazadas por parte de la comunidad en la que viven e incluso de sus familias”⁶². En particular resaltando que “en diversos países de la región, sigue siendo una práctica que a las niñas y adolescentes embarazadas no tengan acceso a la educación en tanto se les negaría el ingreso al establecimiento educativo y/o se las expondría a diversas formas de hostigamiento, marginación y rechazo. De manera adicional, suelen enfrentarse al aislamiento al interior de su grupo familiar y de amistades, lo que agrava el impacto de su falta de autonomía económica, las dificultades para acceder al empleo y la insuficiencia de las ayudas sociales otorgadas por el Estado”.

La falta de educación o el retraso en los estudios tiene implicancias a lo largo de toda su vida si consideramos al derecho a la educación como un derecho “llave”. Esto ya ha sido reconocido por el Comité de los Derechos del Niño en la Observación general N.º 4, donde se reconocen las dificultades que pueden enfrentar las jóvenes madres en cuanto a su salud y capacidad de cuidado de sus hijos e hijas. Asimismo, en la Recomendación general núm. 31 del Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer y observación general núm. 18 del Comité de los Derechos del Niño sobre las prácticas nocivas, se destaca la importancia que tiene la educación en las vidas de las niñas y mujeres porque se traduce, además de en una mejora en su calidad de vida, en un incremento de oportunidades de participación efectiva en los distintos ámbitos de su vida así como en una mayor protección contra la violencia. Respecto al derecho a

⁵⁹ Idem

⁶⁰ Idem

⁶¹ <https://lac.unwomen.org/sites/default/files/2022-08/POLICY~1.PDF>

⁶² CIDH, Informe *Violencia y discriminación contra mujeres, niñas y adolescentes: Buenas practicos y desafios en America Latina y en el Caribe*, 2019 OEA, parr. 254

la educación como un derecho “llave”, el abandono prematuro del sistema educativo tiene un impacto diferenciado en las mujeres, ya que el 13% de los adolescentes varones en América Latina que no estudian se encuentran trabajando mientras que solamente el 6% de las adolescentes mujeres que no estudian, realizan actividades remuneradas, lo cual tiene efectos a largo plazo debido a que aquella falta de experiencia laboral posiblemente sea valorada negativamente al momento de querer acceder, lo cual implica encontrarse en una situación de desventaja frente a un hombre que también desertó del sistema educativo pero que, en vez de dedicarse a las tareas de cuidado, ingreso en el mercado laboral.⁶³

Por su parte, la CIDH en su informe sobre Violencia contra mujeres y niños, niñas y adolescentes (2019)⁶⁴ ha reconocido como “causas fundamentales del matrimonio o unión de hecho infantil, la pobreza, la inseguridad y la falta de educación (...) la pobreza y el hecho de que muchas familias carezcan de medios para proporcionarles un nivel de vida adecuado a sus hijos, en particular a sus hijas (...). En este sentido, se han adoptado diversas medidas vinculadas a la erradicación de

⁶³ Rico, M.N. & Trucco, D., *Adolescentes. Derecho a la educación y al bienestar futuro*, CEPAL, 2014, pp.53-54

⁶⁴ Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) (2019), *Violencia y discriminación contra mujeres, niñas y adolescentes: buenas prácticas y desafíos en América Latina y en el Caribe*

la violencia en los establecimientos educativos,⁶⁵ incluso normas que buscan garantizar la continuidad de niñas madres en la escuela pero que no focalizan en los cuidados como una sobrecarga y una barrera de acceso y permanencia en el sistema educativo.

⁶⁵ En relación a las políticas públicas que fueron llevadas a cabo por diferentes Estados latinoamericanos para contrarrestar los efectos que pueden tener los diferentes tipos de violencia que pueden sufrir las niñas y adolescente en su educación, en primer lugar, se observa que en el caso de Chile, el Ministerio de Educación a través de la Unidad de Equidad de Género pone a disposición una serie de pautas generales para la elaboración de protocolos cuya aplicación se encuentra limitada a los establecimientos de educación superior # como son las universidades. Sin embargo, parece estar restringida a los casos de acoso y abuso sexual perpetrados por integrantes de aquellas instituciones educativas, sobre esto, a diferencia de como veremos mas adelante ocurre en el protocolo sancionado por Costa Rica, el protocolo chileno dispone que es a la persona denunciada a la que debe apartarse de su cargo o función y reasignarse, no a la que denuncia, lo cual tiene como finalidad que este hecho no obstaculice o entorpezca el desarrollo y desempeño de las tareas, ya sean académicas o laborales, que realiza habitualmente la persona que denuncia haber sufrido un hecho de acoso o abuso sexual en el ambito educativo superior.#

