



Asamblea General

Distr. general
24 de agosto de 2010
Español
Original: inglés

Sexagésimo quinto período de sesiones

Tema 69 b) del programa provisional**

**Promoción y protección de los derechos humanos:
cuestiones de derechos humanos, incluidos otros
medios de mejorar el goce efectivo de los derechos
humanos y las libertades fundamentales**

Evaluación final de la aplicación de la primera etapa del Programa Mundial para la educación en derechos humanos

Nota del Secretario General

El Secretario General tiene el honor de transmitir a la Asamblea General el informe del Comité Coordinador interinstitucional de las Naciones Unidas sobre la educación en derechos humanos en el sistema escolar, presentado por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos de conformidad con lo dispuesto en la resolución 12/4 del Consejo de Derechos Humanos.

* Publicado nuevamente por razones técnicas el 13 de diciembre de 2010.

** A/65/150.



Informe del Comité Coordinador interinstitucional de las Naciones Unidas sobre la educación en derechos humanos en el sistema escolar

Resumen

Este informe se presenta de conformidad con la resolución 12/4 del Consejo de Derechos Humanos en la que el Consejo pidió al Comité Coordinador interinstitucional de las Naciones Unidas sobre la educación en derechos humanos en el sistema escolar que presentara a la Asamblea General un informe final de evaluación, sobre la base de los informes nacionales de evaluación, de la aplicación de la primera etapa del Programa Mundial para la educación en derechos humanos. En el presente informe se llega a la conclusión de que los 76 Estados Miembros que presentaron informes nacionales de evaluación están adoptando algunas medidas para integrar la educación en derechos humanos en sus sistemas escolares. En particular, se hicieron progresos notables en lo que se refiere a la incorporación de la educación en derechos humanos en los planes de estudio nacionales. Además, se han adoptado distintas iniciativas nacionales en materia de políticas y actividades para fomentar una cultura de respeto de los derechos humanos en la vida escolar cotidiana. Persisten algunas lagunas en la ejecución, que parecen indicar que se requiere un enfoque más amplio y sistemático a nivel nacional. En consecuencia, se alienta a los Estados Miembros a seguir consolidando los progresos mediante la aplicación permanente del plan de acción de conformidad con la orientación allí provista.

Índice

	<i>Página</i>
I. Introducción	3
A. Antecedentes	3
B. Mandato para la evaluación	4
C. Metodología de evaluación	5
II. Medidas adoptadas a nivel nacional	7
A. Políticas	7
B. Ejecución de políticas	12
C. El entorno de aprendizaje	15
D. Enseñanza y aprendizaje	18
E. Educación y desarrollo profesional de los maestros y otros funcionarios	19
III. Conclusiones y recomendaciones	22
Anexos	
I. Lista de gobiernos que respondieron al cuestionario de evaluación	25
II. Lista de gobiernos que presentaron información sobre iniciativas nacionales de derechos humanos en contextos distintos de la preparación del presente informe	27

I. Introducción

A. Antecedentes

1. En la resolución 59/113 A de la Asamblea General, de 10 de diciembre de 2004, se proclamó que el Programa Mundial para la educación en derechos humanos estaría estructurado en etapas sucesivas y tenía por objetivo promover la ejecución de los programas de educación en la esfera de los derechos humanos en todos los sectores. La primera etapa del Programa Mundial abarcaba el período 2005-2009¹ y se centraba en la integración de la educación en derechos humanos en los sistemas de enseñanza primaria y secundaria.

2. En su resolución 59/113 B, de 14 de julio de 2005, la Asamblea General aprobó el plan de acción para la primera etapa del Programa Mundial (A/59/525/Rev.1), que propone una estrategia concreta y orientación práctica para la aplicación de la educación en derechos humanos a nivel nacional². Entre otras cosas, la Asamblea General alentó a todos los Estados a elaborar iniciativas en el marco del Programa Mundial y, en particular, a aplicar, dentro de sus posibilidades, el plan de acción, e hizo un llamamiento a los órganos, organismos u organizaciones competentes del sistema de las Naciones Unidas, así como a todas las demás organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales internacionales y regionales, para que, dentro de sus respectivos mandatos, promovieran la aplicación nacional del plan de acción y prestaran asistencia técnica cuando se les solicitara.

3. El plan de acción fue elaborado por un amplio grupo de profesionales de la educación y los derechos humanos de todos los continentes. Tiene por objeto promover un enfoque integral, basado en los derechos humanos en el sistema de educación que incluya tanto “los derechos humanos en el contexto educativo”, asegurando que todos los componentes y procesos del aprendizaje, incluidos los planes de estudio, los materiales didácticos, los métodos pedagógicos y la capacitación, conduzcan al aprendizaje de los derechos humanos, como “la realización de los derechos humanos en la educación”, velando por el respeto de los derechos humanos de todos los miembros de la comunidad educativa. Las actividades de educación en derechos humanos deberían transmitir los valores fundamentales de derechos humanos, como la igualdad y la no discriminación, afirmando la interdependencia, indivisibilidad y universalidad de estos principios. Al mismo tiempo, las actividades deberían ser prácticas, relacionar los derechos humanos con la experiencia de la vida real de los alumnos y permitirles consolidar los principios de derechos humanos presentes en su propio contexto cultural.

4. En el plan de acción se reconoce la diversidad de los contextos nacionales y las distintas posibilidades de integrar la educación en derechos humanos en los sistemas escolares. Se ponen de relieve los cinco componentes que apoyan la aplicación de la educación en derechos humanos a nivel nacional, a saber: las

¹ Aunque la primera etapa del Programa Mundial se puso inicialmente en marcha por tres años, hasta 2007, posteriormente el Consejo de Derechos Humanos decidió, en su resolución 6/24 (28 de septiembre de 2007), prolongar por dos años la primera etapa hasta fines de 2009.

² Para facilitar la consulta, la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura publicaron conjuntamente un folleto que figura en los seis idiomas oficiales de las Naciones Unidas en www2.ohchr.org/english/issues/education/training/planaction.htm.

políticas; la ejecución de las políticas; el entorno de aprendizaje; los procesos e instrumentos de enseñanza y aprendizaje; y la educación y el desarrollo profesional de los maestros y otros funcionarios docentes. El plan de acción incluye un anexo titulado “Componentes de la educación en derechos humanos en los sistemas de enseñanza primaria y secundaria”, en el que se brinda orientación complementaria sobre la forma en que puede aplicarse cada uno de estos componentes y se proponen buenas prácticas basadas en experiencias que han tenido éxito en todo el mundo y en estudios e investigaciones. Se recomienda a los encargados de aplicar este plan de acción que lo hagan en forma gradual y progresiva. En otras secciones del presente informe se describen en forma más pormenorizada los distintos componentes.

5. En el párrafo 26 del plan de acción se propone que el proceso de ejecución nacional se realice en cuatro etapas, a saber, un análisis de la situación actual de la educación en derechos humanos en el sistema de enseñanza; el establecimiento de prioridades y la formulación de una estrategia nacional de ejecución; la ejecución y supervisión; y la evaluación. En el párrafo 27 se alienta a los Estados Miembros a que emprendan como mínimo las primeras dos actividades durante la primera etapa del Programa Mundial, así como la ejecución inicial de las actividades previstas.

6. El Comité Coordinador interinstitucional de las Naciones Unidas sobre la educación en derechos humanos en el sistema escolar se estableció en septiembre de 2006, de conformidad con el plan de acción, para facilitar el apoyo coordinado de las Naciones Unidas a la ejecución nacional del plan de acción durante la primera etapa. La Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH) ha prestado servicios de secretaría al Comité Coordinador³.

B. Mandato para la evaluación

7. En el plan de acción se pide una evaluación de las medidas adoptadas durante la primera etapa del Programa Mundial (2005-2009). En el párrafo 49 se indica que cada país emprenderá una evaluación de las medidas adoptadas en el contexto del plan de acción, teniendo en cuenta los avances realizados en relación con los marcos jurídicos y las políticas, los planes de estudio, los procesos e instrumentos de enseñanza y aprendizaje, la revisión de libros de texto, la capacitación de maestros, el mejoramiento del entorno escolar y otras esferas. Se pedirá a los Estados Miembros que presenten al Comité Coordinador sus informes nacionales de evaluación final. En el párrafo 51 se dispone que el Comité Coordinador preparará un informe de evaluación final basado en los informes nacionales de evaluación, en

³ El Comité Coordinador está integrado por las 12 entidades del sistema de las Naciones Unidas y organizaciones afiliadas siguientes: Banco Mundial, Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Fondo de Población de las Naciones Unidas, Grupo de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Organización Internacional del Trabajo, Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. El Consejo de Europa ha participado en calidad de observador.

colaboración con las organizaciones regionales e internacionales y no gubernamentales pertinentes. El informe se presentará a la Asamblea General.

