

Un enfoque de la
EDUCACIÓN PARA TODOS
basado en los derechos humanos



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos

© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia/

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

3 United Nations Plaza

New York, NY 10017, EEUU

pubdoc@unicef.org

www.unicef.org

Organización de las Naciones Unidas

para la Educación, la Ciencia y la Cultura

7, place de Fontenoy

75352 París 07 SP, Francia

bpi@unesco.org

www.unesco.org

Foto de portada: Una niña lee a la puerta de su escuela en Kingston, Jamaica

© UNICEF/HQ05-0916/Shehzad Noorani

Número de venta: S.08.XX.2

ISBN: 978-92-806-4190-5

Precio: \$20.00

Se necesita obtener permiso para reproducir cualquier parte de esta publicación. Se garantizará el permiso de reproducción gratuito a las organizaciones educativas o sin fines de lucro. A otro tipo de entidades se les solicitará que paguen una pequeña cantidad de dinero.

Sírvase dirigirse a la Sección Editorial, de Diseño y Publicaciones,
División de Comunicaciones, UNICEF Nueva York
(véase la dirección más arriba)

Tel: (+1-212) 326-7434

Fax: (+1-212) 303-7985

Correo electrónico: nyhqdoc.permit@unicef.org

Un enfoque de la
**EDUCACIÓN
PARA TODOS**
basado en los derechos humanos

**Marco para hacer realidad el derecho
de los niños a la educación
y los derechos en la educación**



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura





ÍNDICE

Prefacio y agradecimientos	vii
Prólogo	xi
Siglas	xiii
<i>Mi derecho a aprender</i>	xiv
Introducción	1
Capítulo 1: Los derechos humanos y la educación	7
La educación en tanto que derecho humano	7
Los enfoques del desarrollo basados en los derechos humanos	9
Los principios que informan un enfoque basado en los derechos humanos	10
Adoptar un enfoque de la educación basado en los derechos humanos	11
Aplicar un enfoque basado en los derechos humanos a la política y la programación	13
Evaluación y análisis de la situación	16
Evaluar la capacidad de ejecución	17
Planificación, diseño y ejecución de los programas	18
Supervisión y evaluación	19
Abordar las tensiones que plantea el cumplimiento del derecho a la educación	20
Conciliar idearios contrapuestos en materia de educación	20
Equilibrar los derechos y las responsabilidades de los niños	22
Las tensiones en la puesta en práctica de un enfoque basado en los derechos humanos	22
Capítulo 2: Un marco conceptual de la educación basado en los derechos humanos	27
Introducción	27
1. El derecho al acceso a la educación	29
La educación en todas las fases de la niñez y después de ésta	29
Disponibilidad y accesibilidad de la educación	31
Igualdad de oportunidades	31

2. El derecho a una educación de calidad	32
Un programa de estudios amplio, pertinente e integrador.	33
El aprendizaje y la evaluación basados en los derechos humanos	33
Un entorno que no resulte hostil al niño, seguro y saludable	34
3. El derecho al respeto en el entorno de aprendizaje	35
El respeto de la identidad.	35
El respeto de los derechos de participación	36
El respeto de la integridad	37

Capítulo 3: Las obligaciones del Estado y las responsabilidades de los gobiernos 39

Crear un entorno político y económico propicio	40
La realización gradual de los derechos a la educación	40
Un entorno político favorable	41
El análisis y la planificación basados en los derechos humanos	43
El acopio, la supervisión y la evaluación de datos desglosados	46
La colaboración intersectorial constructiva	48
Asociaciones y alianzas eficaces	50
Establecer un marco legislativo robusto	52
La educación en tanto que derecho de todos los niños	52
La eliminación de la discriminación	53
Las normas mínimas	53
El interés superior del niño	54
Un marco integrador	54
La eliminación del trabajo infantil	54
La inscripción de los nacimientos	55
Los derechos de participación	55
La prohibición de todas las formas de violencia contra los niños	56
Desarrollar políticas de educación basadas en los derechos humanos	56
Políticas que garanticen el acceso a la educación	56
Políticas que instauren una educación de calidad	66
Políticas para fomentar el respeto de los derechos humanos en las escuelas	75
Políticas que garanticen la participación de los niños.	79

Capítulo 4: El papel de otros titulares de obligaciones	87
Los progenitores y demás cuidadores	88
Las responsabilidades de los progenitores	88
Educar a los progenitores	89
Los progenitores en tanto que asociados	90
Las comunidades	91
Promover la sensibilización localmente	92
Analizar los obstáculos locales	92
Proporcionar información fidedigna sobre la población de edad preescolar y escolar	93
Apoyar a los establecimientos escolares	93
Los docentes	93
Los directores de establecimientos escolares	95
Deberes de los docentes	95
Las organizaciones de la sociedad civil	98
Colaborar en la educación	98
Movilizar y crear capacidades	98
La comunidad internacional	99
Estrategias para promover la educación basada en los derechos humanos	100
Cuestiones que deben abordarse al promover la educación fundada en los derechos humanos	101
Bibliografía	102
Instrumentos normativos	109
Convenios y Convenciones	109
Declaraciones, programas y planes de acción	110
Internet: recursos e iniciativas	111
Apéndice I: El enfoque de la cooperación para el desarrollo basado en los derechos humanos	113
Apéndice II: La Convención sobre los Derechos del Niño y la educación	118
Apéndice III: Perspectiva general de los objetivos mundiales en materia de educación	120
Apéndice IV: Lista de control con miras a la acción: Las obligaciones del Estado en cuanto a garantizar el derecho a la educación ...	123

Apéndice V: Programa mundial para la educación en derechos humanos, Plan de Acción (2005–2007)	128
Apéndice VI: Normas sobre buenas prácticas en materia de participación de los niños	131
Notas	140

PREFACIO Y AGRADECIMIENTOS

En este documento se aúnan la reflexión y la práctica actuales en materia de enfoques basados en los derechos humanos en el sector de la educación. Se exponen en él las cuestiones y los problemas fundamentales que se plantean a propósito de esos enfoques y se establece un marco para la elaboración de políticas y programas desde el nivel de los establecimientos escolares a los niveles nacional e internacional.

Hasta hace muy poco, los enfoques basados en los derechos humanos no han pasado a ser un eje de acción primordial en el sector de la educación, motivo por el cual se ha redactado este documento de referencia para funcionarios públicos, organizaciones de la sociedad civil, organizaciones de las Naciones Unidas y bilaterales y otros asociados en actividades de fomento del desarrollo que intervienen estratégicamente en la concepción de políticas y programas de educación. Tiene por finalidad orientar el diálogo entre el Grupo de las Naciones Unidas para el Desarrollo y las asociaciones y alianzas a favor de la Educación para Todos (EPT) y facilitar un paso adelante decisivo desde la retórica del “derecho a la educación” a intervenciones concretas y aceleradas en los planos de la política y los programas para alcanzar las metas de la EPT y los Objetivos de Desarrollo del Milenio referentes a la educación.

El documento se integra en la Declaración de Comprensión Colectiva de un Enfoque Basado en los Derechos Humanos de la Cooperación para el Desarrollo, formulada por las Naciones Unidas, y se funda en ella. Por consiguiente, esperamos que se comparta y utilice en el contexto de la Reforma de las Naciones Unidas y de la armonización de las actividades de los donantes. Más concretamente, esperamos que el Grupo Temático sobre Educación de las Naciones Unidas lo adopte en los países para desarrollar el componente de educación de las Evaluaciones Comunes para el País y los Marcos de Asistencia para el Desarrollo de las Naciones Unidas y para servir de guía a una posición común de las Naciones Unidas en los grandes foros nacionales, como los enfoques de todo el sector de la educación, el Grupo de Apoyo a los Presupuestos de Múltiples Donantes, la Iniciativa de la Vía Rápida de la EPT, el Grupo sobre la EPT, el Grupo Consultivo, etc.

Aunque el documento trata predominantemente de la enseñanza básica primaria y los derechos del niño en la educación, se basa en las metas de la EPT y se sitúa dentro de enfoques que abarcan toda la vida de las personas y el aprendizaje a lo largo de la vida. Aborda el derecho a la educación y asimismo los derechos en la educación, lo cual comprende la propia educación en derechos humanos. Así pues, el documento debe ser contemplado además en el contexto del Programa Mundial para la educación en derechos humanos, que se adoptó en virtud de una resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2004 y que se ejecuta por medio de un Plan de Acción concebido por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACNUDH) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), centrado en su primera fase en los sistemas escolares de enseñanza primaria y secundaria.

El proyecto de elaboración de este documento fue puesto en marcha inicialmente por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (en tanto que iniciativa en colaboración entre su Sección de Educación y su Unidad de Derechos Humanos) y posteriormente pasó a ser un esfuerzo conjunto con la UNESCO. Se basa en un proceso participativo en el que han intervenido profesionales de la educación en derechos humanos que, en distintos momentos y desde sus diversas perspectivas institucionales, regionales y temáticas, han contribuido activamente, interviniendo en reuniones, consultas y debates entre 2004 y 2006.

Una de esas reuniones fue celebrada por la UNESCO en Belfast en 2004, organizada por la Sección de Educación para la Paz y los Derechos Humanos y la Universidad del Ulster, que alberga la Cátedra UNESCO de Educación para el Pluralismo, los Derechos Humanos y la Democracia. En las recomendaciones de esa reunión se habla de la necesidad de documentos de orientación sobre la aplicación de un enfoque basado en los derechos humanos específico del sector de la educación y que corresponda a la Declaración de Comprensión Colectiva de las Naciones Unidas. Se expresó enérgicamente el parecer de que la noción de “calidad” va más allá de los insumos materiales a la educación y de los productos académicos de ésta, pues abarca un contenido y unos procesos educativos que son coherentes con los principios y prácticas de los derechos humanos.

La siguiente fase abarcó la elaboración de algunos instrumentos básicos de planificación –en lo fundamental, listas de control referentes al acceso, la integración y la calidad–. Para ello, la Oficina de la UNESCO en Bangkok convocó una reunión de Coordinadores Nacionales de EPT de Camboya, la República Democrática Popular Lao, Tailandia y Viet Nam, para coordinar y comentar esos instrumentos. Los resultados dieron lugar a otras reuniones en los países en 2005 para sensibilizar acerca de un enfoque de la educación basado en los derechos humanos a los funcionarios de los ministerios de educación. La labor desarrollada en esos talleres se basó en gran medida en el Manual on Rights-Based Education de Katarina Tomaševski, ex Relatora Especial de las Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación (1998–2004)¹.

Simultáneamente, UNICEF recibía apoyo del Departamento de Desarrollo Internacional (DFID) del Reino Unido para un proyecto en curso de su Unidad de Derechos Humanos sobre “El reforzamiento de la programación conforme al enfoque basado en los derechos humanos en UNICEF”. En el marco de este proyecto se llevaron a cabo cinco estudios monográficos de países del enfoque de la educación basado en los derechos humanos (Bolivia, Burkina Faso, Chile, Eritrea y Liberia) y como consecuencia de ellos se subrayó la necesidad de orientaciones técnicas sobre la cuestión. Posteriormente, la Sección de Educación de UNICEF organizó un taller en Panamá en noviembre de 2005, al que asistieron colegas de América y el Caribe y de Asia, junto con representantes de instituciones defensoras de los derechos humanos y de la UNESCO. Los debates de Panamá plasmaron la riqueza y la complejidad del enfoque basado en los derechos humanos en el anteproyecto de este marco, que los participantes en el taller recomendaron que se elaborase conjuntamente con la UNESCO. Esta colaboración

cobró carácter oficial en las conversaciones que al respecto mantuvieron más adelante ambas organizaciones.

En 2006, tuvo lugar en Florencia (Italia) una consulta mundial, convocada por UNICEF y la UNESCO y albergada por el Centro de Investigaciones Innocenti. Participaron en ella colegas de UNICEF y de la UNESCO (de cuatro regiones y titulares de diferentes puestos, entre ellos Representantes y oficiales de educación), entidades multilaterales (la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y el Banco Mundial), organizaciones de la sociedad civil (Save the Children y la Red Africana de la Campaña en pro de la EPT), representantes de gobiernos (el profesor George Godia del Ministerio de Educación de Kenya y Cristian Bellei, ex asesor del Gobierno de Chile) y la Cátedra UNESCO de Educación para el Pluralismo, los Derechos Humanos y la Democracia. La finalidad de la consulta era revisar el borrador definitivo del documento y llegar a un entendimiento general, un consenso y una aceptación general del mismo.