En Argentina, se aprecia la sanción de protocolos a nivel nacional para la prevención y abordaje de situaciones de violencia de género que acontecen en los espacios educativos desde la perspectiva de estos como ámbito laboral, concebidos, por lo tanto, para de mujeres adultas que se desempeña en diferentes cargos en establecimientos educativos, por lo que estos no pueden ser aplicados casos en que las estudiantes son víctimas de violencia de género. Esto es así sin perjuicio de que en algunas jurisdicciones, como en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se cuenta con un protocolo de acción institucional para la prevención e intervención para las situaciones de violencia de género y discriminación en el ámbito de las escuelas secundarias y establecimientos terciarios de la Ciudad de Buenos Aires. En el caso de Ecuador, Ministerio de Educación publicó y distribuyó en el año 2017 el “Protocolos de actuación frente a Situaciones de violencia detectadas o cometidas en el sistema educativo”, en donde contemplan medidas alternativas de resolución de conflictos para abordar una situación de violencia basada en cuestiones de género, incluyendo diferentes tipos de mediación y prácticas restaurativas que hacen especial énfasis no en el castigo, sino en la reparación del daño infligido a la víctima. En cuanto a las medidas de seguimiento de los protocolos de actuación frente a situaciones de violencia, entre los objetivos que persigue este protocolo, se destaca “garantizar que la Junta Distrital de Resolución de Conflictos garantice la permanencia del estudiante o de la estudiante en el sistema educativo”, contemplando, en caso de pedido de su representante legal, la reubicación del niño, niña o adolescente víctima de violencia sexual, siempre que su representante legal lo solicite, al respecto, con el alegado fin de garantizar una adecuada atención integral, se establece que debe estar registrado el hecho en el expediente del niño, niña o adolescente creado en el portal Educar Ecuador. Asimismo, también se busca que el personal docente acompañe al niño, niña u adolescente, comprendiéndolo y brindándole la ayuda que sea necesaria para que esta o este pueda cumplir con sus tareas u otras responsabilidades propias de cada asignatura. El Ministerio de Educación Pública de Costa Rica dispone de un protocolo especial también, que es el Protocolo de actuación en situaciones de violencia física, psicológica y sexual. Este aconseja que sugiere que se impulsen estrategias que eviten la revictimización y la profundización de las secuelas de los hechos, sino en aquellas que se enfocan que los miembros de la comunidad educativa donde se produjo el hecho expongan y exterioricen sus sentimientos y propongan un plan para restaurar la convivencia en pos de una mayor sensibilización, generación de conciencia de la problemática que ha tenido lugar y prevención de la reiteración de hechos de esta índole en el futuro. Con estos objetivos, se enuncia que deben programarse medidas, sin mencionar alguna en particular, de las que participen con los fines: a) promover la comunicación asertiva, b) fortalecer el autoestima, c) generar el empoderamiento de las personas violentadas, d) fomentar la cooperación y el sentido de pertenencia de las personas observadoras y e) concientizar a las personas que violentan sobre el daño que puede causar la violencia a las personas, al centro educativo y a la comunidad. Además, se realizan actividades de restauración para crear las condiciones necesarias para abordar las consecuencias negativas originadas por la situación y resolver las diferencias que prevalecen después del evento que dio origen a la aplicación del protocolo.# Se advierte que esta forma de abordaje que propone privilegia lo colectivo por encima de la individual, haciendo especial énfasis no en el seguimiento de la niña, niño o adolescente víctima de violencia de género en el ámbito educativo, sino en el grupo donde ocurrió el hecho.

En los casos de embarazos, la CIDH ha indicado que frecuentemente las presiones familiares y sociales empujan a las adolescentes a matrimonios o a uniones precoces con impactos en sus oportunidades de desarrollo personal, educativo, profesional, y de tomar decisiones importantes sobre sus vidas, lo cual las hace más vulnerables” (220). Agrega que “en el marco del matrimonio o unión de hecho infantil, las niñas y adolescentes son sometidas desde una edad muy temprana a comportamientos definidos por patrones socioculturales de discriminación y roles estereotipados de la mujer con base en su función reproductiva, de cuidadora y encargada de las labores del hogar. La Comisión advierte que esto, junto con otros factores, podría conllevar a un abandono de sus proyectos de vida y a que, por presiones dentro del hogar, de su comunidad o de su familia, e incluso por miedo a retaliaciones de estos, se limiten a las expectativas y deseos de su cónyuge. En consecuencia, las esposas niñas y adolescentes crecen en un entorno en donde su capacidad incluso de tomar decisiones sobre aspectos íntimos de su personalidad se ve disminuida considerablemente, lo cual podría tener un fuerte impacto en su desarrollo emocional y psicológico” (221).

Por lo tanto, se instó a los Estados partes a promover actitudes positivas y de apoyo a la maternidad de las adolescentes por parte de sus padres y madres y a elaborar políticas que les permitan continuar su educación (Comité de los Derechos del Niño que en la Observación general N.º 4). En la Observación general N.º 20, el Comité aborda específicamente la problemática de las familias encabezadas por adolescentes. Señala que la Convención exige que los cuidadores adolescentes reciban apoyo adecuado para que puedan cumplir con sus responsabilidades hacia los niños y niñas que se encuentran bajo su cuidado, así como asistencia material para todo lo relacionado con la alimentación, vestimenta y vivienda. Se reconoce que los cuidadores adolescentes requieren un apoyo adicional para que puedan gozar de su derecho a la educación, el juego y la participación. Se señala que los Estados deben realizar “intervenciones de protección social durante las etapas clave del ciclo vital” y atender las necesidades específicas de los cuidadores adolescentes.