8. El Consejo de Derechos Humanos, en su resolución 12/4, de 1 de octubre de 2009, recordó a los Estados Miembros que presentaran sus informes nacionales de evaluación al Comité Coordinador para comienzos de 2010 y pidió al Comité Coordinador que presentara a la Asamblea General, en su sexagésimo quinto período de sesiones, un informe final de evaluación de la aplicación de la primera etapa del Programa Mundial, sobre la base de los informes nacionales de evaluación y en colaboración con las organizaciones internacionales, regionales y no gubernamentales pertinentes. De conformidad con ello, en la presente evaluación se reseñan los progresos alcanzados durante la primera etapa frente a los objetivos establecidos en el plan de acción.

C. Metodología de evaluación

9. El Comité Coordinador examinó la metodología de evaluación en sus reuniones de febrero y diciembre de 2009. Se acordó que la evaluación se llevaría a cabo por medio de una revisión documental de las fuentes de información primarias y secundarias sobre las iniciativas nacionales ejecutadas durante la primera etapa.

10. Las fuentes primarias de información son los informes nacionales de evaluación enviados en respuesta a un cuestionario de evaluación elaborado por el Comité Coordinador y distribuido por el ACNUDH a principios de 2010 a los 192 Estados Miembros de las Naciones Unidas⁴. Al 21 de julio de 2010 el ACNUDH había recibido 76 respuestas; la lista de países que presentaron informes nacionales de evaluación figura en el anexo I del presente informe. Muchos países suministraron respuestas detalladas y documentos complementarios. Algunos países, como Albania, México, el Senegal y Zimbabwe, informaron de que en la elaboración del informe había participado una amplia gama de interesados. Camboya observó que había desplegado una metodología amplia que incluía el muestreo; la recopilación de datos y la evaluación sobre el terreno; la presentación de informes de departamentos provinciales; el análisis y el examen de diversos jefes de departamento a nivel nacional; la redacción y finalización del informe por el departamento central de educación; y la aprobación final de los principales dirigentes. Los ministerios de educación fueron los principales encargados de recopilar los informes nacionales; en algunos países, otras oficinas encargadas de asuntos exteriores, derechos humanos, finanzas y justicia participaron o asumieron el liderazgo a este respecto. Hubo escasa participación de interesados externos, como las organizaciones no gubernamentales, los representantes de jóvenes y otros en la producción de los informes nacionales.

11. La evaluación también tiene en cuenta la información contenida en distintas fuentes secundarias presentadas a las Naciones Unidas por los gobiernos en el período 2005-2010, a saber:

a) Otra correspondencia recibida de los gobiernos sobre iniciativas nacionales de educación en derechos humanos en el contexto del Programa Mundial, en particular respuestas a cartas conjuntas del ACNUDH y la Organización de las

⁴ El texto del cuestionario puede consultarse en www2.ohchr.org/english/issues/education/training/evaluationWPHRE.htm.

Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Comité Coordinador;

b) Correspondencia de los gobiernos sobre la aplicación del Año Internacional del Aprendizaje sobre los Derechos Humanos;

c) Respuestas de los gobiernos al cuestionario del Comité Asesor del Consejo de Derechos Humanos sobre el proyecto de Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos;

d) Documentos básicos comunes de los gobiernos;

e) Informes nacionales presentados al Grupo de Trabajo sobre el Examen Periódico Universal.

12. Las respuestas a los cuestionarios de evaluación se analizaron en forma pormenorizada; la estructura coherente permitió establecer comparaciones cruzadas y determinar las tendencias mundiales y los problemas comunes de los gobiernos. Por consiguiente, el presente informe se basa mayormente en los datos contenidos en los informes nacionales de evaluación. En él se dan ejemplos de iniciativas nacionales extraídas de este conjunto de información que son de carácter ilustrativo y no pretenden en modo alguno ser exhaustivos. En cambio, las fuentes secundarias de información fueron más variables; abarcaban diferentes tipos de cuestiones en distintos grados de profundidad, lo que determinó que un análisis comparativo pormenorizado fuera menos viable o apropiado. En consecuencia, este segundo conjunto de información se consultó únicamente en los casos en que los países no presentaron informes nacionales de evaluación (la lista de esos países figura en el anexo II del presente informe). Este enfoque doble permite que el informe de evaluación ofrezca una reseña del progreso mundial y al mismo tiempo se centre más específicamente en las cuestiones y las experiencias de los distintos países que respondieron al cuestionario.

13. No se dispone de información gubernamental sobre unos 60 países. Si bien cabe la posibilidad de que esos países estén adoptando medidas relacionadas con la educación en derechos humanos, en este informe no se formulan observaciones ni se extraen conclusiones a este respecto.

14. La evaluación tuvo acceso a más de 200 documentos, entre fuentes primarias y secundarias, y se tuvieron en cuenta distintas cuestiones metodológicas al examinar este volumen de información de diferente calidad y contenido. Los informes nacionales de evaluación fueron muy diferentes entre sí; a veces eran incompletos o ambiguos, es decir, contenían respuestas contradictorias o múltiples a la misma pregunta o carecían de claridad debido a su redacción, caligrafía o información limitada. Algunos países no siguieron la estructura del cuestionario en sus respuestas; otros informaron de planes futuros en lugar de evaluar los progresos realizados hasta ese momento. Se recibieron tres informes subnacionales de un gobierno, lo que reflejaba la competencia descentralizada respecto de las cuestiones educacionales.

15. A fin de aportar cierta coherencia e informar con arreglo al plan de acción de la manera más completa posible, el análisis se estructuró en función de cada uno de los cinco componentes del plan de acción. Las preguntas contenidas en el cuestionario de evaluación se organizaron del siguiente modo:

a) El componente uno, sobre las políticas, incluye un análisis de las preguntas 10, 13, 14, 15, 16, 18, 23 y 25;

b) El componente dos, sobre la ejecución de políticas, incluye un análisis de las preguntas 11, 12 y 22;

c) El componente tres, sobre el entorno de aprendizaje, incluye un análisis de las preguntas 17, 19, 20 y 21;

d) El componente cuatro, sobre los procesos e instrumentos de enseñanza y aprendizaje, incluye un análisis de las preguntas 24 y 26;

e) El componente cinco, sobre la educación y el desarrollo profesional de los maestros y otros funcionarios docentes, incluye un análisis de las preguntas 27, 28, 29 y 30.

16. El análisis sigue esta estructura y tiene por objeto, en la medida de lo posible, presentar la información de la forma en que la suministraron los gobiernos. Se procuró no cambiar la información de sitio para responder a preguntas distintas de las que el gobierno quiso responder.

17. Por último, es importante subrayar que el presente informe, de conformidad con el plan de acción y como lo reiteró el Consejo de Derechos Humanos, se basa en los informes nacionales de evaluación presentados por los Estados Miembros. Se trata de un análisis de la información oficial suministrada en esas autoevaluaciones y no de una verificación o evaluación independiente de la información suministrada, ni de la calidad de las medidas adoptadas.

II. Medidas adoptadas a nivel nacional

A. Políticas

18. El primer componente del plan de acción, políticas, supone “elaborar de manera participativa, y aprobar, políticas, leyes y estrategias de educación coherentes que se basen en los derechos humanos e incluyan el perfeccionamiento de los planes de estudio y las políticas de capacitación para maestros y otros funcionarios dedicados a la enseñanza” (párr. 18 a)).

Los derechos humanos y las políticas de educación

19. Los 76 gobiernos que respondieron el cuestionario informaron de que tenían políticas de educación que promovían la educación en derechos humanos. De estos, 57 informaron de que tenían políticas que hacían referencia explícita a los derechos humanos, el derecho a la educación y los enfoques basados en los derechos en el sistema de educación. Estos compromisos se integraban en distintos marcos jurídicos y normativos como las constituciones, las leyes de educación y la legislación y las políticas relativas a temas concretos como la protección del niño, la discapacidad, la igualdad de género, la violencia doméstica, el acoso sexual y los derechos de las minorías.

20. Algunos países, como El Salvador y el Uruguay, hicieron referencia concreta en sus políticas a la educación en derechos humanos. Nicaragua tenía una “ley de promoción de los derechos humanos y de la enseñanza de la Constitución Política”.

Austria disponía de decretos sobre educación para la ciudadanía democrática y educación en derechos humanos. Otros Estados Miembros informaron de compromisos normativos semejantes aunque un examen más detenido de la documentación de apoyo reveló que con frecuencia el término “derechos humanos” no se usaba en un sentido estricto. Se refería a temas como la educación cívica, la educación ciudadana, la educación para la paz, la educación multicultural y la educación para el desarrollo sostenible, en relación con los cuales los gobiernos afirmaron que abordaban las cuestiones de derechos humanos. Alemania citó las recomendaciones de la Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Cultura sobre la educación para la ciudadanía democrática, la educación para el desarrollo sostenible y mundial y la educación intercultural, que se habían incorporado en la legislación nacional.