Los participantes en la consulta de Florencia expresaron su aprecio por el proceso participativo y la posibilidad de dialogar sobre la elaboración de un documento que refleja la perspectiva de diversos interesados directos y de hacer aportaciones a él. Los representantes de los gobiernos recalcaron la complejidad del ejercicio y en realidad le dieron un significado más concreto en cuanto a su pertinencia para los países. Las organizaciones de la sociedad civil insistieron en que el refrendo del documento por entidades bilaterales y multilaterales facilitaría inmensamente su labor. Requirió un gran esfuerzo el aprehender las diferentes y contrapuestas opiniones, mitigar las tensiones y tomar en cuenta los mandatos y las diferentes perspectivas, mas, al mismo tiempo, esa labor enriqueció el contenido del marco.

El presente documento fue redactado principalmente por Gerrison Lansdown, experta internacional contratada por UNICEF. La Sra. Lansdown fundó y dirigió, en 1992, la Children's Rights Alliance for England, creada para promover la puesta en práctica de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño. Es autora de múltiples publicaciones y ha pronunciado numerosas conferencias sobre el tema de los derechos del niño. Sus incansables esfuerzos para aprehender e integrar las diversas aportaciones durante todo el proceso de la consulta fueron más allá de su mandato y su tesón ha sido sumamente apreciado.

Para respaldar a la experta internacional en la redacción de la versión definitiva del documento, se formó un equipo editorial de UNICEF y la UNESCO, integrado (por orden alfabético) por: Mialy Clark (consultora, UNESCO), Dina Craissati (Asesora Superior, Educación, Sede de UNICEF), Upala Devi Banerjee (Coordinadora regional para Asia y el Pacífico, Proyecto interinstitucional de las Naciones Unidas sobre las enseñanzas extraídas acerca del enfoque del desarrollo basado en los derechos humanos), Jessica Drohan (consultora, UNESCO), Paolo Fontani (Jefe de la Sección de Promoción de los Derechos y Valores en la Educación de la UNESCO), Garren Lumpkin (Asesor regional sobre educación, UNICEF, Oficina Regional para América y el Caribe), Dorothy Rozga (Directora

Regional Adjunta, Oficina Regional de UNICEF para África Oriental y Meridional), Kishore Singh (Especialista del Programa, UNESCO) y Alan Smith (Cátedra UNESCO de Educación para los Derechos Humanos, el Pluralismo y la Democracia).

El limitado espacio de que disponemos no nos permite dar las gracias una por una a todas las personas que han contribuido de una u otra forma a hacer realidad este documento. Los participantes en las distintas reuniones no sólo han dado muestras de una perseverancia excepcional, sino que además han mejorado considerablemente su calidad. Deseamos agradecer muy especialmente su colaboración (por orden alfabético igualmente) a: Gbemisola Akinboyo (UNICEF), Akila Belembeago (UNICEF), Egidio Crotti (UNICEF), Emilie Filmer-Wilson (PNUD), Stuart Hart (International Institute for Child Rights and Development), Bernard Hugonnier (OCDE), Peter Hyll-Larsen (UNESCO), Victor Karunan (UNICEF), Nils Kastberg (UNICEF), Johan Lindeberg (UNESCO), Kathleen Moriarty (Save the Children, Reino Unido), Lakshmi Narasimhan Balaji (UNICEF), David Parker (UNICEF), Mahesh Patel (UNICEF), Robert Prouty (Banco Mundial), Olof Sandkull (UNESCO), Marta Santos Pais (UNICEF) y Linda Tinio (UNESCO).

Han coordinado el proyecto Dina Craissati y Linda King.

Esperamos que el notable empeño demostrado al producir este marco general prosiga ahora en los planos mundial, regional y nacional en cuanto a los diálogos sobre políticas y la creación de asociaciones y alianzas, las reformas de los programas y las intervenciones a favor del desarrollo.



Cream Wright
Jefe Mundial de Educación
Fondo de las Naciones Unidas
para la Infancia



Ann Therese Ndong-Jatta
Directora de la División para
la Promoción de la Educación Básica
Organización de las Naciones Unidas
para la Educación, la Ciencia y la Cultura

PRÓLOGO

En el Foro Mundial sobre la Educación 2000 celebrado en Dakar (Senegal), la comunidad internacional reafirmó su compromiso de alcanzar la Educación para Todos, un movimiento iniciado 10 años antes en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, que tuvo lugar en Jomtien (Tailandia). Los participantes adoptaron además el Marco de Acción de Dakar y especificaron seis objetivos:

- Ampliar la protección y educación de la primera infancia.
- Establecer una enseñanza primaria gratuita y obligatoria para todos.
- Promover el aprendizaje y la preparación para la vida activa para jóvenes y adultos.
- Aumentar el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular de mujeres.
- Alcanzar la paridad de los géneros el año 2005 y la igualdad entre los géneros el año 2015.
- Mejorar la calidad de la educación.

Cada uno de estos objetivos tiene por fundamento el reconocimiento y el respeto del derecho a la educación de calidad. La plena realización del derecho a la educación no es sólo una cuestión de acceso. Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos es un enfoque global, que abarca el acceso a la educación, la calidad de la enseñanza (fundada en los valores y principios de los derechos humanos) y el entorno en que se imparte la educación. Este documento constituye un marco general para poner en práctica y asegurar semejante enfoque.

Aunque el derecho a la educación –como todos los derechos humanos– es universal e inalienable, varios convenios y convenciones lo han consagrado en el derecho internacional, imponiendo con ello compromisos de obligado cumplimiento a los Estados que los han ratificado. Tratados como la Convención de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) y la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989) contienen disposiciones referentes al derecho a una educación de calidad que recoja los valores de los derechos humanos.

En su Observación general N° 1, el Comité de los Derechos del Niño arroja más luz sobre las finalidades de la educación a tenor de lo dispuesto en el artículo 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño². El Comité recalca la índole global del derecho a la educación y, lo mismo que el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales hizo en su Observación general n° 13³, subraya el papel de la educación para habilitar a las personas.

El movimiento en pro de la Educación para Todos, como indica su propio nombre, tiene por destinatarias a todas las personas: los niños, los jóvenes y los adultos.

La Convención sobre los Derechos del Niño recalca la especial importancia de la educación para los jóvenes, y este documento se centra fundamentalmente en los derechos de los niños en el terreno de la educación. Ahora bien, este derecho no tiene un límite de edad. Además, la Educación para Todos hace hincapié en la necesidad de proporcionar acceso a la educación a colectivos marginados tradicionalmente, entre ellos las niñas, muchachas y mujeres, las poblaciones indígenas y quienes viven en lugares remotos de zonas rurales, los niños de la calle, los migrantes y las poblaciones nómadas, las personas con discapacidad y las minorías lingüísticas y culturales. Un enfoque global basado en los derechos humanos debe ser dinámico, tomar en cuenta los distintos entornos de aprendizaje y a los diferentes educandos.

Cada uno de los instrumentos antes citados ilustra la importancia de un enfoque de la educación basado en los derechos humanos. Ahora bien, si no se aplican realmente, no dejan de ser sólo eso: ilustraciones, ideas y concepciones de lo que pudiese ser un entorno de aprendizaje propicio a los derechos humanos. Este documento reconoce que un enfoque de la educación basado en los derechos humanos tropieza con obstáculos, pero se puede alcanzar un enfoque sostenible basado en los derechos humanos si los principales agentes cumplen los compromisos que han asumido y laboran en pro de mayores progresos.

La educación no es un bien estático que debemos contemplar fuera de su contexto general; es un proceso en curso y posee un valor intrínseco en tanto que derecho humano. La gente no sólo tiene derecho a recibir una educación de calidad ahora, sino también a adquirir las competencias y el conocimiento necesarios para asegurar el reconocimiento y el respeto a largo plazo de todos los derechos humanos. Como observa el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en las líneas iniciales de su Observación general n° 13, "...la educación es el principal medio que permite a adultos y menores marginados económica y socialmente salir de la pobreza y participar plenamente en sus comunidades⁴⁷".

Por todo lo dicho, es imperativo un enfoque de la educación basado en los derechos humanos. La escolarización que respeta los derechos humanos –de palabra y de obra, en los manuales escolares y en el patio del establecimiento escolar– es un elemento esencial de la puesta en práctica de la educación de calidad para todos. Pueden surgir obstáculos complejos que dificulten gravemente el logro de los objetivos de la Educación para Todos; un enfoque de la educación basado en los derechos humanos desempeña un papel fundamental en la superación de esos obstáculos. En las páginas que vienen a continuación se detalla un marco general de políticas y programación para alcanzar la educación de calidad acorde con las normas y los valores de los derechos humanos y que es en verdad Educación para Todos.

Vernor Muñoz

Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación

SIGLAS

ACNUR	Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados
CCA	Evaluación común para el país
EPT	Educación para Todos
INEE	Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia
MANUD	Marco de asistencia de las Naciones Unidas para el desarrollo
OACNUDH	Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos
OCDE	Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONG	organización no gubernamental
ONUSIDA	Programa conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA
OOPS	Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
UNFPA	Fondo de Población de las Naciones Unidas
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNGEI	Iniciativa de las Naciones Unidas para la educación de las niñas
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
USAID	Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional

Mi derecho a aprender

Por Robert Prouty

*No tengo que ganarme
El derecho a aprender.
Es mío
El derecho a ilustrarme
Y sí por culpa
De leyes defectuosas
Y errores de diseño
Y porque en demasiados lugares
Todavía a demasiada gente no le importa,
Sí por culpa de todo eso y de otras cosas
La puerta del aula
Con alguien capaz de enseñar
Aún está fuera de mi alcance,
Todavía no está a la vista,
Esos fallos mi derecho no anulan.*

*Así que aquí estoy.
Soy uno de ustedes
Y por la gracia de Dios
Y de ustedes hallaré mi lugar.*

*No nos conocemos aún,
Todavía no me conocen
Así que aún no saben
Que puedo darles mucho a cambio.
El futuro es como me llamo
Y lo único que reclamo
Es mi derecho a aprender.*

INTRODUCCIÓN

El objetivo de un enfoque de la educación basado en los derechos humanos es muy sencillo: asegurar a todos los niños una educación de calidad que respete y promueva su derecho a la dignidad y a un desarrollo óptimo. Ahora bien, alcanzar ese objetivo es una tarea muchísimo más complicada.

El derecho a la educación figura en lugar prominente en el ideario de la comunidad internacional. Ha sido consagrado en numerosos tratados de derechos humanos y los gobiernos han reconocido que es fundamental en la procura del desarrollo y la transformación social. Este reconocimiento se plasma en los objetivos, las estrategias y las metas que se han fijado en los últimos 20 años. Los objetivos de la Educación para Todos fueron establecidos en Jomtien (Tailandia) en 1990 y reafirmados en el Foro Mundial sobre la Educación 2000 celebrado en Dakar (Senegal). En los Objetivos de Desarrollo del Milenio, los gobiernos del mundo se comprometieron el año 2000 a alcanzar el acceso universal a una enseñanza primaria gratuita, de calidad y obligatoria el año 2015. En “Un mundo apropiado para los niños”, el documento resultante del período extraordinario de sesiones de la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre la infancia de 2002, los gobiernos reafirmaron esos compromisos y acordaron un conjunto de estrategias y medidas para alcanzarlos. En muchas regiones se han establecido objetivos más ambiciosos. Los países de América Latina y el Caribe, por ejemplo, están haciendo cada vez más que sea obligatoria la asistencia a la escuela de los niños de edad preprimaria⁵. Estas distintas estrategias han surtido efecto: en 1948, cuando se reconoció que la educación es un derecho humano, sólo una minoría de los niños del mundo tenía acceso a la enseñanza escolar; hoy día, la mayoría de ellos van a la escuela y ha aumentado la participación en la enseñanza escolar más allá de las etapas elementales.