Si bien el Comité no hace una distinción entre niños y niñas al hablar de cuidadores adolescentes, en la misma recomendación reconoce que durante la adolescencia las desigualdades de género cobran mayor dimensión. Señala que las normas sociales y culturales les asignan una condición inferior a las niñas que aumenta la posibilidades de falta de acceso a la educación secundaria y terciaria, gran carga de tareas domésticas y la responsabilidad del

cuidado de los hijos e hijas. Es decir, reconoce la existencia de una situación de desigualdad interseccionada, no solo son niñas, sino que son mujeres y en general son mujeres que se encuentran en situación de pobreza. Todo esto repercutirá, si es que el Estado no implementa un sistema de cuidado efectivo, en el desarrollo posterior y la autonomía de estas niñas.

En la Observación general N.º 20, el Comité de los Derechos del Niño destaca que estos sistemas de cuidado deberían, por un lado, garantizar la flexibilidad necesaria para que los adolescentes puedan compaginar el trabajo o la responsabilidad de atender a su familia con la educación, pero además y principalmente garantizar recursos económicos para afrontar los costos asociados a la escolarización. En este sentido, sostiene el Comité que los Estados deben adoptar medidas proactivas y amplias para abordar todos esos factores y mejorar la matriculación y la asistencia escolar, reducir el abandono escolar prematuro y brindar oportunidades para que puedan reinsertarse en el sistema educativo.

Así, el Comité de los Derechos del Niño (Observación General número 18), en conjunto con el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (observación número 31) incentivan a los Estados partes a tomar medidas para mejorar la matriculación y permanencia en la escuela secundaria. Para ello, deben garantizar la finalización de la educación primaria y promover el acceso equitativo a la secundaria secundaria. Los Comités señalan que el derecho de las adolescentes a continuar sus estudios, tanto durante el embarazo como después de él, puede garantizarse mediante políticas de reincorporación al sistema educativo no discriminatorias. Sin embargo, es necesario ir más allá para garantizar no solo continuidad en el sistema educativo en casos de embarazo, sino también reconocer las tareas de cuidado que muchas veces recaen sobre las niñas, que, reiteramos, no se deben solo a la maternidad. El reconocimiento del cuidado como un derecho implica también reconocer que el mismo tiene un valor y que es algo necesario para la vida de la sociedad.

Asimismo, los Comités recomiendan que se ofrezcan incentivos económicos a las niñas embarazadas y madres adolescentes para que finalicen sus estudios secundarios y que se brinden a las niñas y las mujeres oportunidades educativas y económicas en un entorno seguro y propicio en el que puedan desarrollar su autoestima y su conciencia respecto de sus derechos.

Además, en la Recomendación general núm. 36 (2017) sobre el derecho de las niñas y las mujeres a la educación, el Comité reconoce que las niñas y las mujeres tienen dificultades

desmedidas para reivindicar y ejercer su derecho humano fundamental a la educación por diversos factores, entre los que destacan las barreras de acceso que enfrentan las niñas y las mujeres de grupos desfavorecidos y marginados, exacerbadas por, entre otras cosas, los estereotipos de género en los procesos pedagógicos. De esta manera, las obligaciones estatales implican no solo garantizar el acceso a la educación en condiciones de igualdad, sino también la permanencia de las niñas y mujeres en él como asimismo la educación que se brinde debe ser libre de estereotipos.

Meghan Campbell destaca que el derecho a la educación es un derecho multiplicador ya que empodera a la ciudadanía y es la clave para el desarrollo personal. Las niñas enfrentan barreras no solo para acceder a educación de buena calidad, sino también para conseguir un empleo decente una vez finalizados sus estudios.⁶⁶ En primer lugar, la pobreza afecta mayormente a la educación de las mujeres. Debido a la discriminación estructural en el ámbito laboral, familias con pocos recursos eligen enviar a sus hijos varones a la escuela ya que consideran que generará mayores beneficios económicos a la familia. En segundo lugar, se debe tener en cuenta la violencia de género que sufren las niñas cuando van al colegio: incluso dentro de los establecimientos educativos están expuestas a acoso sexual por parte de sus compañeros y profesores. En tercer lugar, las normas de género dentro del aula y en la comunidad menoscaban el potencial transformador de la educación. Dentro del aula, se ven poco beneficiadas en cuanto al incentivo, participación y reconocimiento que reciben por parte de los docentes. Tampoco acceden a una educación sexual de calidad que les permita prevenir embarazos no deseados, identificar la violencia de género y protegerse del acoso digital y la explotación. Además, las mujeres quedan excluidas de puestos de poder dentro de la educación y siguen ocupando empleos que son considerados de “bajo estatus” socialmente, sin importar el nivel socioeconómico que tengan.

Dada la naturaleza particular de estas barreras que están directamente relacionadas con el género, no es suficiente con garantizar el acceso a la educación, sino que se deben evaluar los obstáculos que enfrentan tanto dentro como fuera del aula. Se necesita una transformación estructural que aborde la pobreza y asegure oportunidades laborales para las mujeres una vez finalizados sus estudios. Asimismo, se deben implementar políticas públicas que incluyan a las alumnas

⁶⁶ Campbell, M., “Transforming Women’s Lives Through Education”, URL <https://ohrh.law.ox.ac.uk/transforming-womens-lives-through-education/>

embarazadas y los estudiantes con hijos. Se les debe brindar apoyo a las nuevas madres a lo largo de sus estudios, incluido el espacio y la privacidad para que puedan amamantar y un espacio de cuidado para sus hijos e hijas que sean económicos y accesibles.