21. Algunos países habían perfeccionado sus políticas de educación en derechos humanos después de examinar su aplicación. Noruega elaboró su primer plan de acción sobre derechos humanos en 2000 y estaba introduciendo cambios fundamentales en sus leyes de educación en respuesta a los comentarios recibidos de los agentes de la sociedad civil que indicaron que la aplicación fragmentaria de la educación en derechos humanos planteaba un problema.

22. Las iniciativas regionales de educación en derechos humanos podían servir de apoyo para un enfoque normativo coordinado a nivel nacional. El Iraq, Omán, Qatar y otros países habían adoptado el Plan árabe de educación sobre derechos humanos. En Europa, Noruega estableció el Centro Europeo Wergeland en cooperación con el Consejo de Europa, con miras a prestar apoyo a los Estados europeos para la educación en el entendimiento intercultural, los derechos humanos y la ciudadanía democrática. Túnez colaboraba con organizaciones como el Instituto Árabe de Derechos Humanos (Institut arabe des droits de l’Homme) y el Centro de Capacitación e Investigaciones sobre la Mujer Árabe.

Los derechos humanos en el plan de estudios

23. En el plan de acción se recomienda la integración de la educación en derechos humanos en el plan de estudios. La mayoría de los Estados Miembros parece haberse centrado en este curso de acción. Numerosos Gobiernos, incluidos Australia, Barbados, Chile, Côte d’Ivoire, Indonesia, Namibia, Zambia y otros, informaron de que los derechos humanos se integraban en los planes de estudio nacionales y en las normas educacionales. Unos pocos países impartían asignaturas independientes de derechos humanos, y muchos integraban los derechos humanos como una cuestión transversal, mayormente en asignaturas como ciudadanía, educación cívica y estudios sociales, aunque también en otras disciplinas, como derecho, religión, preparación para la vida, educación ética y moral, medio ambiente, salud y educación física.

24. En Costa Rica, los derechos humanos, la democracia y la paz era uno de los cuatro ejes transversales del plan de estudios, que se consideraba parte integral de los planteamientos diarios del aprendizaje y de la vivencia de la comunidad. La Federación de Rusia había adoptado un enfoque doble, la enseñanza de los derechos humanos y los derechos del niño como una asignatura única, y su integración en otras materias, como las ciencias sociales o el derecho, según lo confirmaba un estudio realizado en 2007-2008. Una encuesta conexa reveló que el 93% de los estudiantes consideraba que sus estudios escolares incluían los derechos humanos y

los derechos del niño. Según un estudio realizado en Egipto por el Consejo Nacional de Derechos Humanos, los cursos de idioma árabe y estudios sociales de cuarto grado de la escuela primaria tenían en cuenta los derechos humanos. En Tailandia, los derechos humanos formaban parte de tres esferas temáticas: la esfera social, religiosa y cultural, que abarcaba los derechos del niño, las normas y los mecanismos de derechos humanos y la Declaración Universal de Derechos Humanos; la esfera de la salud y la educación física, que incluía temas como la defensa del consumidor y la protección del abuso sexual; y la esfera ocupacional y tecnológica, que abordaba el derecho al trabajo. La República Árabe Siria había elaborado un plan nacional de estudios que integraba los principios y valores relacionados con los derechos humanos, en particular los derechos de la mujer, en distintas materias de la enseñanza primaria y secundaria.

25. La mayoría de los países afirmaron que la asignatura “derechos humanos” era obligatoria y un solo país indicó que se trataba de un curso de estudios optativo. De los países que la consideraban obligatoria, Portugal señaló que lo era para los alumnos de enseñanza primaria y media (de 6 a 15 años); en el curso de educación cívica se disponía explícitamente la educación en derechos humanos y había un módulo de formación obligatorio para alumnos de 10 y 11 años de edad denominado “ciudadanía y seguridad” que analizaba las cuestiones de seguridad desde la perspectiva de los derechos humanos. La educación en derechos humanos como parte de los planes nacionales de estudio también era obligatoria en Hungría y Malasia, donde estaba integrada en asignaturas como educación cívica y educación ciudadana, educación moral y educación islámica, impartidas tanto en el nivel primario como en el secundario. En algunos países la asignatura era optativa en determinadas etapas de la enseñanza, y obligatoria en otras.

26. Los gobiernos suministraron respuestas pormenorizadas sobre el número de horas de estudio dedicadas a estas asignaturas del plan de estudios. La mayoría de los países asignaba por lo menos una o dos horas por semana a materias que incluían los derechos humanos. No obstante, no estaba claro el alcance de la integración de los derechos humanos en estas asignaturas, qué se estudiaba y cuánto tiempo real se dedicaba a los derechos humanos. Cuba fue uno de los pocos países que suministró datos pormenorizados sobre la inclusión de temas concretos de derechos humanos en su plan general de estudios. Además, se hizo referencia a una serie de actividades de derechos humanos extraescolares, por ejemplo, desde 1997 en Eslovaquia se organizaban las Olimpiadas de derechos humanos en las escuelas secundarias en las que estudiantes de todo el país participaban en una competencia anual que ponía a prueba sus conocimientos y capacidad de redacción de ensayos. En Filipinas el Gobierno había extendido la educación en derechos humanos al sector no académico a fin de que incluyera también a los jóvenes que no asistían a la escuela.

27. En los informes nacionales de evaluación se mencionaba que el contenido de los cursos se adaptaba a la edad y la capacidad de los alumnos. Ucrania tenía metodologías para abordar progresivamente los distintos aspectos de los derechos humanos conforme a la edad de los alumnos. En Chile, la educación en derechos humanos se caracterizaba por un enfoque amplio y por etapas que abarcaba las cuestiones de derechos humanos paso por paso, comenzando por actividades en el aula para fomentar la paz y la tolerancia entre los niños de corta edad, para luego pasar al estudio de las violaciones de derechos humanos cometidas durante el régimen militar entre los estudiantes de mayor edad. En Francia había un programa multifacético que examinaba los conceptos de la responsabilidad individual y

colectiva. La educación en derechos humanos comenzaba mediante el análisis de situaciones concretas y pasaba al examen de la forma en que podía responderse a estas teniendo en cuenta los derechos humanos; también incluía conocimientos de los principales documentos de derechos humanos. Algunos países, como El Salvador e Italia integraban la educación en derechos humanos en la educación en la primera infancia y en las guarderías y jardines de infancia mediante actividades adaptadas a la edad de los alumnos.

28. En lo que se refiere a la cuestión de qué instituciones tienen autoridad para elaborar, aprobar y modificar el plan de estudios, los gobiernos respondieron invariablemente que el ministerio de educación otorgaba la aprobación final. En algunos Estados, la autoridad se confería a un órgano independiente del que el ministerio de educación era un interesado más. Por ejemplo, en Costa Rica, el Consejo Superior de Educación, que estaba compuesto de distintos ministerios, representantes de universidades, escuelas secundarias y primarias, maestros y juntas provinciales, aprobaba el plan de estudios. En Chipre, el Comité de Expertos para la elaboración de un nuevo plan de estudios había celebrado consultas estructuradas con los interesados pertinentes, como sindicatos de maestros y asociaciones de padres y estudiantes. En Madagascar el Ministerio Nacional de Educación y el Consejo Nacional de Educación, en asociación con ocho directorios nacionales de enseñanza privada, aprobaban el plan de estudios. En algunos países las organizaciones regionales participaban en la elaboración, aprobación y modificación del plan de estudios; en Guyana el Consejo de Exámenes del Caribe cumplía esta función con la aprobación de sus países miembros.

Políticas relativas a la elaboración de libros de texto

29. La elaboración de directrices normativas para la redacción o revisión de libros de texto que reflejen los principios de derechos humanos es una contribución importante a la educación en derechos humanos. La mayoría de los gobiernos (39 de los 76) afirmaron que contaban con estas directrices; dos señalaron explícitamente que no las tenían y el resto no respondió claramente. En Jordania, un grupo de expertos en derechos humanos preparó una matriz de derechos humanos, una cultura de paz y valores universales comunes para que sirviera de referencia a los encargados de elaborar planes de estudio y los redactores de libros de texto. En el Perú, el Gobierno definió los principios básicos en los que deberían basarse estos textos, a saber, la interculturalidad, la equidad y la inclusión. En Camboya, la educación en derechos humanos se incorporaba en los libros de texto en el marco de la enseñanza de “preparación para la vida”; lo mismo sucedía en Gambia. Filipinas informó de que el Departamento de Educación había establecido criterios para determinar si los textos estaban libres de prejuicios ideológicos, religiosos, raciales y de género. Las respuestas a esta pregunta de otros países en algunos casos sugerían que la orientación podría ser algo limitada, por ejemplo, un país hizo referencia únicamente a la igualdad de género.