Ahora bien, los avances realizados hasta la fecha están lejos de ser suficientes. Las estadísticas de la UNESCO sobre matriculación indican que en 2004 aún había 77 millones de niños no matriculados en un establecimiento escolar. Según fuentes de UNICEF, esa cifra podría ascender en realidad a 90 millones de niños en 2005–2006 según las respuestas sobre la asistencia escolar de las encuestas de hogares⁶. En muchas regiones, las niñas van muy a la zaga; en otras, hay un problema cada vez más agudo de insuficiencia de resultados entre los niños. La pobreza es un factor esencial que impide o dificulta gravemente la matriculación, el cursar toda la enseñanza primaria y secundaria y el obtener buenos resultados escolares, y es habitual que los niños de minorías étnicas y comunidades indígenas no concluyan los estudios. Las pruebas recogidas indican que, de proseguir invariadas las trayectorias actuales, no se alcanzarán las metas internacionales en materia de acceso a estudios escolares. Más graves son aún los obstáculos para el logro de la calidad en la educación. La atención internacional se ha centrado mayoritariamente en ayudar a los niños a acudir a la escuela; se ha puesto mucho menos el acento en lo que suceda una vez que estén en ella y la índole de la educación que reciban y, como consecuencia de ello, aunque vayan a la escuela, enormes cantidades de niños reciben una educación de calidad extremadamente deficiente, que

no les inculca las competencias y los conocimientos que necesitan para salir por sí mismos de la pobreza. El hecho de que semejante escolarización no cumple los derechos humanos lo muestran los datos de los exámenes nacionales de varios países –entre ellos Bangladesh, el Brasil, Filipinas, Ghana, Pakistán y Zambia-, donde la mayoría de quienes concluyen la enseñanza primaria obtienen calificaciones muy inferiores a las normas mínimas de sus respectivos países y en algunos casos los resultados son “sólo un poco mejores que los de los niños que no han completado los estudios”⁷.

Aunque hay algunas excepciones notables y creativas a la regla, cada vez se tiene más conciencia de que los enfoques adoptados para alcanzar los objetivos del acceso universal y la educación de calidad no son apropiados. No se ha reconocido la complejidad de los obstáculos que impiden el acceso de los niños a la escuela, ni se ha prestado oídos a las inquietudes expresadas por los propios niños acerca de su educación; tampoco se ha construido una cultura de la educación en la que se respete y valore por igual a todos los niños, ni se ha conseguido que los padres y las comunidades locales apoyen la educación, que se adopte un enfoque global de la educación, que se aborden los derechos de los niños en la educación, ni, por último, arraigar escuelas que sean centros acuciosos de acción comunitaria y desarrollo social. Se ha concentrado en exceso la energía en la matriculación, sin prestar suficiente atención a la asistencia a clase, la conclusión de los estudios y los resultados escolares, ni a los procesos gracias a los cuales se pueden alcanzar esos resultados.

Esta situación ha llevado a muchas entidades internacionales a adoptar cada vez más un enfoque basado en los derechos humanos. Ya en 1997, dentro del Programa de Reforma de las Naciones Unidas, el Secretario General de las Naciones Unidas instó a todas las entidades del sistema de las Naciones Unidas a incorporar los derechos humanos a todas sus actividades y todos sus programas. El resultado fue la Declaración de Comprensión Colectiva de las Naciones Unidas, que integra los derechos humanos internacionales en planes, estrategias y políticas asociados a programas de desarrollo (véase el Apéndice I, página 113). El enfoque basado en los derechos humanos tiene por eje los derechos humanos inalienables de todos los individuos, conforme han sido expresados en instrumentos de las Naciones Unidas, y la obligación de los gobiernos de cumplir, observar y proteger los derechos humanos definidos internacionalmente. Al hacerlo, busca apoyar y habilitar a personas y comunidades para que reclamen sus derechos. Además, un rasgo característico de este enfoque es que exige actuar con igual tesón respecto del proceso y de los resultados.

Adoptar un enfoque de la educación basado en los derechos humanos no es una panacea. Plantea algunos problemas –por ejemplo, la necesidad de compaginar las reclamaciones de diferentes titulares de derechos y de atajar las tensiones que pudieren surgir entre la realización de diferentes derechos o entre derechos y responsabilidades-. Ello no obstante, la adhesión sin falla a sus principios básicos puede ayudar a alcanzar los objetivos de los gobiernos, los padres y los niños en el terreno de la educación. Exige la concepción de estrategias para llegar a todos los niños, comprendidos los más marginados. Habilita a las comunidades, los padres y demás partes interesadas a

reclamar sus derechos, insistir en que se apliquen plenamente y, cuando sea menester, acudir a los tribunales para obtener satisfacción.

Existen muchas publicaciones acerca de los múltiples aspectos de la Educación para Todos, pero no un análisis global de las medidas necesarias para aplicar un enfoque basado en los derechos humanos que permita alcanzar sus objetivos, laguna que se pretende colmar con este documento, proporcionando a sus lectores un análisis conceptual del significado y el alcance de un enfoque de la educación basado en los derechos humanos. Además, ofrece un marco global de estrategias y medidas necesarias para plasmar esos derechos humanos en leyes, políticas y programas que propicien el logro de la Educación para Todos. Aunados, el análisis conceptual y el marco se pueden utilizar como sustrato de actividades de promoción y de movilización social. Aportan los instrumentos necesarios para llevar a cabo un examen crítico de la situación actual de la educación en cualquier país desde la perspectiva de los derechos humanos y para entablar un diálogo sobre políticas con los gobiernos y otros asociados con miras a adoptar un enfoque basado en los derechos humanos.

Habida cuenta de su propósito de aportar un marco general, esta publicación no proporciona –ni puede hacerlo– orientaciones detalladas para poner en práctica programas basados en los derechos humanos. Tampoco puede abordar las inquietudes específicas, y diversísimas, que se plantean en diferentes países o regiones del mundo. Evidentemente, las capacidades de los gobiernos para cumplir sus obligaciones en el campo de la educación varían enormemente. Los conflictos armados, el SIDA, la pobreza, las catástrofes naturales, los desplazamientos internos, la corrupción y los gobiernos débiles son factores que repercuten directamente en la educación y en las estrategias necesarias para asegurar que se imparta a todos los niños. Tampoco puede esta publicación detallar las complejas y difíciles estrategias necesarias para atender a muchos de los niños más marginados. Ahora bien, el marco general que proporciona tiene aplicaciones en todos los contextos y pueden utilizarlo todas las personas que intervienen en el fomento del derecho a la educación. Se alienta a los interesados directos a que lo empleen para elaborar programas y actividades para sus contextos sociales, económicos y culturales propios.

El eje predominante de esta publicación es la educación básica, pero dentro de un ciclo vital y de un enfoque del aprendizaje durante toda la vida. Utiliza los objetivos de la Educación para Todos como base, pero aborda los derechos en materia de educación de los niños, no los de los adultos. No sólo se centra en el derecho a la educación; también aborda los derechos en la educación, comprendida la educación en materia de derechos humanos, y, al hacerlo, reconoce que existe una relación integral entre las obligaciones de cumplir, respetar y proteger derechos, y que todas son de vital importancia para alcanzar los objetivos de la Educación para Todos. Los gobiernos, con la activa participación de los asociados de la sociedad civil, tienen que cumplir su obligación de garantizar el derecho a la educación e intensificar sus esfuerzos para promover la educación en derechos humanos proporcionando entornos de aprendizaje de calidad a todos los niños.

Esta publicación se divide en cuatro capítulos:

El **capítulo 1** comprende una breve panorámica histórica del derecho a la educación, los compromisos internacionales con respecto a su puesta en práctica y los aspectos fundamentales de un enfoque del desarrollo basado en los derechos humanos. Además, en él se analiza la aplicación de este enfoque a la política y la programación de la educación y se examinan algunas de las tensiones que pueden surgir entre diferentes derechos, entre titulares de derechos y entre derechos y responsabilidades.

El **capítulo 2** presenta un marco conceptual para el enfoque de la educación basado en los derechos humanos que plasma tres dimensiones interrelacionadas e interdependientes. Se afirma en él que no se puede hacer realidad los derechos humanos referentes a la educación a menos de abordar las tres:

- **El derecho al acceso a la educación** – el derecho de todos los niños a la educación en igualdad de oportunidades y sin discriminación por ningún motivo. Para alcanzar este objetivo, la educación debe estar al alcance de todos los niños, ser accesible a ellos y ser integradora.
- **El derecho a una educación de calidad** – el derecho de todos los niños a una educación de calidad que les permita realizar su potencial, aprovechar las oportunidades de empleo y adquirir competencias para la vida activa. Para alcanzar este objetivo, la educación tiene que estar centrada en el niño, ser pertinente y abarcar un amplio programa de estudios y, además, disponer de los recursos necesarios y ser supervisada adecuadamente.
- **El derecho al respeto en el entorno del aprendizaje** – el derecho de todos los niños a que se respete su dignidad innata y a que se respeten sus derechos humanos universales en el sistema de educación. Para alcanzar este objetivo, se debe impartir la educación de forma coherente con los derechos humanos, con inclusión de la igualdad del respeto otorgado a cada niño, las oportunidades de participación positiva, la exención de todas las formas de violencia y el respeto del idioma, la cultura y la religión.

El **capítulo 3** trata de las obligaciones de los Estados. Se expone en él la importancia de un entorno político y económico propicio, un marco legislativo robusto y unas políticas educativas fundadas en los derechos humanos para que los gobiernos hagan realidad la Educación para Todos y se explican en detalle las medidas que se precisan en cada uno de esos tres terrenos.

El **capítulo 4** está consagrado a las demás partes interesadas: los progenitores y otras personas que cuidan de los niños, las comunidades, los docentes, las organizaciones de la sociedad civil y la comunidad internacional. Se analizan en él los derechos y responsabilidades de esos actores y las maneras en que pueden contribuir a que sea realidad el derecho a la educación.

Se ilustra el texto con ejemplos concretos de diversos países. Además, se añaden varios apéndices con información complementaria y en los que se entra más a fondo en las

cuestiones planteadas en el marco, con inclusión de las normas sobre participación de los niños, educación en derechos humanos y objetivos y compromisos internacionales. También hay una lista de control de las medidas necesarias para alcanzar un enfoque de la educación basado en los derechos humanos y una bibliografía de documentos, sitios web e iniciativas interesantes.





LOS DERECHOS HUMANOS Y LA EDUCACIÓN

LA EDUCACIÓN ENTANTO QUE DERECHO HUMANO

La educación goza oficialmente de la condición de derecho humano desde que se adoptó la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948. Desde entonces, se ha reafirmado en numerosos tratados mundiales de derechos humanos, comprendidos la Convención de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) y la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1981). Estos tratados establecen el derecho de todos los niños a la enseñanza primaria gratuita y obligatoria; la obligación de desarrollar la enseñanza secundaria, respaldada por medidas que la hagan accesible a todos los niños, y el acceso equitativo a la enseñanza superior, más la responsabilidad de proporcionar una instrucción básica a las personas que no hubieren completado la enseñanza primaria. Además, afirman que la finalidad de la educación es promover la realización personal, robustecer el respeto de los derechos humanos y las libertades, habilitar a las personas para que participen eficazmente en una sociedad libre y promover el entendimiento, la amistad y la tolerancia. Desde hace largo tiempo se reconoce que el derecho a la educación no sólo abarca el acceso a la enseñanza, sino además la obligación de eliminar la discriminación en todos los planos del sistema educativo, establecer unas normas mínimas y mejorar la calidad. Además, la educación es necesaria para el cumplimiento de cualesquiera otros derechos civiles, políticos, económicos o sociales.

La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989) refuerza y amplía todavía más el concepto del derecho a la educación, en particular mediante la obligación de tener en cuenta en su aplicación los cuatro principios fundamentales de la Convención. La no discriminación; el interés superior del niño; el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo del niño en el mayor grado posible; y el derecho del niño a expresar

sus opiniones acerca de todas las cuestiones que le afectan y a que se dé la debida importancia a sus opiniones en función de su edad y madurez⁸ (*véase el Apéndice II, página 118*). Estos principios sustentadores explicitan la existencia de un firme empeño en lograr que se reconozca a los niños en tanto que agentes activos de su aprendizaje y que se conciba la educación de manera tal que fomente y respete sus derechos y necesidades. La Convención pormenoriza una interpretación del derecho a la educación conforme a su universalidad, participación, espeto e integración. Se ejemplifica este enfoque en el texto mismo y en su interpretación por el Comité de los Derechos del Niño, el órgano internacional instituido para supervisar los progresos de los gobiernos en lo tocante a la aplicación de los derechos del niño.