Los cuidados y su distribución se relacionan con las estructuras y organizaciones sociales.⁶⁷ Existe un vínculo ineludible entre la división sexual del trabajo, la persistencia de la pobreza, los patrones patriarcales y discriminatorios y la concentración del poder. Estos factores sobre los cuales subyace la desigualdad de género interactúan y se refuerzan entre sí, generando una limitación en el pleno goce y ejercicio de los derechos de las mujeres, entre los que se puede incluir el derecho a la educación, e impidiendo el avance hacia la igualdad material o real.⁶⁸ En los últimos años, se ha registrado un retroceso en términos porcentuales de la participación de las mujeres en el mercado laboral. Este fenómeno tuvo especial impacto en los hogares de menores ingresos. Este retroceso en materia de participación femenina en el mercado laboral no encuentra su causa solamente en las crisis económicas que han atravesado los países de la región, sino también en la injusta división de las tareas de cuidado.⁶⁹ En primer lugar, la mayoría de los hogares con menores ingresos es donde hay mayor presencia de menores de edad, lo cual implica un aumento de las demandas de cuidados y la imposibilidad de delegarlas en terceros por la falta de recursos suficientes.⁷⁰ En consecuencia, para que las mujeres puedan cumplir con las obligaciones que demandan las tareas de cuidados, deben limitarse a empleos de jornada parcial, informales y con sueldos muy bajos que, muchas veces, implican también tareas de cuidado, lo cual termina reproduciendo y perpetuando desigualdades de hecho.⁷¹ Además, las mujeres jóvenes se encuentran con un mayor riesgo de empobrecimiento por, entre otras causas, estar expuestas al embarazo adolescente y matrimonios precoces, que tienen, entre otros efectos una mayor sobrecarga de tareas de cuidados, que termina repercutiendo en la esfera del goce y ejercicio de sus derechos. Está probada, por ejemplo, la correlación entre los índices de abandono escolar y matrimonios precoces, lo cual reconoce como causa la organización de los

⁶⁷ Torres Santana, A. (ed.) (2021), *Los cuidados: Del centro de la vida al centro de la política*, Santiago de Chile: Friedrich-Ebert-Stiftung, p.17

⁶⁸ Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2022), *La sociedad del cuidado. Horizonte para una recuperación sostenible con igualdad de género*, Santiago de Chile, p.46

⁶⁹ Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2022), *La sociedad del cuidado. Horizonte para una recuperación sostenible con igualdad de género*, Santiago de Chile, p.46

⁷⁰ Torres Santana, A. (ed.) (2021), *Los cuidados: Del centro de la vida al centro de la política*, Santiago de Chile: Friedrich-Ebert-Stiftung, p.17

⁷¹ Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2022), *Panorama Social de América Latina 2021*, Santiago de Chile, p.211

cuidados: las responsabilidades atribuidas a las adolescentes respecto de las tareas del hogar y las vinculadas a la maternidad les impiden la continuación de sus estudios. Esto tiene repercusión, más adelante, al intentar ingresar al mercado laboral con el fin de obtener ingresos propios como asimismo en otros aspectos (violencias, embarazos no deseados, etc.). Sobre esto, también concurren diferentes factores como la pertenencia a un determinado grupo étnico o racial, que agravan esta situación de vulnerabilidad.⁷² En este sentido, sostuvo la CIDH en el Informe sobre Pobreza y Derechos Humanos (2017) que “las mujeres tienen cargas desproporcionadas de cuidado y crianza al interior de sus familias. Estas cargas y las limitaciones que las mismas imponen en su uso del tiempo reducen sus posibilidades de acceder a empleo formal, decente y de calidad, y a los recursos económicos necesarios para su subsistencia y las de sus familias. Pese a la continua inserción de las mujeres al mercado laboral y al sector educativo, los logros en esta esfera aún son incipientes”⁷³.

Vemos entonces la necesidad de establecer políticas de cuidado a fin de garantizar el acceso y permanencia de las niñas y mujeres en los sistemas educativos.

IV. El impacto del derecho al cuidado en el derecho a la educación de las primeras infancias

En “Estudios sobre políticas educativas en América Latina” publicado en 2021, la UNESCO⁷⁴ destaca la importancia de la educación de la primera infancia en el desarrollo de las personas por el impacto en su vida adulta en términos socioemocionales, cognitivos y físicos. En esta etapa del desarrollo, las personas tienen una mayor facilidad de aprendizaje y sus habilidades básicas son considerablemente más flexibles.⁷⁵ Durante estos años, el cerebro responde de manera altamente sensible a los estímulos en el entorno. Desde el nacimiento hasta los 3 años, ocurre el 80% del desarrollo cerebral, y entre los 3 y 6 años se establecen habilidades básicas como el habla y la capacidad de comunicación. Las experiencias vividas durante esta etapa tienen un impacto en las áreas de educación, salud y calidad de vida, así como en los logros y desempeño

⁷² Torres Santana, A. (ed.) (2021), *Los cuidados: Del centro de la vida al centro de la política*, Santiago de Chile: Friedrich-Ebert-Stiftung, p.18

⁷³ Comisión Interamericana de Derechos Humanos, *Informe sobre pobreza y derechos humanos en las Américas*, párr. 311.