30. Solo unos pocos gobiernos que respondieron al cuestionario de evaluación (21 de los 76) estuvieron en condiciones de confirmar que los libros de texto se habían elaborado de conformidad con las directrices establecidas. El Salvador citó libros de texto específicos usados en el sistema escolar que trataban la cuestión de los derechos humanos, incluidas leyes nacionales e internacionales. Tailandia era uno de un pequeño número de países que había llevado a cabo un examen de los libros de texto para detectar las lagunas que exigían atención. Al parecer, muy pocos

gobiernos se ocupaban directamente de la publicación de libros de texto; un ejemplo de los países que lo hacían era el Líbano, cuyo Centro de Educación para la Investigación y el Desarrollo era el único órgano público del país con autoridad para publicar libros de texto relacionados con la educación cívica. La mayoría de los gobiernos parecía ocuparse únicamente de establecer directrices sobre los planes de estudio, que no siempre eran de carácter obligatorio, y luego delegaba en empresas comerciales, autores privados, grupos de la sociedad civil, escuelas y otros la tarea de elaborar los libros de texto. El proceso de aprobación variaba considerablemente; así pues, la República Checa tenía un proceso de certificación, en tanto que otros adoptaban un enfoque menos estructurado. Algunos Gobiernos, como el de Noruega y el del Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte daban a las escuelas autonomía para elegir sus propios materiales, lo que determinaba que fuera inapropiado que las escuelas establecieran directrices estrictas sobre el contenido de los libros de texto.

Políticas relativas al entorno de aprendizaje

31. El plan de acción promueve la práctica de los derechos humanos en todos los aspectos de la vida escolar. Pocos países suministraron datos sobre las políticas nacionales o subnacionales que promovían un enfoque de derechos humanos sobre la gobernanza escolar, la gestión, los procedimientos disciplinarios, las políticas de inclusión y otras normas y prácticas que afectaban la cultura escolar y el acceso a la educación. Las respuestas solían hacer referencia especial a las políticas ya mencionadas, como la protección del niño, la inclusión, la igualdad de género, la no discriminación, la coexistencia, la violencia, las “escuelas amigas de los niños” y otras. No obstante, había algunos ejemplos de que se estaba abordando este tipo de cuestiones. España, Gambia y otros países afirmaron que estos temas figuraban en los manuales de gestión escolar. En Mauricio, el manual de gestión escolar también se aplicaba a la educación del sector privado. Las escuelas eslovacas tenían un plan de educación escolar y un código de conducta escolar.

Políticas de capacitación de maestros

32. En general el enfoque sobre la capacitación de maestros parecía definirse caso por caso. Había pocos ejemplos de una política amplia de capacitación de maestros con arreglo al plan de acción. Un número considerable de países (15) no respondieron a esta pregunta o afirmaron que no tenían esta política. Muchos países explicaron que esto se debía a la necesidad de proteger la libertad académica, la independencia y la autonomía institucional de los establecimientos de enseñanza superior. Noruega, por ejemplo, señaló que aunque el Gobierno no podía indicar a estas instituciones cuál debía ser el contenido de la enseñanza y la investigación, podía establecer un plan nacional de estudios para determinadas asignaturas; así pues, los alumnos que se graduaran a partir de 2010 habrían adquirido conocimientos sobre los derechos del niño desde una perspectiva nacional e internacional. Filipinas informó de que, en virtud de una ordenanza del Departamento de Educación de 1998, se disponía la capacitación de maestros para enseñar derechos humanos.

Observaciones finales

33. En general, un análisis de la fuente primaria de información indicaba que los 76 gobiernos que respondieron el cuestionario habían informado de cierto grado

de compromiso de nivel normativo en relación con la educación en derechos humanos; el análisis de la fuente secundaria de información mostraba que otros 32 países habían formulado declaraciones de política pertinentes. Lo cierto era que en muchos casos la educación en derechos humanos se consideraba incluida dentro de temas conexos, como la educación para la paz, la educación para la ciudadanía democrática, la educación cívica, la educación para el desarrollo sostenible o la preparación para la vida, o como una cuestión transversal, lo que determinaba que fuera difícil extraer conclusiones firmes sobre el alcance de los principios de derechos humanos en las políticas educacionales. Las iniciativas adoptadas para integrar la educación en derechos humanos en los planes de estudio nacionales parecían especialmente alentadoras, en tanto que otras esferas normativas parecían haberse descuidado, en particular en lo que respecta a la capacitación de maestros.

B. Ejecución de políticas

34. El segundo componente del plan de acción, la ejecución de las políticas, consiste en “planificar la aplicación de las políticas educativas mencionadas *supra* mediante la adopción de medidas de organización apropiadas y facilitando la participación de todos los interesados” (párr. 18 b)).

Estrategias y planes nacionales generales de educación en derechos humanos

35. El plan de acción recomienda la elaboración y difusión de una estrategia nacional de ejecución amplia en relación con la educación de derechos humanos en el sistema. Casi todos los gobiernos informaron de que tenían una estrategia nacional de ejecución, no necesariamente elaborada en el contexto del Programa Mundial; solo unos pocos afirmaron que no tenían ninguna estrategia, en algunos casos porque sus estructuras políticas federales impedían la planificación nacional general. Entre los ejemplos de iniciativas nacionales amplias cabe señalar el caso de Burkina Faso, que formuló una estrategia sobre la promoción y protección de los derechos humanos en 2008. En Guatemala, en virtud de los Acuerdos de Paz se disponía la necesidad de presentar un programa de educación cívica nacional para la democracia y la paz que promoviera la defensa de los derechos humanos, la renovación de la cultura política y la solución pacífica de los conflictos. El plan de ejecución suponía la evaluación de las necesidades, la realización de foros y estudios y la provisión de capacitación para educadores por la institución nacional de derechos humanos, la Procuraduría de los Derechos Humanos. En abril de 1996 Túnez estableció una Comisión Nacional de Educación en Materia de Derechos Humanos presidida por el Ministerio de Educación, que se encargaría de poner en marcha una estrategia nacional conexas. Con arreglo al plan de educación en derechos humanos de Jordania, se designó a la Comisión Nacional para la Educación, la Ciencia y la Cultura como enlace entre el Ministerio de Educación y otras organizaciones nacionales; esta se centraba en las medidas de coordinación, la elaboración de planes de estudio, la capacitación y la colaboración con órganos como el Centro Nacional de Derechos Humanos. En Qatar, se formó un comité supremo integrado tanto por los ministerios nacionales como por la UNESCO para supervisar la educación sobre los derechos del niño en las escuelas; se había elaborado un plan de acción nacional que suministraba orientación en materia de educación para maestros adaptando los principios internacionales a la cultura

islámica. Croacia tenía un programa nacional de educación en derechos humanos amplio elaborado en la segunda mitad de la década de 1990 con los auspicios del Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos establecido por el Gobierno. Marruecos había hecho un importante esfuerzo por integrar la educación en derechos humanos en los planes de estudio, los programas y los manuales, y realizaba actividades de concienciación acerca de su programa nacional en ocasiones como el Día de los Derechos Humanos, el Día Internacional del Niño y el Día Internacional de la Mujer.

36. La mayoría de los países informó de que la educación en derechos humanos se integraba total o parcialmente en los planes y estrategias nacionales de derechos humanos, la lucha contra el racismo y la discriminación, la igualdad de género, la reducción de la pobreza, la educación primaria y secundaria, la iniciativa Educación para Todos y la educación para el desarrollo sostenible. Los informes nacionales de evaluación ofrecían ejemplos de países que habían adoptado este enfoque. En Costa Rica, la educación en derechos humanos se impartía en el contexto de programas relacionados con la violencia en las escuelas, la participación de los estudiantes y las relaciones con la comunidad en general, la igualdad de género y los derechos de las personas con discapacidad. En Nueva Zelanda, la educación en derechos humanos se centraba en los derechos de los grupos minoritarios e indígenas y se plasmó en el documento de un plan de estudios elaborado con la participación plena de los grupos indígenas y que tenía en cuenta los intereses de estos. En Suiza, la educación en derechos humanos formaba parte del plan nacional de educación para el desarrollo sostenible (2007-2014), mientras que en el Reino Unido (Escocia) el Gobierno aportó financiación por más de 9 millones de libras en el período 2008-2011 a las organizaciones que luchaban contra las actitudes racistas y trabajaban para mejorar las vidas de las comunidades de minorías étnicas, entre otras cosas mediante iniciativas de educación.

37. Algunos países, en particular Estonia, Mauritania, la República Democrática del Congo, el Sudán, Turquía y Venezuela (República Bolivariana de), habían informado de que los jóvenes participaban en la elaboración de estrategias nacionales de educación en derechos humanos, como se recomendaba en el plan de acción, por medio de asociaciones de jóvenes o parlamentos de estudiantes. Algunas organizaciones de jóvenes habían participado en la elaboración del Plan Nacional de Acción de Derechos Humanos Bolivia Digna Para Vivir Bien 2009-2013 y en la Conferencia Nacional de Educación para la Ciudadanía y el Civismo celebrada en 2002 en Madagascar. Los jóvenes también estaban representados en el Comité de Educación para la Salud y la Ciudadanía en Marruecos. Kuwait informó de que en la elaboración de una estrategia nacional de educación en derechos humanos habían participado jóvenes, por conducto de consejos estudiantiles. Aunque había algunos ejemplos de ello, la práctica de la participación de interesados ajenos a los círculos gubernamentales en la elaboración de estrategias nacionales no parecía haberse generalizado.