Perspectivas que figuran en la Convención sobre los Derechos del Niño

- El derecho a la educación debe alcanzarse basándose en la igualdad de oportunidades.
- Hay que adoptar medidas para alentar la asistencia regular a la escuela y disminuir el abandono de los estudios. También es necesario suprimir obstáculos como la pobreza y la discriminación e impartir educación de calidad suficiente, de manera que garantice que los niños puedan beneficiarse de ella.
- Se debe imponer la disciplina de manera tal que no menoscabe la dignidad del niño y que sea compatible con el derecho a la protección frente a todas las formas de violencia, sosteniendo con ello el respeto hacia el niño en el entorno educativo.
- Las finalidades de la educación se definen conforme al potencial de cada niño y al alcance del programa de estudios, estableciendo claramente que la educación debe ser un proceso preparatorio del fomento y el respeto de los derechos humanos. Se detalla este planteamiento en la Observación general N° 1, relativa a los propósitos de la educación, en la que el Comité de los Derechos del Niño subraya que el artículo 29 exige que la educación gire en torno al niño, le sea favorable y lo habilite y que la educación es más que una escolarización oficial y engloba un amplio espectro de experiencias vitales gracias a las cuales pueden darse un desarrollo positivo y el aprendizaje.
- En su Observación general sobre la primera infancia, el Comité de los Derechos del Niño interpreta el derecho a la educación como un derecho que tiene su inicio al nacer y alienta a los gobiernos a que adopten medidas y establezcan programas que mejoren las capacidades de los progenitores para promover el desarrollo de sus hijos.

Fuentes: Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, 1989; Comité de los Derechos del Niño, "Observación general N° 1: los propósitos de la educación, párrafo 1 del artículo 29 (2001)", CRC/GC/2001/1, 2001; Comité de los Derechos del Niño, "Observación general N° 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia", CRC/C/GC7 Rev. 1, 2005.

Aparte de las obligaciones asumidas oficialmente por los gobiernos al ratificar estos tratados de derechos humanos, varias conferencias mundiales han afirmado el derecho a la educación. Aunque carentes de la obligatoriedad jurídica de los tratados, estas conferencias han dado un nuevo impulso a la acción y han instaurado compromisos y calendarios detallados para su logro. La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990) estableció el objetivo de la enseñanza primaria universal en el año 2000, que no fue alcanzado, pero que se reafirmó para 2015 en el Foro Mundial sobre la Educación el año 2000, los participantes en el cual también se comprometieron a ampliar y mejorar la atención y la educación de la primera infancia, eliminar las disparidades de género en la educación y mejorar la calidad de la enseñanza.

Además, la comunidad internacional y las instituciones de desarrollo más importantes han acordado los Objetivos de Desarrollo del Milenio, expresados en la Declaración del Milenio, la cual les compromete a velar por que todas las niñas y todos los niños completen un ciclo entero de enseñanza primaria y por que el año 2015 esté eliminada la disparidad de género en todos los niveles de la enseñanza (*véase el Apéndice III, página 120*). Más recientemente, la "Conferencia Internacional sobre el derecho a la educación básica como derecho humano fundamental y el marco jurídico de su financiación" (Yakarta (Indonesia), 2 a 4 de diciembre de 2005) adoptó la Declaración de Yakarta, en la que se pone el acento en que el derecho a la educación es un derecho reconocido internacionalmente en su interrelación con el derecho al desarrollo y en que para su plena realización es necesaria la protección jurídica y constitucional de este derecho.

LOS ENFOQUES DEL DESARROLLO BASADOS EN LOS DERECHOS HUMANOS

En los últimos años se ha hecho cada vez más hincapié en los enfoques del desarrollo basados en los derechos humanos. En parte, este cambio ha sido fruto del mayor predicamento de que goza la opinión de que los enfoques basados en las necesidades o en la prestación de servicios no han logrado reducir sustancialmente la pobreza. Una importante limitación de estos enfoques ha sido que con frecuencia los ponen en práctica autoridades que tal vez no sean sensibles a las necesidades de los pobres. También se considera que más eficaz que un planteamiento único puede ser el combinar los derechos humanos, el desarrollo y el activismo.

Dentro del programa de reforma de las Naciones Unidas puesto en marcha en 1997, el Secretario General de las Naciones Unidas instó a todas las entidades del sistema de las Naciones Unidas a incorporar sistemáticamente los derechos humanos en sus actividades y programas, como consecuencia de lo cual tuvo lugar un proceso interinstitucional de negociaciones, cuyo resultado fue la adopción de una Declaración de Comprensión Colectiva formulada por las Naciones Unidas, que ha aceptado el Grupo de las Naciones Unidas para el Desarrollo (*véase el Apéndice I, página 113*). La declaración aporta un marco conceptual, analítico y metodológico apropiado para determinar, planear,

concebir y supervisar actividades de desarrollo basadas en las normas internacionales de derechos humanos. En lo esencial, integra las normas y los principios de los derechos humanos internacionales en todo el proceso de la programación del desarrollo, comprendidos los planes, las estrategias y las políticas. Trata de suscitar una mayor conciencia entre los gobiernos y otras instituciones pertinentes de la obligación que tienen de cumplir, respetar y proteger los derechos humanos y de apoyar y habilitar a las personas y las comunidades para que reclamen sus derechos.

Los principios que informan un enfoque basado en los derechos humanos

- **Universalidad e inalienabilidad:** los derechos humanos son universales e inalienables y todos los habitantes del mundo son titulares de ellos. Nadie puede renunciar voluntariamente a ellos, ni tampoco puede una persona privar a otra de ellos. Como se dice en el artículo 1 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”.
- **Indivisibilidad:** Los derechos humanos son indivisibles. Tanto si son civiles, como culturales, económicos, políticos o sociales, todos ellos son inherentes a la dignidad de cada persona y, por consiguiente, todos gozan de igual rango en tanto que derechos y no pueden ser ordenados jerárquicamente.
- **Interdependencia e interrelación:** Muchas veces, la realización de un derecho depende, total o parcialmente, de la realización de otros. Por ejemplo, la realización del derecho a la salud puede depender de la realización del derecho a la información.
- **Igualdad y no discriminación:** Todas las personas son iguales en tanto que seres humanos y, en virtud de la dignidad innata de cada persona, poseen estos derechos sin discriminación de ningún tipo. Un enfoque basado en los derechos humanos exige concentrarse especialmente en combatir la discriminación y la desigualdad. Hay que incluir salvaguardias en los instrumentos de desarrollo para proteger los derechos y el bienestar de los grupos marginados. En la medida de lo posible, se debe desglosar los datos –por ejemplo, por sexos, religiones, etnias, idiomas y discapacidades– para dar visibilidad a poblaciones en potencia vulnerables. Además, se exige expresamente de todas las decisiones, políticas e iniciativas de desarrollo que, al tiempo que busquen habilitar a los participantes locales, tengan buen cuidado de no reforzar los desequilibrios de poder y de no contribuir a crear otros nuevos.
- **Participación e integración:** Todas las personas y todos los pueblos tienen derecho a participar activa, libre y positivamente en el desarrollo civil, económico, social, cultural y político y a contribuir a él y a disfrutarlo, pues a través de él se puede gozar de los derechos humanos y las libertades fundamentales.
- **Habilitación:** Se denomina habilitación al proceso por medio del cual aumentan las capacidades de la gente para demandar sus derechos humanos y hacer uso de ellos. Las personas están habilitadas para reclamar sus derechos, en lugar de

aguardar meramente a políticas, leyes o prestación de servicios. Las iniciativas deben centrarse en crear las capacidades que las personas y las comunidades necesitan para pedir fundadamente cuentas a los responsables. El objetivo es dar a la gente poder y capacidades para cambiar sus vidas, mejorar sus comunidades e influir en sus destinos.

- **Rendición de cuentas y respeto del imperio de la ley:** Un enfoque basado en los derechos humanos se esfuerza por aumentar la rendición de cuentas en el proceso de desarrollo, determinando quiénes son “titulares de derechos” y los correspondientes “titulares de deberes”, y por mejorar las capacidades de estos últimos para cumplir sus obligaciones, que consisten en obligaciones positivas de proteger, promover y cumplir derechos humanos y en obligaciones negativas de abstenerse de violar derechos humanos. Además de los gobiernos, otros muchos agentes, muy variados, deben asumir responsabilidades en cuanto a la realización de los derechos humanos: individuos, organizaciones y autoridades locales, el sector privado, los medios de información, los donantes, los asociados en actividades de desarrollo y las instituciones internacionales. La comunidad internacional también tiene obligaciones en lo referente a prestar una cooperación eficaz ante las carencias de recursos y capacidades de los países en desarrollo. Un enfoque basado en los derechos humanos exige elaborar leyes, procedimientos administrativos y prácticas y mecanismos para asegurar el cumplimiento de los derechos, a más de que haya posibilidades de atajar las negaciones e infracciones de esos derechos. También exige la plasmación de las normas universales en parámetros de referencia determinados localmente para medir los progresos y mejorar la rendición de cuentas.

ADOPTAR UN ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN BASADO EN LOS DERECHOS HUMANOS

Hasta ahora, los enfoques de la educación en las actividades de desarrollo que se basan en las necesidades no han conseguido alcanzar los objetivos de la Educación para Todos. Por ser integrador y sentar unas bases comunes que permiten establecer asociaciones, un enfoque basado en los derechos humanos –aunque desde luego no está libre de tensiones y problemas– posee el potencial de contribuir al logro de los objetivos de los gobiernos, los progenitores y los niños. El derecho de las niñas a la educación, por ejemplo, se puede alcanzar más eficazmente si también se aplican medidas para hacer realidad sus derechos a no ser discriminadas, ser protegidas frente al trabajo explotador, la violencia física y los abusos sexuales y tener acceso a un nivel de vida digno⁹. Del mismo modo, el derecho a la educación desempeña un papel primordial en la realización de otros derechos. Las investigaciones indican, por ejemplo, que un año más de estudios de 1.000 mujeres ayudan a evitar dos fallecimientos de mujeres al dar a luz¹⁰.

Un enfoque basado en los derechos humanos puede aportar un considerable valor añadido, pues:

- **Promueve la cohesión, la integración y la estabilidad sociales:** Los derechos humanos promueven la democracia y el progreso social. Aunque los niños tengan acceso a la escuela, si la educación es de mala calidad aumentará su desinterés por los estudios. Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos, que haga hincapié en la calidad, puede alentar la aparición de entornos escolares en los que los niños sepan que se valoran sus opiniones. Forma parte de él hacer hincapié en el respeto de las familias y los valores de la sociedad en que viven. También puede promover la comprensión de otras culturas y otros pueblos, contribuyendo al diálogo intercultural y al respeto de la riqueza de la diversidad cultural y lingüística y del derecho a participar en la vida cultural. De ese modo, puede servir para reforzar la cohesión social.
- **Crea respeto por la paz y la solución no violenta de los conflictos:** El enfoque de la educación basado en los derechos humanos se basa en los principios de la paz y la solución no violenta de los conflictos. Para alcanzar este objetivo, las escuelas y las comunidades deben crear entornos de aprendizaje que eliminen todas las formas de castigos físicos, sexuales o humillantes impuestos por los docentes y atajar todas las modalidades de acoso y agresión entre los alumnos. Dicho de otro modo, deben fomentar y crear una cultura de solución no violenta de conflictos. Las enseñanzas que al respecto extraen los niños de las experiencias que tienen en las escuelas pueden tener grandes consecuencias en la sociedad en general.
- **Contribuye a una transformación social positiva:** El enfoque de la educación basado en los derechos humanos que plasma la educación en derechos humanos habilita a los niños y demás interesados y representa un elemento primordial de los esfuerzos enderezados a alcanzar la transformación social hacia sociedades que respeten los derechos humanos y la justicia social.
- **Es más rentable y sostenible:** Tratar a los niños con dignidad y respeto –y establecer sistemas educativos integradores, participativos y responsables que correspondan directamente a las inquietudes manifestadas por las partes interesadas– servirá para mejorar los resultados de la educación. En demasiados establecimientos escolares, la falta de adaptación a las necesidades de los niños, sobre todo de los niños que trabajan, da lugar a tasas elevadas de abandono de los estudios y repetición de curso. Los propios niños dicen que la violencia y los malos tratos, las actitudes discriminatorias, la falta de pertinencia del programa de estudios y la mala calidad de la enseñanza son los principales factores que contribuyen a la incapacidad para aprender eficazmente y al consiguiente abandono de los estudios¹¹. Además, los problemas de salud pueden disminuir la capacidad de un niño para iniciar y proseguir los estudios y, respecto de todos los niños, sobre todo las niñas, una educación integradora puede reducir el riesgo de infección por el VIH¹². Así pues, un enfoque basado en los derechos humanos no sólo es rentable y beneficioso económicamente, sino también más sostenible.
- **Produce mejores resultados con miras al desarrollo económico:** El enfoque de la educación basado en los derechos humanos puede ser plenamente compatible con el propósito más general de los gobiernos de producir una mano de obra viable económicamente. Las medidas adoptadas para promover el acceso universal a la educación y superar la discriminación contra las niñas, los niños

con discapacidad, los niños trabajadores, los niños de las comunidades rurales y los niños pertenecientes a minorías e indígenas servirán para ensanchar la base económica de la sociedad, fortaleciendo de esa manera la capacidad económica de un país.