⁷⁴ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379489/PDF/379489spa.pdf> multi

⁷⁵ Esto no significa que las personas en general y en particular las personas mayores no tengan derecho a la educación. Al contrario, tienen derecho tanto a la terminalidad educativa como a avanzar en la educación a lo largo del curso de su vida, pero para ello se debe garantizar la distribución del cuidado. Sin embargo, en este amicus nos detendremos solo en la primera infancia.

en la edad adulta. El desarrollo infantil temprano tiene una naturaleza acumulativa en el proceso de adquisición de habilidades, donde tener más habilidades hoy permite adquirir aún más habilidades en el futuro. Por el contrario, un déficit de habilidades en edades tempranas conlleva efectos negativos duraderos en la educación y el empleo. La naturaleza acumulativa en la formación de habilidades tiene un impacto significativo en la transmisión intergeneracional de la pobreza y la desigualdad de ingresos. Los niños que nacen en hogares con ingresos por debajo de la línea de pobreza no reciben la alimentación, estimulación e interacción mínimas necesarias. Esta falta de recursos tiene efectos negativos en su capacidad de aprendizaje y, por lo tanto, en su desarrollo posterior, en el ejercicio de su autonomía.

De esta manera, garantizar sistemas de cuidado, en especial que puedan beneficiar a niños y niñas en su primera infancia es una de las herramientas con las que cuenta el Estado para quebrar el círculo de la desigualdad. Garantizar una educación de calidad a niños y niñas desde una temprana edad es una de las claves para que puedan desarrollar sus habilidades y talentos. El acceso a la educación desde los primeros años es una prioridad que los estados deben garantizar para lograr igualdad de oportunidades en cumplimiento de los derechos de la infancia, un impacto positivo en las trayectorias escolares y mayores grados de bienestar e integración social.⁷⁶

El inicio del trayecto educativo a una edad temprana se correlaciona con un mayor nivel educativo a lo largo de la vida y estas mejores condiciones de educación garantizan mejor goce de derechos. La educación formal recibida en las primeras etapas de la vida es el principal predictor respecto de la participación posterior en la Educación de Jóvenes y Adultos. De este modo, aquellos con más ingresos, capital cultural y estatus social tienen son quienes más obtienen en educación. En la Argentina, se ha verificado también esta tendencia, validándose el denominado Principio de Avance Acumulativo en materia de Educación Permanente, en cuanto a

⁷⁶ Batiuk, V. y Coria, J. (2015), *Las oportunidades educativas en el nivel inicial en Argentina. Aportes para mejorar la enseñanza*, Buenos Aires: OEI – UNICEF, p.11. Ver más en: UNICEF, Educación de la primera infancia (preescolar). Para cada niña y niño, aprendizaje desde el comienzo de la vida URL <https://www.unicef.org/lac/educaci%C3%B3n-de-la-primera-infancia-preescolar> y UNESCO, Por qué es importante la atención y educación de la primera infancia ver https://www.unesco.org/es/articulos/por-que-es-importante-la-atencion-y-educacion-de-la-primera-infancia?TSPD_10_1_R0=080713870fab2000fbc11dff718a9738d7219917cf456cd9e2b412ad2ec077dfa5d771d346baa2a608237054c0143000b1fe8e5c11486a00e380eec04dd8c76530e888f3e52c47e9b0d6fb0c3882fda17aaffdf660635daf3267e0e1d08c1214

que quien más educación inicial tiene es quien más educación demanda y se apropia a lo largo de la vida.⁷⁷

Diversos estudios han proporcionado resultados similares sobre el valor de los programas de desarrollo del niño a edades tempranas y señalan que mientras más temprano ellos empiezan, mejor es el resultado. En este sentido, se sostiene que la experiencia de la educación inicial mejora el desarrollo del niño en diversos aspectos (emocional, cognitivo, físico).⁷⁸ Así la competencia para el lenguaje y la alfabetización está influenciada por las condiciones de desarrollo del niño a edades tempranas y está en línea con nuestra comprensión del desarrollo del cerebro basado en la experiencia.

Por su parte, en la Observación general N.º 7, el Comité de los Derechos del Niño destaca que la primera infancia es el período más demandante en cuanto a las responsabilidades parentales respecto con todos los aspectos del bienestar del niño contemplados por la Convención: su supervivencia, salud, integridad física y seguridad emocional, nivel de vida y atención, oportunidades de juego y aprendizaje y libertad de expresión. En consecuencia, la realización de los derechos del niño depende en gran medida del bienestar y los recursos de quienes están a cargo de su cuidado.