38. Varios países informaron de que tenían estrategias nacionales de ejecución para la educación en derechos humanos en el sistema escolar, pero no las fundamentaron; a menudo las respuestas se referían a compromisos normativos de alto nivel (por ejemplo, leyes de educación) o medidas de ejecución fragmentarias, como el diseño de libros de texto, la capacitación de maestros o el contenido de los planes de estudio, y no a un documento estratégico integral en el que se fijaran objetivos, funciones y responsabilidades, calendarios de aplicación, actividades, etc.

Por otra parte, los hipervínculos a los sitios web suministrados por algunos gobiernos con frecuencia remitían a leyes generales. Algunos países destacaron lo que se proponían hacer y no las iniciativas en curso.

Financiación de la educación en derechos humanos

39. El plan de acción alienta la financiación de la educación en derechos humanos en el contexto de los recursos asignados mediante el máximo aprovechamiento de los fondos nacionales comprometidos; la coordinación de los fondos externos; y la creación de asociaciones entre agentes de los sectores público y privado. Según las respuestas obtenidas, los fondos para la educación en derechos humanos en todos los países parecían provenir del presupuesto general de educación y no era posible indicar con mayor precisión las asignaciones porque la educación en derechos humanos formaba parte de asignaturas más amplias del plan de estudios. Además, muchos países afirmaron que no podía hacerse el seguimiento de las asignaciones porque las escuelas ejercían discrecionalidad sobre la forma en que se ejecutaba el presupuesto. Solo un país, Suiza, estuvo en condiciones de cuantificar las asignaciones federales; el Departamento Federal del Interior financiaba proyectos contra el racismo y de educación en derechos humanos (incluidos los derechos del niño) en las escuelas, así como proyectos de la Fundación para la Educación y el Desarrollo. Algunos países, como Belarús y Portugal, informaron de proyectos apoyados por organizaciones regionales e internacionales; no obstante, en las respuestas de los gobiernos no se desglosaban los fondos aportados por donantes externos. Malasia señaló que los fondos complementarios para la educación en derechos humanos a veces provenían de los presupuestos escolares y de las actividades de las asociaciones de padres y maestros.

Investigaciones

40. Algunos países apoyaban y promovían las investigaciones de conformidad con el plan de acción. Por ejemplo, Eslovaquia y la Federación de Rusia habían llevado a cabo investigaciones sobre las actitudes de los maestros acerca de la educación en derechos humanos. Tailandia se había basado en la investigación académica externa para analizar el progreso de la educación en derechos humanos en las escuelas.

Observaciones finales

41. Los 76 países que respondieron al cuestionario afirmaron que estaban poniendo en práctica medidas de aplicación de las políticas. Un análisis de las fuentes secundarias revelaba que otros 43 países habían adoptado medidas con miras a impartir educación en derechos humanos en las escuelas. No obstante, rara vez se aplicaba un enfoque sistémico, que comenzaba con un análisis amplio del estado de la educación en derechos humanos en todas las esferas del plan de acción, incluidas las políticas, los planes de estudio y los libros de texto, los métodos de enseñanza y el entorno escolar, así como la evaluación de las necesidades restantes y el establecimiento de objetivos y prioridades específicos. Algunos países habían seguido este proceso, aunque no necesariamente en el contexto del Programa Mundial, sino en el marco de la evolución nacional.

C. El entorno de aprendizaje

42. Un entorno de aprendizaje que propicie la educación en derechos humanos “debe respetar y promover los derechos humanos y las libertades fundamentales. Debe ofrecer la oportunidad para que todos los actores del sistema escolar (estudiantes, maestros, funcionarios, administradores y padres) practiquen los derechos humanos mediante actividades de la vida real. Debe proporcionar a los niños la posibilidad de expresar sus opiniones con libertad y participar en la vida escolar” (párr. 18 g) del plan de acción).

Iniciativas a nivel escolar

43. Algunos gobiernos suministraron datos sobre las medidas que se estaban adoptando en este ámbito. La Argentina informó de nuevos Acuerdos Escolares de Convivencia que promovían los principios de la no discriminación, la participación y la rendición de cuentas. El Paraguay realizaba campañas sobre la violencia en las escuelas y los valores comunes; Costa Rica tenía programas sobre paz, cuestiones de medio ambiente, el abuso de poder y la ciudadanía activa; Nueva Zelanda realizaba actividades relativas a la justicia restaurativa, la intimidación y el acoso; Malta estaba llevando a cabo una campaña nacional en las escuelas sobre la erradicación de la pobreza y la exclusión social; y Burkina Faso promovía la educación inclusiva para eliminar todas las formas de discriminación contra los niños con necesidades especiales. En la República Democrática del Congo la educación en derechos humanos se fomentaba por conducto de la Red de Escuelas Asociadas de la UNESCO, mientras que en Mónaco se habían establecido clubes UNESCO en las escuelas. El Senegal se centraba en satisfacer las necesidades básicas de salud y nutrición en las escuelas mediante el suministro de comidas escolares, instalaciones sanitarias y atención de la salud, así como programas sobre la acción ciudadana y el derecho internacional humanitario, y clubes de derechos humanos, género y educación para la paz. Guyana también se había centrado en la salud; varias escuelas habían establecido clubes de salud estudiantiles que promovían programas de autoestima y concienciación sobre el consumo de drogas y las enfermedades de transmisión sexual. La mayoría de las escuelas tenía consejos estudiantiles; también había clubes de deporte, de debate y grupos de scouts, que permitían a los estudiantes expresar sus ideas.

Participación activa de los estudiantes

44. La mayoría de los países consideraba que estaba haciendo por lo menos progresos moderados, o incluso amplios, para brindar a los estudiantes oportunidades de expresarse libremente, organizar sus propias actividades y promover sus intereses, así como participar en la adopción de decisiones. Un solo país informó de que no había estado en condiciones de ocuparse en absoluto de esta cuestión. Por otra parte, en lo que se refiere a la integración de los derechos humanos en el entorno de aprendizaje mediante la gobernanza y la gestión escolares, casi la mitad de los gobiernos que respondieron el cuestionario (32) consideraban que estaban haciendo progresos al menos moderados.

45. Varios países habían dado carácter institucional a políticas y mecanismos que fomentaban la expresión y participación de los jóvenes. En Francia, los estudiantes tenían derecho a reunirse, publicar y exponer y, a partir de los 16 años de edad, derecho a formar asociaciones. Elegían a representantes estudiantiles para que

integraran las juntas institucionales tanto a nivel de la enseñanza secundaria media (*collège*) (de los 11 a los 14 años) como de la enseñanza secundaria superior (*lycée*) (de los 15 a los 18 años). También se había establecido el Consejo nacional de la vida en la escuela secundaria (Conseil national de la vie lycéenne) que funcionaba a escala nacional y estaba presidido por el Ministro de Educación. En Belarús, había leyes que otorgaban a los niños el derecho a expresarse libremente y a participar en la gestión de las instituciones educacionales. Además, con frecuencia se confería carácter institucional a las estructuras que daban a los niños la oportunidad de expresarse, por ejemplo, los parlamentos de niños en Lituania y Eslovenia que tenían acceso a los encargados de formular políticas; los gobiernos estudiantiles en Albania; y los comités de derechos humanos y grupos de derechos humanos en el Iraq. En Zimbabwe, el sistema de mentores y algunas instituciones escolares, como parlamentos estudiantiles, consejos de jóvenes y mesas redondas de jóvenes facilitaban la participación de los estudiantes en la gobernanza escolar. Jordania prestaba apoyo a la expresión de los estudiantes mediante la prensa y la radio de las escuelas, las oportunidades de diálogo entre los estudiantes y maestros y los administradores por medio de reuniones, y la creación de parlamentos de estudiantes. Guatemala, Nueva Zelandia, el Senegal, el Uruguay y otros países confirmaron que la participación de los estudiantes en estructuras de gobernanza escolar se facilitaba mediante mecanismos como consejos y parlamentos estudiantiles y representantes elegidos.