- **Crea capacidad:** Al concentrarse en la creación de capacidad y la habilitación, el enfoque de educación basado en los derechos humanos aprovecha y desarrolla las capacidades de los gobiernos para cumplir sus obligaciones y de las personas para reclamar sus derechos.

APLICAR UN ENFOQUE BASADO EN LOS DERECHOS HUMANOS A LA POLÍTICA Y LA PROGRAMACIÓN

La Declaración de Comprensión Colectiva de las Naciones Unidas detalla qué se entiende por enfoque de la cooperación para el desarrollo y la programación del desarrollo basado en los derechos humanos. Se subraya en ella que todos los programas de cooperación para el desarrollo, las políticas y la asistencia técnica deben impulsar la realización de los derechos humanos y que, por ende, los principios y normas de derechos humanos deben servir de guía en todas las fases del proceso de programación. Los elementos siguientes son necesarios, específicos y singulares de un enfoque basado en los derechos humanos y se pueden utilizar para elaborar políticas y para la programación en el sector de la educación:

- La evaluación y el análisis determinan las demandas de derechos humanos en la educación y las correspondientes obligaciones de los gobiernos, así como las causas inmediatas, subyacentes y estructurales de que no se realicen esos derechos.
- Los programas valoran la capacidad de las personas para reclamar sus derechos y de los gobiernos para cumplir sus obligaciones. A continuación, se elaboran estrategias para crear o mejorar esas capacidades.
- Los programas supervisan y evalúan los resultados y los procesos, guiándose por las normas y los principios de derechos humanos.
- En la programación se toman en cuenta las recomendaciones de los órganos y mecanismos internacionales creados en virtud de tratados de derechos humanos.

Además, en un enfoque basado en los derechos humanos son esenciales muchos elementos de una buena práctica de programación. Sobre todo, pues, son necesarias las medidas siguientes:

- Evaluación y análisis de la situación.
- Evaluar la capacidad de ejecución.
- Planificación, diseño y ejecución de los programas.
- Supervisión y evaluación.

Cómo mejorar una “buena programación” gracias

- **En la buena programación, se reconoce que no se puede desarrollar a la gente; que ésta debe desarrollarse a sí misma. Los niños, los jóvenes y otros estudiantes, comprendidos los que son pobres, deben ser reconocidos en tanto que actores esenciales de su educación y desarrollo, en lugar de que se les tenga por beneficiarios pasivos de servicios y transferencias de bienes básicos.**

En el enfoque basado en los derechos humanos, los niños y otros estudiantes, comprendidos los que son pobres, son sujetos de derechos con “reclamaciones respecto” de la educación y “reclamaciones de” los titulares de deberes. La programación de la educación fundada en los derechos humanos debe, pues, desarrollar las capacidades de los niños, los jóvenes, sus progenitores y otros estudiantes para reclamar sus derechos. La educación en derechos humanos es un instrumento importante para habilitar a la gente para que comprenda, reclame y realice sus derechos.

- **En la buena programación, es crucial la participación, como fin y como medio. Participación no querer decir que “ellos” participan en “nuestro” programa de educación, sino que todos participamos para satisfacer las necesidades de aprendizaje detectadas.**

La participación, comprendida la de los niños y las mujeres, es un derecho humano consagrado en multitud de convenios. En el enfoque de la educación basado en los derechos humanos, la participación es un proceso necesario y un resultado

- **En la buena programación, la habilitación es importante, pero no una estrategia. Puede ser un aspecto de una estrategia, lo mismo que las actividades de promoción, la creación de capacidad o la prestación de servicios.**

El enfoque basado en los derechos humanos, que presupone la dignidad el respeto de la persona, reconoce que la habilitación es una estrategia necesaria y un objetivo. Se pone el acento en promover oportunidades de obtener reparación de agravios mediante mecanismos de justicia oficiales y no oficiales.

- **En la buena programación, son importantísimas la supervisión de los resultados y los procesos, así como de la utilización que se haya hecho realmente de la información para adoptar decisiones en todos los niveles de la educación.**

El enfoque basado en los derechos humanos entraña la rendición de cuentas de quienes tienen deberes u obligaciones en lo tocante a cumplir, respetar y proteger el derecho a la educación.

- **En la buena programación, el análisis de los interesados directos es muy útil para elaborar y evaluar los programas de educación, porque permite determinar claramente dónde radican las responsabilidades en la comunidad y la sociedad.**

La mayoría de los interesados en la educación son asimismo titulares de deberes. Una medida importante de un enfoque basado en los derechos humanos es determinar las relaciones clave que existen entre quienes formulan reclamaciones y quienes tienen deberes, lo cual es similar al análisis de los interesados directos, pero va más allá de él.

a un enfoque basado en los derechos humanos

Las relaciones entre las reclamaciones y los deberes requieren rendiciones de cuentas claras, pues los compromisos formulados en virtud de los tratados de derechos humanos son derechos, no promesas, ni obras de caridad. La asistencia al desarrollo debe ser fruto de esas obligaciones internacionales.

- **En la buena programación, los programas de educación deben responder a las necesidades básicas de los niños y de otras personas, concentrándose en los grupos vulnerables. Es importante que se asuman localmente, y el apoyo al desarrollo prestado desde el exterior debe basarse siempre en las capacidades existentes. La eliminación de la pobreza y la disminución de las disparidades deben ser objetivos a largo plazo de todas las actividades de desarrollo de la educación.**

Los programas de educación deben corresponder a las necesidades, pero además tomar en cuenta los derechos de los niños, los jóvenes y otros estudiantes. Los interesados directos en la educación deben asumir los programas de educación en tanto que derecho, no como una opción. El derecho a la educación es un medio para reducir las disparidades y la pobreza. Por consiguiente, la programación de la educación debe articular las vinculaciones explícitas entre las medidas propuestas y sus relaciones para disminuir las disparidades y eliminar la pobreza y la injusticia, para lo cual puede ser necesario efectuar reformas institucionales y jurídicas. Las normas de derechos humanos proporcionan instrumentos y legitimidad a actividades que promuevan el cambio.

- **En la buena programación, se debe elaborar los programas de educación a partir de un análisis de la situación que determine cuáles son los problemas prioritarios y sus causas inmediatas, subyacentes y básicas, que habrá que abordar simultáneamente, o bien una tras otra, según proceda.**

El enfoque de la educación basado en los derechos humanos exige abordar las causas subyacentes a la pobreza y la desigualdad. La indivisibilidad de los derechos humanos obliga además a prestar simultáneamente atención a todos los planos.

- **En la buena programación, es importante fijar objetivos y en la fase de planificación debe estudiarse ya si será necesario ampliar las intervenciones. Habrá que desplegar esfuerzos para que los cambios positivos sean sostenibles y sostenidos, con inclusión de su sostenibilidad medioambiental.**

La realización de una educación fundada en los derechos humanos exige alcanzar los resultados convenientes y lograrlos mediante un proceso que refleje los valores de los derechos humanos. El enfoque de la educación basado en los derechos humanos obliga a prestar atención simultáneamente a los resultados y a los procesos. Es preciso pasar de concentrarse en la prestación de servicios a hacerlo en el desarrollo de capacidad y la promoción.

Evaluación y análisis de la situación

Así como un planteamiento del análisis de la situación atento al desarrollo aborda las cuestiones de los riesgos, el poder, las partes interesadas, las causas últimas y el género, el enfoque de la programación basado en los derechos humanos hace referencia a toda la gama de los derechos humanos pertinentes, comprendidas cualesquiera orientaciones que pudieren dar los órganos creados en virtud de tratados por conducto de sus Observaciones generales y de sus observaciones finales relativas a la educación. Requiere además las dimensiones siguientes¹³:

- **Análisis del entorno legislativo, de políticas y de prácticas:** No basta con que se hayan promulgado medidas legislativas. Demasiado a menudo, hay leyes, pero no se aplican. La insuficiencia de los recursos; la falta de capacidades, esto es, de medios para aplicar la política; la inexistencia de una demanda pública y los bajos niveles de información, conciencia y capacitación les privan de eficacia y no hay medios de resarcimiento si no se respetan los derechos que consagran.
- **Un hincapié en la responsabilidad fundamental de los gobiernos:** En el campo de la educación, corresponde a los gobiernos la responsabilidad fundamental de, por ejemplo, proporcionar escuelas, formar a los profesores, elaborar los programas de estudio, supervisar los niveles alcanzados, eliminar la discriminación y promover la igualdad de oportunidades de acceso a ella. También tienen responsabilidades otros actores capitales –como las autoridades locales, los establecimientos escolares, los progenitores y las comunidades–, aunque a veces sus capacidades para desempeñarlas dependen necesariamente de que el gobierno cumpla las suyas.
- **Aplicar los cuatro principios básicos de la Convención sobre los Derechos del Niño:** La no discriminación, el interés superior del niño, el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo y el derecho a expresar opiniones y a que se les conceda la debida importancia deben ser elementos esenciales de todo el análisis.
- **Análisis de las violaciones y denegaciones de los derechos:** Es esencial que ese análisis abarque las causas inmediatas, subyacentes y estructurales de las violaciones y que comprenda además las cuestiones del acceso a la educación, la calidad de ésta y el respeto dentro de ella de los derechos del niño.
- **Atención prioritaria a las personas más pobres y más vulnerables:** Estos grupos son normalmente los menos habilitados y los que más riesgo corren de que se violen sus derechos o se les denieguen.
- **Un enfoque participativo:** Gracias al cual muy diversos interesados –comprendidos los progenitores, los docentes, los dirigentes religiosos, los grupos comunitarios y los niños– pueden hacer aportaciones al análisis y se tienen posibilidades de conocer sus reacciones y las conclusiones a que han llegado. Las perspectivas de los niños son indispensables. Siempre que sea posible, se tomarán en cuenta las opiniones de niños y niñas de diferentes edades, escolarizados o no, con o sin alguna discapacidad y de diferentes orígenes étnicos, lugares en que viven y situaciones socioeconómicas.

- **Datos desglosados:** Para garantizar la visibilidad de todos los grupos de niños en lo relativo a la matriculación, asistencia a clase, finalización de estudios, resultados y otros factores pertinentes, es esencial desglosar los datos por sexos, discapacidades, razas, etnias, orígenes étnicos o sociales, situaciones económicas, religiones, idiomas, lugares en que viven y otras características de su situación.

Evaluar la capacidad de ejecución

El enfoque de la política y la programación de la educación basado en los derechos humanos presta especial atención a evaluar la capacidad de los titulares de derechos para reclamar sus derechos y de los gobiernos y las autoridades públicas para cumplir sus obligaciones. El proceso debe comprender planes y actividades que tengan por objeto aumentar la capacidad de las personas para respaldar la ejecución de las prioridades en el terreno de la educación.