Dadas estas interdependencias, se requieren intervenciones que repercutan indirectamente en la capacidad de los padres para promover el interés superior del niño (por ejemplo, fiscalidad y prestaciones, vivienda adecuada, horarios de trabajo), así como otras que tengan consecuencias más inmediatas (por ejemplo, servicios de atención de la salud perinatal para madres y lactantes, educación de los padres, visitantes a domicilio). Debe tenerse presente que la falta de políticas en materia de cuidados de las primeras infancias no es neutral tampoco en términos de grupos afectados. Sostuvo la CIDH en el Informe de Pobreza y Derechos Humanos (2017) que “los impactos que la pobreza tiene en los niños y en los adultos son también diferentes, siendo más profundos y duraderos en los niños. El efecto mayor de la pobreza sobre los niños, niñas y adolescentes se vincula con los derechos que se ven principalmente vulnerados en hogares pobres, como el derecho a la salud, a la nutrición, al agua potable y saneamiento, al acceso a una

⁷⁷ Llosa, S.M., "Demandas educativas de jóvenes y adultos a lo largo de la vida: una perspectiva psicosocial" en Revista Interamericana de Educación de Adultos, Año 39, Número, enero - junio 2017

⁷⁸ Fraser Mustard, J., Desarrollo del cerebro basado en la experiencia temprana y su efecto en la salud, el aprendizaje y la conducta, Organización de los Estados Americanos: Banco Mundial, URL <http://www.oas.org/udse/dit2/relacionados/archivos/desarrollo-cerebral.aspx>

educación de calidad, a la vivienda digna, y a los cuidados adecuados por parte de la familia y de las instituciones sociales, entre otros. Estos derechos son fundamentales para niños, niñas y adolescentes en una etapa de crecimiento físico, cognitivo e intelectual y ameritan una particular protección por parte del Estado precisamente porque son esenciales como base para lograr el disfrute de todos los demás derechos”⁷⁹.

En la Observación General N.º 7, el Comité de los Derechos del Niño establece que la forma más efectiva de proporcionar una ayuda adecuada a los padres es a través de políticas integrales en favor de la primera infancia, especialmente a través de la atención médica, el cuidado y la educación durante los primeros años. Los Estados Partes deben proporcionar el apoyo necesario para que los padres reciban el apoyo necesario para que puedan incluir plenamente en esos programas a los niños pequeños, especialmente aquellos grupos más desfavorecidos y vulnerables.

El Comité insta a los Estados Partes a que velen por que todos los niños pequeños reciban educación en el sentido más amplio, que reconozca la contribución de los programas organizados de educación en la primera infancia ofrecidos por el Estado.

Las investigaciones realizadas en el marco de la observación general n.º 7 del Comité de los Derechos del Niño evidencian que los programas educativos de calidad pueden tener un efecto sumamente positivo en la exitosa transición de los niños pequeños a la escuela primaria, así como en sus logros educativos y su integración social a largo plazo.

En general en los países de la región se reconoce la importancia de la educación inicial pero se garantiza a partir de los 4 o 5 según el caso.⁸⁰ Por ejemplo, el art. 9 de la Ley de Educación Nacional Argentina dispone que el Estado, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la obligación de universalizar los servicios educativos para los niños y las niñas de 3 años de edad, priorizando la atención educativa de los sectores menos favorecidos de la población. La educación es obligatoria sin embargo a partir de los 4 años. En Bolivia, se reconoce que la educación inicial es el primer nivel educativo del subsistema de educación regular y que constituye la base fundamental para la formación integral de las niñas y los niños.

⁷⁹ Comisión Interamericana de Derechos Humanos, *Informe sobre pobreza y derechos humanos en las Américas*, párr. 342.

⁸⁰ Datos extraídos del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP) de la UNESCO, Oficina para América Latina y el Caribe URL <https://siteal.iiep.unesco.org>

Reconoce y fortalece a la familia y a la comunidad como los primeros espacios de socialización y aprendizaje. Se divide en dos etapas. La primera es la educación inicial en familia comunitaria no escolarizada, destinada a niños y niñas de 1 a 3 años. Esta etapa es de responsabilidad compartida entre la familia, la comunidad y el Estado y está orientada a promover la identidad cultural de niñas y niños menores a cuatro años de edad, el apoyo a la familia en la prevención y promoción de la salud y la buena nutrición, así como a favorecer su desarrollo integral psicomotriz, socio-afectivo, espiritual y cognitivo. Esta etapa se da tanto en el espacio familiar como en la interacción entre los miembros de las familias y la comunidad en interrelación con la Madre Tierra y el Cosmos, incorporando las pautas de atención, cuidado y educación desarrolladas en las diferentes culturas.⁸¹ La segunda etapa es la educación inicial en familia comunitaria escolarizada destinada a niños y niñas de 4 y 5 años, y es de carácter obligatorio. En Brasil, la enmienda constitucional 59, incorporada en 2009, establece la obligatoriedad de la educación infantil desde los 4 años. Se diferencian dos tramos de educación infantil: guarderías, desde los 45 días hasta los 3 años, que se encuentran garantizadas por el Estado (artículo 208 de la Constitución de Brasil) y preescolar, para niños y niñas de 4 y 5 años. En Uruguay, la educación inicial está dirigida a niños y niñas de entre 4 y 5 años. Su propósito es promover el desarrollo afectivo, social y psicomotriz de niños y niñas pequeños (Ley General de Educación, art. 24). Forma parte del tramo de escolarización obligatorio. En Chile, la Ley General de Educación establece que la educación parvularia está orientada a niños y niñas desde el nacimiento hasta el ingreso a la educación básica. La educación parvularia se divide en tres niveles: sala cuna, nivel medio y nivel de transición, los cuales se descomponen en cinco subniveles: 1) sala cuna menor: niños y niñas de 0 a 1 año; 2) sala cuna mayor: niños y niñas de 1 a 2 años; 3) nivel medio menor: niños y niñas de 2 a 3 años; 4) primer nivel de transición: niños y niñas de 4 a 5 años; y 5) segundo nivel de transición: niños y niñas de 5 a 6 años. La ley 20.710 sancionada en 2013, establece la obligatoriedad de la sala de 5 años, correspondiente al segundo nivel de transición. La ley insta a garantizar el acceso y ampliar la cobertura de la educación parvularia a partir de los 2 años. Por su parte, en Honduras la Ley Fundamental de Educación diferencia dos tramos de educación en este nivel. Corresponde al Estado la atención obligatoria a niños y niñas del último año del II Ciclo de Educación Prebásica (5 a 6 años de