Participación de las escuelas en la comunidad local

46. La mayoría de los gobiernos consideraba que esto sucedía en cierta medida, aunque no en forma generalizada; solo una pequeña minoría (ocho) informó de que esto no estaba ocurriendo en su contexto nacional. Las asociaciones de padres y maestros eran muy corrientes. Estonia informó, por ejemplo, de que las asociaciones de padres participaban activamente en el ámbito de los derechos del niño. En Guyana las asociaciones de padres y maestros y las juntas escolares estaban integradas por miembros de las comunidades vecinas, en particular padres, ciudadanos y representantes de distintos grupos de intereses. También participaban los funcionarios elegidos de consejos regionales y vecinales, ya que el presupuesto de la enseñanza pública se ejecutaba por conducto del sistema de administración regional. Israel informó de que los estudiantes, los padres y los maestros mantenían un diálogo sobre los principios de derechos humanos. En Bélgica (comunidad flamenca) las “escuelas amplias o comunitarias” tenían por objeto fortalecer los vínculos entre la escuela y el entorno local, en particular los consejos locales y la sociedad civil. Una “escuela amplia” es una red de organizaciones relacionadas con una escuela que procura garantizar el desarrollo personal y social de los niños y jóvenes. En Omán, los consejos de padres y maestros, las asociaciones de mujeres, los representantes de ministros y dignatarios locales desempeñaban un papel importante en relación con el concepto de “aldeas de aprendizaje” que utilizaban enfoques basados en la comunidad para erradicar el analfabetismo; otras iniciativas eran “conectar culturas”, “Omán mira al exterior” y la cumbre de jóvenes. Tanto Madagascar como Montenegro colaboraban con las organizaciones no gubernamentales en la promoción de la educación de derechos humanos. En Honduras, el Comité de Familiares de Detenidos Desaparecidos organizaba charlas y seminarios para estudiantes. En el Reino Unido (Irlanda del Norte), el Gobierno había cooperado con Amnistía Internacional y otros interesados en relación con el

programa “Lift Off”, que suministraba recursos y materiales en apoyo del plan de estudios.

Sistemas de vigilancia y evaluación para la educación en derechos humanos

47. En lo que se refiere al establecimiento de sistemas de vigilancia para medir factores como el respeto de los derechos humanos en la práctica de la enseñanza, la enseñanza de calidad sobre la educación en derechos humanos, el respeto de los principios de derechos humanos en la gestión escolar y el cambio en los conocimientos y el comportamiento de los estudiantes, la mayoría de los países consideraba que se estaban haciendo progresos moderados o amplios. Solo dos consideraron que no estaban haciendo ningún progreso. Algunos países señalaron que no estaban en condiciones de adoptar un enfoque nacional debido a su estructura federal.

48. Algunos países como la Argentina, Eslovenia, Francia, Nueva Zelandia, el Reino Unido (Inglaterra), la República Checa y Serbia hicieron referencia a los sistemas de evaluación y vigilancia vigentes y a inspecciones escolares, pero no estaba claro en qué medida estos abarcaban la educación en derechos humanos. Algunos informaron de iniciativas más concretas. Eslovaquia estaba ejecutando un proyecto de vigilancia y evaluación desde 2005 sobre el alcance y la calidad de la educación en derechos humanos en las escuelas primarias y secundarias como parte del plan nacional para la educación en derechos humanos del sistema de educación. El Ministerio de Educación del Líbano estaba llevando a cabo una encuesta de educación cívica con apoyo internacional. En Bélgica (comunidad flamenca) había inspectores que vigilaban si se estaba aplicando y en qué forma, el “decreto sobre participación en la educación” que el Parlamento flamenco había aprobado el 1 de abril de 2004 como un marco jurídico para la participación en las escuelas. Recientemente se habían evaluado las metas sobre logros transversales de los planes de estudio, especialmente la educación para la ciudadanía, que demostraban el efecto positivo de la educación para la ciudadanía y la organización democrática de las escuelas para el fomento de los conocimientos y las actitudes democráticas entre los alumnos.

Observaciones finales

49. La mayoría de los países que respondieron al cuestionario de evaluación consideraban que estaban haciendo por lo menos progresos moderados para asegurar que el entorno del aprendizaje fomentara la educación en derechos humanos, en tanto que el análisis secundario reveló que solo unos pocos países parecían haber adoptado iniciativas conexas. Los gobiernos que respondieron al cuestionario pusieron de relieve varios ejemplos de iniciativas a nivel nacional que promovían la intervención y participación de los alumnos y la interacción entre las escuelas y la comunidad en general; parecía ser un hecho comprendido ampliamente que la educación en derechos humanos trascendía el plan de estudios oficial, ya que tenía por objeto dotar a todos los agentes escolares, en particular a los estudiantes, no solo de conocimientos sino también de competencias para convertirse en ciudadanos activos y defensores de los derechos humanos en sus sociedades.

D. Enseñanza y aprendizaje

50. En el cuarto componente del plan de acción se recomienda que “todos los procesos e instrumentos de enseñanza y aprendizaje deben basarse en los derechos (por ejemplo, el contenido y los objetivos de los planes de estudio, las prácticas y los métodos democráticos participativos, los materiales apropiados que incluyan la revisión y el examen de los libros de texto existentes, etc.)” (párr. 18 d)). La presente sección se centra en cuestiones distintas de los planes de estudio escolares, que ya se han analizado en la sección A *supra*.

Métodos de enseñanza

51. La mayoría de los gobiernos (más de 60) consideraban que estaban haciendo progresos moderados, o incluso amplios, en la introducción de metodologías de enseñanza en relación con actividades de educación en derechos humanos adaptadas a los niños, centradas en los alumnos y que estimulaban la participación. Solo unos pocos dejaron esa pregunta sin responder o dijeron que no habían hecho progreso alguno. Algunos países suministraron nuevos datos que demostraban que esto se estaba llevando a cabo. Tailandia puso en marcha un programa de “escuelas amigas de los niños” en seis provincias en 1996; se alentaba específicamente a las escuelas de Lituania y Eslovenia a que utilizaran métodos de enseñanza activos, y el Perú había elaborado una estrategia sobre un proyecto participativo en el ámbito de la ciudadanía y la educación cívica. Namibia y Malasia hicieron referencia a estrategias que incluían la participación centrada en el alumno. Chipre informó de que aplicaba métodos de enseñanza participativa y aprendizaje activo, como proyectos, trabajo en grupo, dramatizaciones y estudios de casos. Cuba informó de que la enseñanza de la educación cívica se caracterizaba por la utilización de métodos como los análisis de dilemas morales, la reflexión individual y colectiva, el estudio de documentos jurídicos en el contexto de situaciones significativas para la educación moral, comentarios críticos de un texto, y ejercicios autoexpresivos y para la toma de decisiones. Los métodos aplicados en Malta incluían los debates, el trabajo en grupo y las escenificaciones.

Materiales de enseñanza y aprendizaje

52. Casi todos los gobiernos (unos 70) informaron de que las guías para maestros, los libros de texto y otros materiales de enseñanza primaria y secundaria abarcaban los principios de derechos humanos ya sea de forma amplia o por lo menos moderada. Solo tres países informaron de que esto no sucedía. La elaboración de materiales no siempre estaba en manos de los gobiernos nacionales y los procesos de aprobación variaban. La mayoría de los países permitía que otros interesados, como editoriales, particulares, autores, organizaciones no gubernamentales y organizaciones internacionales se ocuparan de ello. Suiza fue uno de los pocos países que informó de que había llevado a cabo un examen amplio y detectado las deficiencias en los materiales. Angola estaba produciendo manuales de educación en derechos humanos para escuelas primarias y secundarias. Entre los materiales elaborados por el Reino Unido (Escocia) para abordar el problema de la discriminación racial figuraban “Educar para la igualdad racial: un conjunto de instrumentos para maestros escoceses” y “Sácale tarjeta roja al racismo”. En la República Democrática del Congo, el material didáctico en uso incluía el elaborado por instituciones religiosas. Algunas organizaciones no gubernamentales también

ofrecían material de enseñanza, por ejemplo, en Alemania, Israel y Estonia (preparado por la Asociación de padres de Estonia o la Unión para el bienestar del niño de Estonia). El Salvador usaba material elaborado, entre otros, por la institución nacional de derechos humanos (la Procuraduría de la Defensa de los Derechos Humanos), la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, el Instituto Interamericano de Derechos Humanos y otros órganos. Algunos países, como Argelia, Côte d'Ivoire, Chipre, Eslovaquia, Madagascar y Suiza, informaron de que utilizaban material producido por organizaciones internacionales. Así pues, el Ministerio de Educación de Chipre promovía el uso de *Compasito*, el manual de educación en derechos humanos para niños del Consejo de Europa, en tanto que Eslovaquia y Suiza habían traducido o adaptado el manual *Compass* (para jóvenes) para su utilización en las escuelas. Kazajstán informó de que utilizaba una publicación de la Organización Internacional para las Migraciones para impartir lecciones relativas a la esclavitud, en tanto que Mónaco empleaba material de la Organización Internacional de la Francofonía.

Observaciones finales

53. La mayoría de los gobiernos que respondieron el cuestionario consideraban que estaban haciendo progresos por lo menos moderados, o incluso amplios, en cuanto a la elaboración y divulgación de material y metodologías de enseñanza y aprendizaje para la educación en derechos humanos. El análisis secundario reveló referencias breves de otros 19 países que ilustraban la adopción de medidas respecto de estas cuestiones.