Las capacidades de los titulares de derechos para reclamar derechos

Para reclamar derechos, la gente tiene que saber cuáles son sus derechos y cómo se están abordando, cómo se adoptan las decisiones y quién las toma y qué mecanismos, de haberlos, existen para obtener reparación en caso de que se violen. Si los docentes no acuden sistemáticamente a impartir clase o no enseñan, los progenitores y la comunidad tienen que saber que sus hijos tienen derecho a ser educados y que deben unirse para pedir que se solucionen esos problemas. Necesitan oportunidades de tener acceso a las personas encargadas de formular las políticas y los medios de información. También puede que necesiten apoyo para analizar cómo se está denegando sus derechos y cómo defender sus razones para que cambie la situación. También es menester desplegar esfuerzos para crear oportunidades de que los niños reclamen sus derechos. Hay un conjunto cada vez mayor de instrumentos y estrategias para promover el acceso de los niños a los medios de comunicación, los legisladores y los políticos, además de haberse constatado empíricamente que los niños son capaces de defender eficazmente sus intereses (*véase la Bibliografía, página 103*). Habilitar a los titulares de derechos para que los reclamen necesita una gama de estrategias, que abarcan la información, la promoción, la creación de capacidades, el establecimiento de redes de progenitores, el apoyo de los iguales y la asistencia técnica.

Las capacidades de los gobiernos y las autoridades públicas para cumplir sus obligaciones

Es esencial evaluar las capacidades de los gobiernos y las autoridades públicas para cumplir sus obligaciones en lo referente a los derechos en materia de educación. Los obstáculos para cumplir esas obligaciones pueden deberse a:

- **Falta de recursos** – financieros (base fiscal o prioridades presupuestarias) o humanos (competencias y capacidad institucional).
- **Falta de autoridad** – jurídica, moral, espiritual o cultural.
- **Falta de responsabilidad** – negarse a asumir obligaciones y no dar muestras de empeño político en aceptarlas.
- **Falta de coordinación entre los niveles y los sectores.**
- **Falta de conocimiento** – por ejemplo, los progenitores analfabetos pueden ignorar que tienen la obligación de enviar a sus hijos a la escuela.

El análisis indicará las estrategias necesarias para alcanzar el cambio. Por ejemplo, para evaluar las capacidades de los padres para cumplir su obligación de enviar a sus hijos a la escuela, los Estados tienen que analizar los costos reales de la escolarización. Puede que la inexistencia de derechos escolares no baste para eliminar la carga económica para los progenitores; cuando se elaboren políticas tendentes a la educación universal, habrá que incluir en el análisis los uniformes, el material y el transporte escolares, más la pérdida de la ayuda en las tareas del hogar o de los ingresos que puede obtener un hijo. En situaciones de crisis, conflictos y transición, es probable que los obstáculos sean especialmente abrumadores. Ahora bien, es posible crear capacidad y empeño para sostener o restablecer el acceso a la educación incluso en entornos asolados por guerras.

Planificación, diseño y ejecución de los programas

El enfoque de la programación basado en los derechos humanos reconoce que el proceso de desarrollo es tan importante como el resultado que se obtenga. A decir verdad, el proceso determina en buena medida el tipo de resultado que dan las actividades de desarrollo. Los principios que informan un enfoque basado en los derechos humanos, expuestos antes a grandes rasgos (*página 10*), deben tenerse en cuenta al planear, diseñar y ejecutar programas. Aunque no todos son nuevos en la práctica del desarrollo –la participación y la rendición de cuentas, por ejemplo, también caracterizan a una buena programación–, el valor añadido de un enfoque basado en los derechos humanos es que esos principios adquieren fuerza moral y política¹⁴, lo cual es importante porque quienes más pueden beneficiarse de la aplicación de esos principios, es decir, los grupos pobres y marginados, en general no están en condiciones de reclamar sus derechos.

La aplicación de un enfoque de la educación basado en los derechos humanos requerirá que:

- El programa de que se trate entable un diálogo constructivo con el gobierno acerca de sus obligaciones y la mejor manera de cumplirlas, para lo cual pueden ser necesarios incentivos y asistencia técnica, así como crear capacidades.
- Quienes reclamen derechos intervengan en la evaluación, la adopción de decisiones y la ejecución de las actividades educativas.

- Se lleven a cabo actividades de promoción fundadas en datos empíricos para aumentar a escala del programa o sus repercusiones, por ejemplo, en lo relativo a su reproducción, los necesarios cambios legislativos y de política y la asignación de recursos.
- La sociedad civil participe en el diseño y la ejecución del programa para promover la rendición de cuentas por parte del gobierno.
- Se preste especial atención a los grupos más marginados y discriminados negativamente. Este enfoque va más allá de atender a las comunidades más pobres para determinar cuáles son las personas más vulnerables entre los pobres, por ejemplo, los niños con discapacidad, los niños de las castas bajas, las personas desplazadas internamente y los niños que viven con el VIH. A continuación, se concibe la programación de forma específica para llegar a ellas.
- Todas las actividades del programa estén vinculadas explícitamente a las normas de derechos humanos, las cuales establecen unas garantías mínimas para los grupos pobres y desfavorecidos. También ayudan a determinar dónde hay problemas y qué capacidades y funciones se precisan para atajarlos. En el proceso de programación, las normas de derechos humanos pueden ayudar a definir un ámbito global, pero centrado, de las estrategias de desarrollo que arrojará resultados más rentables. También pueden contribuir a fijar rendimientos y productos basados en resultados.

Supervisión y evaluación

El enfoque de la supervisión y la evaluación de la educación basado en los derechos humanos tiene consecuencias, aparte de las que se considerarían buena práctica de desarrollo, tanto para el proceso por medio del cual se lleva a cabo como para los resultados que pretende medir¹⁵. Por lo que se refiere al proceso, es necesaria una mayor transparencia de la información sobre cómo se imparte la educación. Además, los niños y sus comunidades tienen que participar activamente en tanto que asociados e intervenir en el diseño, el análisis y el aprovechamiento compartido de la información y la documentación. Esos marcos de supervisión y evaluación ayudarán a aprehender los indicadores cualitativos y cuantitativos de la realización del enfoque de la educación basado en los derechos humanos. Por lo que hace a los resultados, en la supervisión y evaluación habrá que abordar:

- Los cambios en las vidas de los niños, para medir si sus derechos a la educación se realizan mejor o han dejado de ser infringidos.
- Los cambios en la legislación, la política, las estructuras y las prácticas, y sus consecuencias en la realización de los derechos en el terreno de la educación.
- Los cambios en cuanto a la equidad y la no discriminación en el acceso a la educación, la calidad de esa educación y la experiencia de los niños dentro de ella. Por ejemplo, ¿se ha llegado a más niños marginados y se han suprimido las referencias discriminatorias del programa de estudios?

- Las oportunidades de participación y ciudadanía activa de los niños, y de otros interesados directos, en los establecimientos escolares y en el desarrollo general de la política de educación.
- Los cambios habidos en la capacidad de la sociedad civil y la comunidad para respaldar el enfoque basado en los derechos humanos –por ejemplo, mediante la defensa de una mejor educación, el apoyo a las escuelas locales y el logro de la igualdad entre las niñas y los niños. (Véase el Apéndice IV, página 123.)

ABORDAR LAS TENSIONES QUE PLANTEA EL CUMPLIMIENTO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

El enfoque de la programación basado en los derechos humanos no es una varita mágica. No da soluciones simples a problemas que durante muchos años ha sido imposible resolver. Aunque proporciona un marco general sustentado en principios y una metodología para aplicarlo, también puede sacar la luz tensiones –reales o aparentes– entre diferentes derechos, entre titulares de derechos y entre derechos y responsabilidades.

Conciliar idearios contrapuestos en materia de educación

En su Observación general sobre los propósitos de la educación, El Comité de los Derechos del Niño subrayó que el objetivo general debe ser promover, apoyar y proteger “la dignidad humana innata a todo niño y sus derechos iguales e inalienables”; al tiempo que se toman en cuenta las necesidades de desarrollo del niño y las diversas capacidades en evolución. Deberá alcanzarse mediante el desarrollo integral del niño hasta el máximo de sus potencialidades, lo que incluye inculcarle el respeto de los derechos humanos, potenciar su sentimiento de identidad y pertenencia y su integración en la sociedad e interacción con otros y con el medio ambiente¹⁶.

Ahora bien, en la práctica, hay idearios contrapuestos en cuanto a los propósitos de los sistemas de educación. Para los gobiernos, la financiación de la educación tiene dos objetivos primordiales: perfeccionar la mano de obra económica y desarrollar la riqueza futura potencial. De hecho, se reconoce que la difusión de la educación de masas en el siglo XX ha desempeñado un importante papel en el fomento de la integración nacional y la uniformidad en los países industrializados y en el mundo en desarrollo¹⁷. La comprensión de la educación fundada en los derechos humanos supera el modelo de escolarización más tradicional, que ha definido el ideario de la educación en gran medida desde la perspectiva de los gobiernos, haciendo hincapié en la capacitación, la inversión en el capital humano y la contención de los jóvenes y su socialización.

También los progenitores formulan demandas a propósito del sistema de educación. La mayoría de ellos desean dotar a sus hijos para que tengan una vida lograda y, por consiguiente, esperan que imparta a sus hijos conocimientos, competencias y confianza que les ayuden a obtener empleo y alcanzar el éxito económico. También esperan que las escuelas transmitan sus valores, cultura e idioma –en otras palabras, buscan en el sistema educativo el reforzamiento y la promoción de sus propias creencias o convicciones.

Un tercer sujeto que formula demandas a la educación es, claro está, el niño, para el cual el propósito consiste en adquirir las capacidades necesarias para alcanzar sus aspiraciones. La educación da además la posibilidad de desarrollarse psicológicamente y de entablar relaciones de amistad fuera de la familia. Es el camino a través del cual los menores marginados económica y socialmente pueden salir de la pobreza y participar plenamente en sus comunidades. También desempeña un papel decisivo en la protección de los niños contra la explotación laboral, el trabajo peligroso y la explotación sexual, al promover los derechos humanos y la democracia y proteger el medio ambiente¹⁸.

Hay, pues, expectativas considerables, y a veces contrapuestas, a propósito del sistema educativo: de los gobiernos que establecen el marco jurídico y administrativo y aportan la financiación, de los progenitores responsables de la crianza de sus hijos y de los propios niños en su calidad de titulares de derechos. Algunas de esas expectativas las comparten todos ellos: el éxito económico, el reforzamiento de los valores y el rango social. Sin embargo, el hecho de que a los gobiernos les interese la suerte de la sociedad en general y a los progenitores la de su o sus hijos puede crear y crea tensiones de importancia en el ideario de la educación. Esas tensiones aparecen reconocidas en el derecho internacional relativo a los derechos humanos, que instaura el derecho de los progenitores a educar a sus hijos de conformidad con sus convicciones¹⁹. Refleja la necesidad de limitar la facultad de los gobiernos para imponer su ideario económico, político y religioso a los niños.

La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño introduce una perspectiva más. Impone límites no sólo al Estado, sino también a los progenitores. Reafirma que el interés superior del niño debe ser un factor primordial en el examen de todas las cuestiones que le afecten, que se deben tomar seriamente en cuenta sus opiniones y que hay que respetar las capacidades en evolución del niño. Dicho de otro modo, la Convención afecta al derecho de los progenitores a elegir libremente la educación de sus hijos; ese derecho no es absoluto y se considera que va reduciéndose a medida que los hijos crecen. La finalidad de que los progenitores tengan libertad de elección no es legitimar la denegación de los derechos de sus hijos, sino evitar que el Estado monopolice la educación y proteger el pluralismo educativo. Ahora bien, si surgiese un conflicto entre la decisión de los progenitores y el interés superior del niño, deberá darse siempre la primacía a éste.

Equilibrar los derechos y las responsabilidades de los niños

Los derechos humanos no dependen del ejercicio de la responsabilidad. Son innatos y universales. No es exigible de un niño, por ejemplo, que actúe de manera responsable para “ganarse” el derecho a la educación. Ello no obstante, hay una relación directa y compleja entre los derechos y las responsabilidades, que hunde sus raíces en el carácter recíproco y mutuo de los derechos humanos.