⁸¹ Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, Lineamientos y orientaciones metodológicas. Educación inicial en familia comunitaria no escolarizada, 2014 Disponible en https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/bo_0276_0.pdf

edad), a través de jardines infantiles oficiales, centros preescolares de educación no formal (CEPENF) y centros comunitarios de iniciación escolar (CCIE), delegándose la atención infantil de 0 a 5 años a centros alternativos como guarderías, instituciones gubernamentales, ONG, centros privados de educación infantil e iniciativa empresarial, que serán regulados por la Secretaría de Educación.

De esta manera, existe un reconocimiento de la importancia de la educación de las primeras infancias sin embargo las obligaciones estatales se presentan a partir de los 4 años con infraestructura educativa. En sus primeros años, los niños y niñas debieron quedar, ante la inexistencia de sistemas de cuidado,⁸² en sus casas al cuidado de alguien, en general de la madre. En otros casos al cuidado de quien puede, abuelas, vecinos, entre otros.⁸³ Esto refuerza las desigualdades. Respecto de las familias, no solo deberán seguir viviendo en situación de pobreza ya que los adultos no pueden asumir un trabajo pues deben de cuidar a sus hijos/as, sino que además se refuerza el estereotipo de género. En la mayoría de los casos quien se queda al cuidado de los niños/as es la mujer (madre, abuela, hermana mayor, vecina). Respecto de los niños/niñas, la educación inicial, tiene una influencia positiva en los logros posteriores, permite a los niños/as potenciar sus capacidades y competencias para la vida. Si esta educación es negada, estos niños y niñas cargarán con una mochila de desventaja comparados con otros niños/as que sí han asistido a la educación. Básicamente la brecha es que niños/as con dinero o que tuvieron la suerte de obtener un establecimiento educativo en sus primeros años adquieren un capital cultural superior que aquellos niños/as que no tuvieron esa experiencia, que en general son quienes habitan los sectores más empobrecidos.

Es interesante ver cómo el reconocimiento del cuidado como derecho y la consiguiente obligación de los Estados de crear sistemas de cuidados, impactarán en la primera infancia e incluso puede convertirse en una herramienta para quebrar la *espiral de desigualdad* (citar).

V. Conclusiones

⁸² En todos los casos estos sistemas de cuidado deberían establecer establecimientos educativos donde el objetivo sea desarrollar el derecho a la educación y la autonomía de niños y niñas y no meros espacios donde las primeras infancias sean depositadas (Conf. Ignacio Lewkowicz y su concepto de “escuelas galpón”. Lewkowicz, I. “Escuela y Ciudadanía” en Correa, C. & Lewkowicz, I. (2004), *Pedagogía del aburrido, Escuelas destituidas, familias perplejas*, Buenos Aires: Paidós.

⁸³ Esto permite diferentes situaciones de abuso en niños, niñas y adolescentes.

Mediante lo expuesto, entonces, es posible concluir que la presente solicitud de opinión consultiva es una gran oportunidad para ampliar los derechos de las mujeres y de niños, niñas ya adolescentes en la región. En este sentido, es necesario no solo reconocer el cuidado en términos amplios, esto es no solo vinculado al trabajo de cuidado de niños y niñas, sino también que el cuidado implica, tal como sostiene Pautassi,⁸⁴ el cuidado de las personas mayores, el propio cuidado (auto-cuidado) y el cuidado del hogar.

Por lo demás, es necesario reconocer la interdependencia que existe entre el cuidado y el derecho a la educación. En este sentido, el objetivo del presente escrito es reforzar el vínculo con el derecho a la educación de las niñas que tanto se encuentran cursando embarazos como asimismo son madres. Identificamos la relevancia que tiene el derecho a la educación en el desarrollo de la persona, en tanto es entendido como un derecho-llave. Asimismo, nos referimos a distintas teorías de la educación que dan cuenta de que la misma es una herramienta de doble filo: puede servir para empoderar a las personas, pero si no es garantizada en condiciones adecuadas, se convierte en una herramienta de reproducción de las desigualdades sociales. De esta manera, al igual que el cuidado, al no estar redistribuido en forma igualitaria es un gran reproductor de desigualdad.