E. Educación y desarrollo profesional de los maestros y otros funcionarios

54. El quinto componente del plan de acción se centra en “dotar al personal docente y a las autoridades escolares, mediante cursos de capacitación previos y simultáneos a la prestación de servicios, de los conocimientos, la comprensión, las técnicas y la competencia necesarios para facilitar el aprendizaje y la práctica de los derechos humanos en las escuelas, así como las condiciones de trabajo y el reconocimiento profesional apropiados” (párr. 18 e)).

Capacitación de maestros

55. Aproximadamente la mitad de los gobiernos que respondieron al cuestionario (38) informaron de que los derechos humanos se incluían en tres tipos de capacitación, a saber: cursos de capacitación previos y simultáneos a la prestación de servicios, y capacitación de directores de escuela; algunos afirmaron que los derechos humanos estaban incluidos en determinados tipos de capacitación y no en otros (la capacitación de directores de escuela parecía ser la que incorporaba los derechos humanos en menor grado); y un solo gobierno indicó que no se impartía este tipo de capacitación en ninguna etapa. Hubo algunas respuestas ambiguas sobre la inclusión y la condición de la educación en derechos humanos en la formación docente, pero en general el análisis demostró que solo unos pocos gobiernos (21) consideraban que esta capacitación era de carácter obligatorio. Así pues, en Belarús esta capacitación era obligatoria para todas las instituciones de enseñanza superior desde 1998/1999, mientras que en Kazajstán los maestros debían tener conocimientos de las leyes y los derechos, incluidos instrumentos jurídicos como la

Convención sobre los Derechos del Niño. En Filipinas, los profesores de capacitación básica de las distintas regiones impartían capacitación en derechos humanos a los demás. La educación en derechos humanos era obligatoria para los maestros y otro personal escolar en Serbia desde hacía diez años; los profesores de educación cívica (incluidas algunas asignaturas que trataban explícitamente de los derechos humanos) debían recibir capacitación especializada. En Mauritania, por lo general los derechos humanos eran objeto de una prueba separada, independiente de las demás, en el contexto de los exámenes para poder ejercer la profesión docente. El Proyecto Piloto de Educación para el Ejercicio de los Derechos Humanos en Colombia, que tenía por objeto impartir educación en derechos humanos en los niveles de educación preescolar, básica y media, incluía una propuesta de formación inicial y permanente de maestros y otros agentes educativos en metodologías para la educación en derechos humanos y ciudadanía.

56. Las obligaciones variaban según el tipo de capacitación. En algunos países como el Perú, la capacitación inicial en derechos humanos era obligatoria, pero la capacitación en el empleo era optativa. Lo mismo sucedía en Portugal, donde la educación para la ciudadanía, en particular los derechos humanos, era una esfera obligatoria del plan de estudios de la capacitación inicial de maestros y era optativa para la capacitación permanente. En España se habían establecido metas específicas para la inclusión de los derechos humanos en los cursos de maestría, incluidos los especializados en educación en la primera infancia y primaria. En Ucrania, la educación en derechos humanos formaba parte obligatoria de cinco cursos anuales de perfeccionamiento para maestros. En el Reino Unido (Inglaterra), los futuros maestros debían alcanzar un nivel determinado, en particular en el ámbito de la educación en derechos humanos, para obtener su título oficial.

57. Aun en los casos en que la capacitación era obligatoria, la forma en que se impartía sobre el terreno variaba en cuanto a la duración y los métodos utilizados. Por lo general, los gobiernos especificaban el número de horas dedicadas a esta capacitación en los cursos de formación docente, pero era imposible generalizar a partir de esta información ya que la duración de los cursos difería considerablemente, de 1 ó 2 horas a 100 horas. Además, no se sabía cuántas horas se asignaban concretamente a la educación en derechos humanos pues esta solía formar parte de asignaturas más generales. En el Japón, la capacitación docente tanto para nuevos maestros como para maestros con experiencia se impartía por ley y era obligatoria; el contenido de la capacitación quedaba librado al criterio de los consejos de educación de las prefecturas, que trabajaban dentro los parámetros de la orientación central. El Centro nacional de perfeccionamiento del profesorado también impartía un curso sobre capacitación para el perfeccionamiento de instructores de educación en derechos humanos.

Evaluación de la capacitación docente en educación en derechos humanos

58. Esta evaluación no parecía realizarse sistemáticamente. La mayoría de los gobiernos que respondieron al cuestionario indicaron que se basaba en los comentarios de los participantes (como en el caso de Estonia e Israel), o en las evaluaciones de instituciones que organizaban estos cursos (Honduras y México). En Lituania, al finalizar los cursos de capacitación docente, los estudiantes rellenaban formularios sobre la pertinencia, la utilidad y el impacto de las actividades de capacitación. En el Japón, los participantes podían evaluar tanto los cursos como a sí mismos durante la capacitación impartida por el Centro nacional de

perfeccionamiento del profesorado. También había algunos ejemplos de un enfoque más amplio. En Chipre el Centro para la Investigación y la Evaluación en Materia de Educación recientemente establecido en el seno del Ministerio de Cultura y Educación llevaba a cabo investigaciones sobre la eficacia de los programas de formación docente. En Argelia, los inspectores de educación y los directores de escuela evaluaban a los maestros que impartían educación en derechos humanos en la práctica, por ejemplo, observando las clases sobre igualdad de género o sobre la Carta Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos.

Recursos de capacitación

59. Casi todos los gobiernos confirmaron que se estaba llevando a cabo el intercambio y la divulgación de recursos y materiales en apoyo de la capacitación docente. La práctica y las metodologías variaban considerablemente; la divulgación se realizaba por medio de libros, publicaciones, CD-ROM, vídeos, cursos prácticos y seminarios. Las respuestas de los Estados Miembros no siempre daban una idea clara de la escala de estas actividades. Los métodos para la divulgación de información incluían oportunidades para el establecimiento de redes. En Chipre, los inspectores intercambiaban ideas y aprendizaje por medio de redes. En 2006 Croacia había establecido una red escolar de consejos de maestros de condado (consejos regionales) para cada asignatura escolar, incluida la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos, y los mejores maestros eran designados coordinadores de condado. Su carga docente y remuneración se ajustaban para permitirles llevar a cabo estas actividades.

60. Algunos países estaban utilizando portales en la web para dar a los maestros acceso a los materiales, por ejemplo, Austria (www.politik-lernen.at), Costa Rica (www.educatico.ed.cr), Francia (eduscol.education.fr), Suiza (www.globaleducation.ch) y Bélgica (comunidad francesa) (www.enseignement.be). El Reino Unido (Inglaterra) estableció un portal sobre ciudadanía y educación para el desarrollo sostenible (www.citized.info) en el que figuraban unos 416 recursos sobre educación en derechos humanos. También estaba colaborando con redes de organizaciones no gubernamentales y universidades en el intercambio de información. México estableció una biblioteca de educación cívica y ética, así como un sitio web y un centro de información y documentación sobre educación indígena. En Austria, todo maestro tenía la posibilidad de solicitar libre de cargo material didáctico e información o de descargarlo.

Contratación de maestros y políticas de promoción

61. Casi todos los gobiernos afirmaron que las políticas para la contratación, retención y promoción de maestros reflejaban principios de derechos humanos; solo siete señalaron que no cumplían con esta norma. Mauricio explicó también que esto se lograba por medio de manuales sobre gestión escolar y del personal en que se detallaban las condiciones del trabajo y los derechos de los empleados; por otra parte, las escuelas secundarias privadas que recaían dentro de la jurisdicción de la Dirección de Escuelas Secundarias Privadas tenían una reglamentación semejante para las escuelas y los maestros. Côte d'Ivoire hizo referencia a las normas de la administración pública y los códigos del trabajo. En el Japón, la contratación y promoción de maestros se gestionaba en el marco de los principios de la igualdad y la no discriminación, de conformidad con lo dispuesto en la Ley de Administración Pública. Los consejos de educación de 8 prefecturas/ciudades de las 65 del país

incluían expresamente en los anuncios de vacantes para la contratación de maestros el requisito de tener conocimientos y respeto profundos de los derechos humanos.

Observaciones finales

62. La mayoría de los países que respondieron al cuestionario consideraban que estaban suministrando oportunidades de formación docente. No obstante, la falta de información pormenorizada de apoyo daba la impresión de que, en general, dicha capacitación era desorganizada, optativa y variable en cuanto a la calidad y la duración, y que el acceso a los materiales e instrumentos era limitado. En el informe sobre la consulta reciente de la UNESCO sobre la aplicación de la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación Relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales, de 1974, se observó que “[a]lgunos países mencionan dificultades provocadas por la insuficiencia de la formación de los docentes antes del ingreso en la enseñanza y de su capacitación una vez en el servicio, así como por la carencia de directrices claras y de materiales pertinentes para los maestros y el personal escolar, comprendidos los directores y administradores locales. Con frecuencia, maestros y profesores también se sienten abrumados por las distintas exigencias que se les imponen”⁵. El análisis de las fuentes secundarias reveló que otros 18 países habían abordado la cuestión de la capacitación de maestros sobre la educación en derechos humanos.