Todos los niños tienen derecho a aprender. Esta afirmación significa que tienen derecho a un entorno de aprendizaje eficaz en distintos espacios, no sólo el establecimiento escolar y la enseñanza primaria. También significa que tienen la responsabilidad de que su manera de comportarse no prive de ese derecho a otros niños. Todos los niños tienen derecho a expresar sus opiniones y a que se les preste la debida consideración, lo cual entraña escuchar además de hablar. Exige que los niños desempeñen un papel en la creación de espacios constructivos que fomenten el respeto mutuo. Y lo mismo que los docentes tienen responsabilidades respecto de los derechos de los niños, éstos también tienen responsabilidades hacia los docentes. Entre los niños y los adultos rigen unos mismos principios de respeto mutuo. El derecho a estar protegidos frente a la violencia se aplica lo mismo a los niños que a los adultos y da a los niños la responsabilidad de abstenerse de actuar de modo agresivo o de recurrir a la violencia física. De la misma manera que los docentes tienen la responsabilidad de preparar las clases, enseñar, calificar a los alumnos, mantener una disciplina positiva en el aula y crear oportunidades de que los niños expresen sus opiniones, los niños son responsables de realizar sus tareas escolares, colaborar con otros niños, guardar el orden en el aula y, dentro de sus posibilidades, acudir sistemáticamente a la escuela y llegar a ella con puntualidad.

Una de las maneras más eficaces de fomentar la comprensión por el niño de la base recíproca de los derechos es crear un entorno en el que se respeten sus derechos. Gracias a esa experiencia, adquieren las capacidades necesarias para ejercer la responsabilidad.

Las tensiones en la puesta en práctica de un enfoque basado en los derechos humanos

En un enfoque de la educación basado en los derechos humanos, cuyo sustrato son los principios de universalidad y de equidad, hay tensiones que surgen inevitablemente en el curso de su puesta en práctica. Algunas de ellas están asociadas con los límites de los recursos y sólo se pueden atajar planteando la realización de ese enfoque de manera gradual. Algunas se deben a una comprensión insuficiente del concepto de derechos o de las estrategias que podrían adoptarse para resolverlas. En lo que queda de este capítulo examinaremos varias de estas tensiones. No hay soluciones sencillas a muchas de ellas, pero en los capítulos 3 y 4 se darán algunas indicaciones sobre enfoques que se pueden adoptar para conciliarlas, compatibles con el respeto de los derechos humanos de todos.

Acceso y calidad

Allá donde escasean los recursos, el imperativo de universalizar la educación puede obligar a disminuir la financiación per cápita destinada a cada niño –lo cual obligará a cada docente a ocuparse de más alumnos y hará que haya cantidades excesivas de alumnos en cada curso, menos materiales y recursos por curso y que los edificios escolares sean de menor calidad–, sacrificándose con ello la calidad al acceso. En tales circunstancias, el acceso a la educación es el factor primordial y no es aceptable hacer discriminaciones entre grupos de niños ni dar trato preferente a algunos en función de los recursos existentes. Pues bien, siempre que sea posible, habrá que esforzarse por aumentar la asignación presupuestaria para que todos los niños tengan acceso a una educación de calidad. Hay que evitar la tendencia a discriminar y los donantes tal vez tengan que velar por que los fondos se consagren a impartir enseñanza sin discriminación por ningún motivo

Equidad y eficacia

Los enfoques necesarios para que se escolarice a todos los niños pueden ser menos eficaces y rentables. Aunque acaso resulte más caro establecer pequeñas escuelas “satélite” en las aldeas, por ejemplo, puede ser la única manera de alentar a los progenitores a dejar asistir a ellas a sus hijas pequeñas. Puede ser más eficaz económicamente poner a todos los niños que no hablan el idioma nacional en una escuela aparte, pero si se hace se les deniega el derecho a ser educados en igualdad de condiciones con otros niños. Es importante consultar a los niños, los progenitores y las comunidades para averiguar qué dará mejor resultado en sus circunstancias. De esa manera, se contribuirá a que todos ellos hagan suya la educación y colaboren para hallar soluciones que refuercen lo mejor posible el acceso a la educación. No tiene ningún sentido idear un sistema rentable que rechace la comunidad local.

Universalidad y diversidad

El respeto de la diferencia y el derecho a ser diferentes en cuanto a la identidad cultural, lingüística y religiosa debe conciliarse con el derecho universal a la educación, que forma parte de un conjunto más amplio de derechos humanos. Los planteamientos de la educación que aseguran la educación universal a todos deben aplicarse teniendo debidamente en cuenta las diferencias locales y regionales, en particular las de idioma y cultura. En caso contrario, no se conseguirá llegar a todas las comunidades.

Prioridades y compromisos

La escasez de recursos puede obligar a buscar compromisos, por ejemplo, invertir en la enseñanza primaria a costa de limitar el acceso a la secundaria, o posponer el establecimiento de oportunidades educativas para los niños con discapacidad. No es realista creer que todos los gobiernos puedan cumplir sus obligaciones de asegurar inmediatamente el derecho de todos los niños a la educación. Ahora bien, allá donde los recursos

financieros y humanos son limitados, el principio de la realización gradual exige que los gobiernos tengan una estrategia y un calendario claros para alcanzar el objetivo del acceso universal a la enseñanza primaria y secundaria y que todas las medidas que se adopten favorezcan la plena realización del derecho de todos a la educación.

Resultados y procesos

La presión para alcanzar metas como los Objetivos de Desarrollo del Milenio puede llevar a estrategias concebidas para producir resultados inmediatos, pero que no invierten en un cambio social a largo plazo para sostener el empeño y la capacidad reales que requiere la instauración de una educación valiosa. Por ejemplo, el aumento de las plazas escolares y de los profesores puede dar lugar a niveles superiores de matriculación, pero también a un incremento de las tasas de abandono de estudios por no haberse tomado en cuenta las circunstancias propias de los niños escolarizados. Para asegurar la asistencia a clase, la finalización de los estudios y que se obtengan resultados escolares razonables hay que celebrar consultas con los niños y sus progenitores; hacen falta políticas de lucha contra la pobreza; los programas de estudio deben guardar más relación con el entorno y se debe respetar los derechos de los niños en la escuela, entre otras medidas aboliendo los castigos físicos y humillantes.

Respuestas de emergencia a breve y largo plazo

En situaciones de emergencia, es inevitable que las intervenciones se concentren en la supervivencia y el suministro de comida, agua, refugios y tratamientos médicos. Ahora bien, en el caso de los niños, el restablecimiento inmediato de la enseñanza no sólo es un derecho sino que además puede ser un recurso vital para restaurar la normalidad, superar los traumas psicosociales, crear capacidades de supervivencia y reemplazar el caos por una estructura. Cada vez hay más ejemplos positivos de programas concebidos para establecer una escolarización inmediata tras haberse producido crisis (*véase "Situaciones de riesgo", página XX*). Con todo, habrá que compaginar el que la mayor cantidad posible de niños asista a la escuela en esas difíciles circunstancias con la necesidad paralela de garantizar una educación de calidad a breve y largo plazo.

Los derechos de los docentes y de los niños

A veces, los docentes aseguran que el respeto de los derechos de los niños disminuye el respeto de sus propios derechos. Pueden creer equivocadamente que prohibir los castigos físicos o dejar participar a los alumnos en la adopción de decisiones va en menoscabo de su rango o hace que sea más difícil mantener la disciplina. Esta creencia se basa en el supuesto de que los derechos representan una cantidad fija y que si se da más a un sujeto se priva forzosamente a otro. Procede además de una visión autoritaria de las relaciones entre el docente y el niño. Aunque respetar los derechos de los niños entraña cierta transferencia de poder, no supone necesariamente pérdida de derechos por parte del docente. En la práctica, si no hay respeto mutuo, la relación pedagógica adolece de fragilidad. Si se crea un entorno escolar en el que se respetan los derechos

de los niños es más probable que mejore el respeto por la función del docente, aunque sólo se puede alcanzar este resultado si los docentes cuentan con el respaldo y los recursos necesarios para ejercer su profesión.

El trabajo y la escuela

No se ha puesto todavía fin a la controversia en torno al papel que desempeña el trabajo en la vida de los niños²⁰. Se producen tensiones relacionadas con el grado en que el trabajo prepara para la vida y, por otra parte, impide o dificulta gravemente alcanzar resultados escolares razonables. No se ha llegado a un consenso sobre si existen formas de trabajo que son aceptables y que puedan desarrollarse junto al derecho a la educación, o si bien debe prohibirse todo trabajo infantil durante los años de escolarización obligatoria. La Convención sobre los Derechos del Niño deja claro que se debe proteger a los niños de todas las formas de trabajo que son perjudiciales para su desarrollo o que obstaculizan su instrucción. El Convenio núm. 182 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) enumera las peores formas de trabajo infantiles y deja claras las obligaciones de los gobiernos de proteger a todos los niños frente a ellas. Los gobiernos deben promulgar leyes e instaurar políticas que garanticen esas protecciones. También les corresponde velar por que se imparta una enseñanza que ofrezca una alternativa viable al empleo por su calidad y pertinencia; implantar políticas que combatan la pobreza y la inseguridad de los medios de sustento que obligan a muchos niños a trabajar y hacer que la educación sea lo bastante flexible e integradora como para que puedan cursar estudios los niños que no tienen más remedio que trabajar.



UN MARCO CONCEPTUAL DE LA EDUCACIÓN BASADO EN LOS DERECHOS HUMANOS

INTRODUCCIÓN

La concepción y aplicación de un enfoque de la educación basado en los derechos humanos necesita de un marco general que aborde el derecho a tener acceso a la educación, el derecho a una educación de calidad y el respeto de los derechos humanos en la educación. Estas dimensiones son interdependientes y están interrelacionadas y la educación fundada en los derechos humanos requiere que se ponga en práctica las tres.

El derecho a la educación exige el compromiso de asegurar el acceso universal a ella, comprendida la adopción de todas las medidas necesarias para llegar a los niños más marginados. Mas no basta con llevar los niños a las escuelas; eso no garantiza una educación que habilite a las personas para alcanzar sus objetivos económicos y sociales y para adquirir las competencias, los conocimientos, los valores y las actitudes que hacen surgir una ciudadanía responsable y activa. En un estudio del Consorcio del África Meridional y Oriental para Supervisar la Calidad de la Educación (1995–1998), por ejemplo, se ha medido la capacidad de lectura de los alumnos de enseñanza primaria, comparándola con las normas establecidas por expertos nacionales en lectura y docentes de sexto curso. En cuatro de siete países, menos de la mitad de los alumnos de sexto curso tenían una competencia mínima en lectura²¹. Los malos resultados resultan asimismo patentes en un estudio efectuado por el Programa de Análisis de los Sistemas Educativos (PASEC) de la CONFEMEN en seis países africanos francófonos en 1996–2001: Los niveles alcanzados fueron “bajos” en francés o matemáticas hasta en un 43% de los alumnos del quinto curso de los seis países y a más del 40% de los alumnos del Senegal les costaba mucho ordenar varias cifras con dos decimales²². Establecer una educación de calidad es también un grave problema en los países industrializados. Según varios estudios recientes, son muchos los estudiantes de los



países ricos que no adquieren los conocimientos prácticos básicos necesarios para ser competentes en el mundo actual²³.

Para asegurar una educación de calidad acorde con el Marco de Acción de Dakar (2002) y los propósitos de la educación tratados en detalle por el Comité de los Derechos del Niño²⁴, se debe prestar atención a la pertinencia del programa de estudios, la función desempeñada por los docentes y la índole y los valores del entorno del aprendizaje. Un enfoque basado en los derechos humanos requiere el compromiso de reconocer y respetar los derechos humanos de los niños mientras estén en la escuela –comprendido el respeto de su identidad, su autonomía y su integridad, lo cual contribuirá a aumentar las tasas de retención escolar y hace además que el proceso educativo sea habilitador, participativo, transparente y responsable. Por lo demás, habrá niños que seguirán estando excluidos de la educación si no se toman medidas para satisfacer sus derechos a no ser discriminados, a un nivel de vida digno y a una participación positiva. No se puede alcanzar una educación de calidad sin tomar en cuenta el derecho de los niños a la salud y el bienestar. Los niños no pueden desarrollarse óptimamente si se les somete a castigos humillantes o malos tratos físicos.