Hemos reconocido que existen distintas normas que protegen la continuidad en el sistema educativo, pero solo están vinculadas al cuidado del hijo/a y no así al resto de los cuidados que la niña asume al tener un hijo (manutención, cuidado del hogar, asistencia médica propia y del niño, entre otras). Es por esto que el reconocimiento del cuidado como un derecho humano impone a los Estados la obligación de crear sistemas de cuidados más robustos, promoviendo la redistribución del cuidado, entre varones que están obligados, el Estado, el sector privado y las organizaciones comunitarias a fin de garantizar la continuidad educativa de las niñas madres.

Por otro lado, resaltamos la importancia de reforzar los sistemas de cuidado ampliando el nivel de protección y acceso a espacios de cuidados donde puedan asistir las primeras infancias. Reforzando que estos espacios deben garantizar el derecho a la educación. En este sentido, la educación inicial se convierte en una herramienta de gran promesa para el futuro.

⁸⁴ Pautassi, Laura (2007) “El cuidado como cuestión social desde un enfoque de derechos”, Serie Mujer y Desarrollo N° 87, CEPAL, Santiago; Pautassi, Laura (2023) El derecho al cuidado. De la conquista a su ejercicio efectivo. México, Fundación F. Ebert.

VI. Recomendaciones

Teniendo en cuenta lo anterior es que consideramos que esta excelentísima Corte podrá recomendar a los Estados:

- a) Ampliar las licencias por maternidad y paternidad como asimismo generar condiciones que permitan la continuidad en el sistema educativo de adolescentes, flexibilizando las cargas horarias, las condiciones de aprobación en todos los niveles educativos, incluso el universitario;
- b) Involucrar activamente al personal educativo, personal de salud y organizaciones de la sociedad civil en relación con las obligaciones que el cuidado, entendido como el derecho a cuidar, a ser cuidado y el derecho al autocuidado, implica;
- c) Crear normativa que garantice la creación de sistemas de cuidados en las escuelas que estén disponibles para todos los/as estudiantes independientemente de su calidad de madre o padre (en este sentido, por ejemplo que puedan llevar a sus hermanos/as menores si corresponde);
- d) Crear normativa que garantice la creación de sistemas de cuidados para las primeras infancias donde se garantice fuertemente el derecho a la educación;
- e) Generar espacios de trabajos y/o robustecerlos sobre salud sexual y reproductiva, sobre crianza de niños/as, división sexual del trabajo, derecho al cuidado, derecho a la salud entre otros, en los espacios educativos;
- f) Robustecer las políticas de educación sexual integral como herramienta preventiva de violencias, abusos sexuales, embarazos adolescentes, entre otros.
- g) Fomentar la creación de espacios de cuidados en los espacios de trabajo desde un enfoque respetuoso del derecho a la educación.
- h) Promover los espacios de cuidados como una herramienta importante para el desarrollo de las primeras infancias en todos los sectores de la población para que se usen en forma preferente al cuidado de familiares o amistades;
- i) Producir información sistemática de indicadores sobre derecho a la educación y derecho al cuidado que permitan informar y evaluar el cumplimiento de las obligaciones positivas y negativas de los Estados;

- j) Establecer sinergias entre los mecanismos de rendición de cuentas, como con el mecanismo del Protocolo de San Salvador o con las obligaciones de cumplimiento del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) de Naciones Unidas;
- k) Avanzar en estándares concretos que permitan medir progresividad y la obligatoriedad de no regresividad, de modo de aportar estándares interpretativos como también elementos para acompañar una efectiva fiscalización del derecho a la educación y el derecho al cuidado.

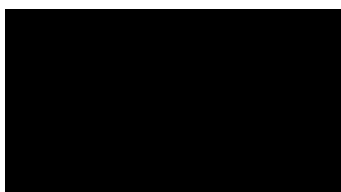
VII. Petitorio

Se tenga por presentado el presente escrito en calidad de amicus curiae.

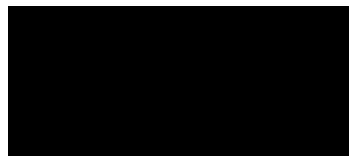
Que este Excelentísimo tribunal avance en establecer recomendaciones, estándares y parámetros en torno al cuidado como derecho humano y su interrelación con otros derechos.

Que se incorpore como parte de las obligaciones de los Estados la necesidad de constituir sistemas de cuidado que tomen en cuenta el impacto que tiene en el desarrollo del derecho a la educación en especial en mujeres y niñas y en las primeras infancias.

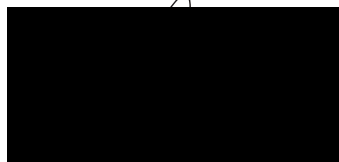
Que la Corte IDH considere las recomendaciones antes expuestas a fin de establecer el contenido y alcance de las obligaciones de los Estados en relación con el derecho al cuidado y su interdependencia con otros derechos, desde un enfoque de género e interseccional|



Dra. Liliana Ronconi,



Ab. y Trad. Lucia Valerga,



Abril Grisotti,



Soledad Guzmán,