III. Conclusiones y recomendaciones

63. En el párrafo 27 del plan de acción se alienta a los Estados Miembros a que emprendan como mínimo durante la primera etapa, las dos primeras actividades de la ejecución nacional del Programa Mundial para la educación en derechos humanos, vale decir, realizar un análisis de la situación actual (etapa 1) y establecer las prioridades y elaborar la estrategia nacional de ejecución (etapa 2). La mayoría de los Estados Miembros han confirmado que, en general, en este momento están ejecutando programas de educación en derechos humanos.

64. Algunos gobiernos reconocieron que el Programa Mundial había contribuido a facilitar el progreso a nivel nacional. Para varios países, se trató de una influencia importante, entre ellos Argelia, Jordania y Venezuela (República Bolivariana de), que afirmaron que dio un fuerte impulso a la acción nacional. Unos pocos países describieron actividades destinadas concretamente a promover el Programa Mundial, por ejemplo Côte d’Ivoire realizó un seminario para presentar oficialmente las actividades nacionales del Programa Mundial, en tanto que Grecia informó de que en el sitio web del Ministerio de Educación se incluía información sobre el Programa Mundial. No obstante, varios países indicaron que no habían utilizado este marco internacional para impulsar la educación en derechos humanos en sus sistemas escolares; aparentemente las actividades nacionales se llevaron a cabo de forma independiente de la proclamación del Programa Mundial.

65. La aplicación nacional seguía planteando problemas. Algunas de las deficiencias comunes que se detectaron fueron la falta de políticas explícitas y estrategias de aplicación detalladas sobre la educación en derechos humanos y la

⁵ Documento 35 C/INF.23 de la UNESCO (disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001835/183586s.pdf>), párr. 21.

falta de enfoques sistemáticos sobre la producción de materiales, la formación docente y la promoción de un entorno que fomentara los valores de derechos humanos. La descentralización de las estructuras políticas y educacionales en algunos países complicaba aun más la aplicación de un modelo centralizado.

66. El Comité Coordinador formula las recomendaciones siguientes a los gobiernos que desean adoptar nuevas medidas para impartir educación en derechos humanos en el sistema escolar:

a) Hacer un balance de los progresos nacionales respecto de la orientación pormenorizada que figura en el plan de acción a fin de determinar las deficiencias, las posibles estrategias y las buenas prácticas;

b) Examinar las cuestiones siguientes que se han incluido en el presente informe para determinar si son pertinentes al contexto nacional y si exigen atención:

i) Un examen general del estado de la educación en derechos humanos en los sistemas de enseñanza primaria y secundaria y la elaboración de una estrategia de aplicación amplia, teniendo en cuenta la orientación propuesta en el plan de acción;

ii) Concretamente, entre otras cuestiones, la necesidad de asumir compromisos normativos en materia de educación que hagan referencia explícita al marco de derechos humanos; la formulación y aplicación de políticas sobre la capacitación de maestros que incluyan la educación en derechos humanos como un componente obligatorio de los requisitos para obtener el título de maestro; la revisión de los planes nacionales de estudio para aclarar la forma y el alcance de la educación en derechos humanos, entre otras cosas mediante la integración de los derechos humanos en otras asignaturas que se imparten para abordarlos; y la asignación de una partida concreta para la financiación de la educación en derechos humanos en los presupuestos nacionales de educación;

c) Utilizar en mayor grado los materiales e instrumentos de educación en derechos humanos elaborados por las instituciones y organizaciones nacionales, regionales e internacionales dentro o fuera del contexto del Programa Mundial, en particular las plataformas de tecnología de la información, como una forma de abordar los problemas de recursos a nivel nacional, como la falta de financiación, educación y materiales didácticos, así como materiales destinados a la formación docente, y para inspirarse en las prácticas de otros países;

d) Adoptar medidas para que los proveedores de enseñanza privada también integren la educación en derechos humanos en sus servicios;

e) Participar en iniciativas internacionales y regionales relativas a la elaboración de políticas y programas en el ámbito de la educación en derechos humanos.

67. Al establecer el Programa Mundial para la educación en derechos humanos de composición abierta y, más recientemente, presentar una nueva iniciativa internacional con miras a la elaboración de una Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos, la comunidad internacional ha reafirmado su compromiso de largo plazo de impartir educación en derechos humanos, ya consagrado en muchos instrumentos internacionales. Aunque se han adoptado medidas importantes, los progresos siguen siendo dispares desde

una perspectiva mundial. No obstante, la primera etapa del Programa Mundial ha brindado a la comunidad internacional la oportunidad de centrar la atención en la importancia de la educación en derechos humanos en el sistema escolar.

68. Ahora que el Programa Mundial está comenzando su segunda etapa (2010-2014) y centrándose en diversos nuevos sectores (entre ellos la educación superior, los maestros y educadores, los funcionarios públicos, los funcionarios encargados de hacer cumplir la ley y el personal militar), debe proseguir la labor relativa a la educación de nivel primario y secundario. Se alienta a los gobiernos a basarse en los logros alcanzados, a consolidarlos y esforzarse sostenidamente por promover la educación en derechos humanos en el sistema escolar como un proceso integral que abarca muchas esferas de acción, entre ellas las políticas educacionales, las medidas de ejecución de políticas, el entorno de aprendizaje, los procesos e instrumentos de enseñanza y aprendizaje, y la educación y el desarrollo profesional de los maestros y otros funcionarios dedicados a la enseñanza. El plan de acción para la primera etapa del Programa Mundial sigue siendo un instrumento de orientación importante en esta esfera y el Programa Mundial de composición abierta continúa siendo un marco colectivo común para la acción, así como una plataforma para la cooperación entre los gobiernos y todos los demás interesados pertinentes; debe seguir aprovechándose su potencial para intensificar las medidas nacionales a fin de consolidar una cultura universal de derechos humanos.

Anexo I**Lista de gobiernos que respondieron al cuestionario de evaluación^a**

Albania
Alemania
Angola
Argelia
Argentina
Australia
Austria
Barbados
Belarús
Bélgica
Bolivia (Estado Plurinacional de)
Burkina Faso
Camboya
Chile
Chipre
Colombia
Costa Rica
Côte d'Ivoire
Cuba
Egipto
El Salvador
Eslovaquia
Eslovenia
España
Estonia
Federación de Rusia
Filipinas
Francia
Gambia
Grecia
Guatemala
Guyana
Honduras
Hungría
Indonesia
Iraq
Israel
Japón
Jordania
Kazajstán
Kuwait
Líbano
Lituania
Madagascar
Malasia

^a Al 21 de julio de 2010 habían respondido 76 gobiernos.

Malta
Marruecos
Mauricio
Mauritania
México
Mónaco
Montenegro
Namibia
Nicaragua
Noruega
Nueva Zelandia
Omán
Paraguay
Perú
Portugal
Qatar (presentaciones de dos entidades diferentes)
Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte (presentaciones
separadas de Inglaterra, Escocia e Irlanda del Norte)
República Árabe Siria
República Checa
República Democrática del Congo
Senegal (presentaciones de dos entidades diferentes)
Serbia
Sudán
Suiza
Tailandia
Turquía
Ucrania
Uruguay
Venezuela (República Bolivariana de)
Zambia
Zimbabwe

Anexo II

Lista de gobiernos que presentaron información sobre iniciativas nacionales de derechos humanos en contextos distintos de la preparación del presente informe^a

En la preparación del presente informe también se tuvo en cuenta la información sobre educación en derechos humanos en los países cuyos gobiernos no respondieron al cuestionario de evaluación final. Como se observa en la introducción del informe, dicha información se extrajo de distintas fuentes secundarias.

Afganistán
Arabia Saudita
Armenia
Azerbaiyán
Brunei Darussalam
Bulgaria
Burundi
Cabo Verde
Camerún
Canadá
Chad
China
Croacia
Dinamarca
Ecuador
Etiopía
ex República Yugoslava de Macedonia
Finlandia
Gabón
Georgia
Guinea
Guinea Ecuatorial
India
Indonesia
Islandia
Italia
Jamahiriya Árabe Libia
Kirguistán
Lesotho
Letonia
Liberia
Liechtenstein
Luxemburgo
Mongolia
Mozambique
Níger
Países Bajos

^a Al 21 de julio de 2010 habían respondido 57 gobiernos.

Pakistán
Panamá
Polonia
República de Corea
República de Moldova
República Democrática Popular Lao
República Dominicana
Rumania
Rwanda
Samoa
Singapur
Sri Lanka
Sudáfrica
Suecia
Timor-Leste
Togo
Trinidad y Tabago
Túnez
Turkmenistán
Uzbekistán