Este marco conceptual pone de relieve la necesidad de un enfoque global de la educación, como corresponde a la universalidad y a la indivisibilidad de todos los derechos humanos. En las secciones que vienen a continuación se establecen los elementos esenciales que, por lo dicho, es preciso abordar en cada una de las tres dimensiones antes mencionadas.

1. El derecho al acceso a la educación

- La educación en todas las fases de la niñez y después de ésta
- Disponibilidad y accesibilidad de la educación
- Igualdad de oportunidades

2. El derecho a una educación de calidad

- Un programa de estudios amplio, pertinente e integrador
- El aprendizaje y la evaluación basados en los derechos humanos
- Un entorno que no resulte hostil al niño, seguro y saludable

3. El derecho al respeto en el entorno del aprendizaje

- El respeto de la identidad
 - El respeto de los derechos de participación
 - El respeto de la integridad
-

1. EL DERECHO AL ACCESO A LA EDUCACIÓN

Obligaciones para asegurar el derecho al acceso a la educación

- Instaurar la enseñanza primaria gratuita y obligatoria..
- Poner en práctica formas de enseñanza secundaria disponibles y accesibles a todos y adoptar medidas para impartir educación gratuita y asistencia financiera en los casos de necesidad.
- Instaurar una enseñanza superior que sea accesible, recurriendo a todos los medios necesarios, a quienes posean capacidad para cursarla.
- Facilitar información y orientación accesibles sobre educación y enseñanza profesional.
- Implantar medidas que fomenten la asistencia sistemática a la escuela y disminuyan las tasas de abandono de los estudios.
- Impartir la educación conforme a la igualdad de oportunidades.
- Asegurar el respeto del derecho a la educación sin discriminación alguna por ningún motivo.
- Establecer un sistema educativo integrador en todos sus niveles.
- Establecer medidas de acogida y apoyo razonables para que los niños con discapacidad tengan realmente acceso a la educación y la reciban de manera propicia al logro de su mayor integración social posible.
- Asegurar un nivel de vida suficiente para el desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social.
- Prestar protección y asistencia para asegurar el respeto de los derechos de los niños refugiados o solicitantes de asilo.
- Proteger frente a la explotación económica y el trabajo que obstaculiza la educación.

Fuentes: Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos; artículos 2, 22, 23, 27, 28 y 32 de la Convención sobre los Derechos del Niño; artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; artículo 10 de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer; artículos 4 y 5 de la Convención de la UNESCO relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza; artículo 24 de la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad (abierto a la firma el 30 de marzo de 2007).

El derecho al acceso a la educación comprende tres elementos: la prestación de educación en todas las fases de la niñez y después de ésta, de forma coherente con los objetivos de la Educación para Todos; la existencia de plazas escolares accesibles o de oportunidades de aprendizaje en cantidad suficiente; y la igualdad de oportunidades.

La educación en todas las fases de la niñez y después de ésta

El aprendizaje es un proceso que dura toda la vida. El enfoque de la educación basado en los derechos humanos busca crear oportunidades para que los niños alcancen sus

capacidades óptimas a lo largo de la niñez y después de ésta. Necesita un planteamiento que abarque todo el ciclo vital, invertir en el aprendizaje y asegurar transiciones eficaces en cada fase de la vida del niño.

Aunque la Convención sobre los Derechos del Niño no impone obligaciones explícitas de proporcionar educación en la primera infancia, el Comité de los Derechos del Niño entiende que el derecho a la educación empieza cuando se nace y guarda relación estrechísima con el derecho del niño al desarrollo máximo. Exhorta a los gobiernos a velar por que los niños de corta edad tengan acceso a programas de atención de salud y de educación concebidos para promover su bienestar y subraya que el derecho al desarrollo óptimo entraña el derecho a la educación en la primera infancia, con la intervención sistemática y de calidad de la familia.

La educación de calidad en los primeros años de vida desempeña un papel vital en el fomento de la preparación para la escuela y es además la mejor garantía de la promoción de un desarrollo económico y social sostenible y del logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y de las metas de la Educación para Todos y de Un mundo apropiado para los niños²⁵. Según un estudio de los niños de Nepal, más del 95% de los que han asistido a un servicio preescolar no oficial cursaron la enseñanza primaria, donde también obtuvieron mejores resultados que los que no habían tenido esa experiencia formativa. Cerca del 80% de los del primer grupo aprobaron el primer curso, frente al 60% del grupo sin experiencia preescolar²⁶.

La legislación de derechos humanos afirma que todos los niños tienen derecho a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria, pero las obligaciones respecto de la enseñanza secundaria no son tan categóricas. Al respecto, el deber consiste en alentar su desarrollo y hacer que esté a disposición de todos los niños y que sea accesible a ellos y, donde sea posible, gratuita. Esta formulación menos terminante no refleja un empeño menos firme hacia la enseñanza secundaria, sino el reconocimiento de que actualmente el hacerla gratuita y obligatoria supera los recursos de muchos países²⁷. Desde que se redactaron esos convenios, ha ido en aumento el reconocimiento de la importancia fundamental de la enseñanza secundaria.

Además, el desarrollo de una persona no concluye cuando cumple 18 años. La educación puede y debe tener lugar a todo lo largo de la vida de conformidad con el tercer objetivo de la Educación para Todos, que consiste en satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos dándoles acceso al aprendizaje y a programas de enseñanza de competencias para la vida activa. Los gobiernos deben apoyar el logro de una base sólida para el aprendizaje a lo largo de la vida, mediante una educación orientada a una autonomía responsable, el aprendizaje sin necesidad de tutores y la preparación a la ciudadanía plena.

Disponibilidad y accesibilidad de la educación

Los Estados tienen obligaciones en cuanto a establecer el marco legislativo y normativo, junto con recursos suficientes, para cumplir el derecho a la educación de todos los niños. Así pues, se debe proveer a todos los niños de una plaza escolar o de la oportunidad de aprender, junto con docentes adecuadamente formados y recursos y equipos suficientes y adecuados²⁸. El nivel de la oferta de enseñanza primaria debe ser acorde con la cantidad de niños con derecho a recibirla.

Todos los entornos de aprendizaje deben ser accesibles material y económicamente a todos los niños, comprendidos los más marginados. Es importante reconocer que un establecimiento escolar que es accesible a un niño puede no serlo a otro. Las escuelas deben hallarse a una distancia que se pueda recorrer con seguridad o ser accesibles por medios tecnológicos (por ejemplo, mediante un programa de ‘enseñanza a distancia’). Deben resultar asequibles a todos²⁹.

Igualdad de oportunidades

Todos los niños tienen igual derecho a asistir a la escuela. Hacer que las escuelas sean accesibles y estén disponibles es un primer paso importante para cumplir este derecho, pero no es suficiente para asegurar su realización³⁰. Sólo se puede alcanzar la igualdad de oportunidades suprimiendo los obstáculos existentes en la comunidad y en las escuelas.

Incluso allá donde hay escuelas, diversos factores económicos, sociales y culturales –entre otros, el género, las discapacidades, el SIDA, la pobreza de las familias, la pertenencia a una etnia determinada o a una minoría, la orfandad y el trabajo infantil– se conjugan a menudo para mantener a los niños sin escolarizar. Los gobiernos tienen obligaciones en cuanto a promulgar leyes y poner en práctica políticas y servicios de apoyo para suprimir los obstáculos existentes en las familias y las comunidades que dificultan gravemente o impiden el acceso de los niños a la enseñanza.

Las propias escuelas pueden impedir directa o indirectamente el acceso de algunos niños a ellas, por ejemplo, por reflejar una cultura en la que predominan los varones, hay pautas generalizadas de violencia y abusos sexuales o prevalecen normas sociales como la división en castas. Las actitudes negativas de los docentes hacia las niñas, las orientaciones sesgadas de los programas de estudio, la inexistencia de profesoras y de mujeres que puedan servir de ejemplo y la falta de acceso suficiente a la higiene y el saneamiento también pueden impedir la matriculación y contribuir a que los resultados escolares sean deficientes y haya tasas elevadas de abandono de los estudios³¹. Las escuelas pueden negarse a aceptar a niños con alguna discapacidad o SIDA. La falta de flexibilidad de los sistemas escolares puede excluir a muchos niños trabajadores. Los gobiernos deben adoptar medidas para que se imparta una enseñanza que sea

integradora y no discriminatoria y que esté adaptada para garantizar la igualdad de oportunidades de todos los niños en lo que hace a cursar estudios.

2. EL DERECHO A UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD

Obligaciones para asegurar el derecho a una educación de calidad

- Desarrollar las personalidades, los talentos y las capacidades mentales y físicas de los niños en toda la medida de lo posible.
- Promover el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y preparar a los niños para una vida responsable animada por deseos de paz, tolerancia, igualdad y amistad.
- Promover el respeto de la identidad, cultural, el idioma y los valores del niño, de sus progenitores y de otras personas.
- Promover el respeto del entorno natural.
- Asegurar el acceso del niño a información de diversas fuentes.
- Asegurar que se tenga siempre muy en cuenta el interés superior del niño.
- Promover el respeto de las capacidades en evolución de los niños en el ejercicio de sus derechos.
- Respetar el derecho de los niños al descanso, el ocio, el juego, la diversión y la participación en las actividades artísticas y culturales.

Fuentes: Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos; artículos 3, 5, 6, 12, 17, 29 y 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño; artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y artículo 24 de la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad (abierta a la firma el 30 de marzo de 2007).

El Marco de Acción de Dakar compromete a los países a proporcionar una enseñanza primaria de buena calidad y a mejorar todos los aspectos de la calidad de la educación³². Aunque no existe una definición única de ‘calidad’, la mayoría de los intentos de definirla recogen dos perspectivas fundamentales. En primer lugar, que el desarrollo cognitivo es un objetivo primordial de la educación, y que la eficacia de ésta se mide por su éxito en lograr ese objetivo. En segundo lugar, que la educación debe promover el desarrollo creativo y psicológico, respaldando los objetivos de la paz, la ciudadanía y la seguridad, fomentando la igualdad y transmitiendo los valores culturales mundiales y locales a las generaciones futuras.

Estas perspectivas han sido integradas en las finalidades de la educación recogidas en la Convención sobre los Derechos del Niño, que formula una doctrina del respeto de los niños en tanto que personas, reconociendo que cada niño es “único, por sus características, intereses, capacidades y necesidades³³”. Establece un marco general de obligaciones

para proporcionar una educación que promueva el desarrollo óptimo de los niños. Su artículo 29 insiste en “la necesidad de que la educación gire en torno al niño, le sea favorable y lo habilite y subraya la necesidad de que los procesos educativos se basen en los mismos principios enunciados³⁴”. Todos los niños tienen derecho a una educación que los habilite inculcándoles competencias para la vida activa, aprendizaje y otras capacidades, la autoestima y la confianza en sí mismos. Para impartir una educación de calidad hay que prestar atención al contenido del programa de estudios, el carácter de la enseñanza y la calidad del entorno de aprendizaje. Entraña la necesidad de crear entornos de aprendizaje flexibles, eficaces y respetuosos que sean receptivos a las necesidades de todos los niños.

Un programa de estudios amplio, pertinente e integrador

En los tratados de derechos humanos esenciales figuran unas mismas orientaciones para elaborar los programas de estudios, lo cual indica que existe un consenso general acerca de su contenido y alcance con miras a una educación fundada en los derechos humanos.

El programa de estudios debe habilitar a todos los niños para adquirir los conocimientos académicos básicos y las competencias cognitivas básicas, junto con competencias esenciales para la vida activa que les permitan hacer frente a los problemas de la vida, adoptar decisiones ponderadas y llevar una vida sana, sostener relaciones sociales satisfactorias, reflexionar con sentido crítico y tener capacidad para resolver conflictos de manera no violenta. Debe fomentar el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y promover el respeto de las culturas y los valores diferentes y del entorno natural. El Comité de los Derechos del Niño dispone que el programa de estudios, tanto en la primera infancia como en la escuela, “debe guardar una relación directa con el marco social, cultural, ambiental y económico del niño y con sus necesidades presentes y futuras y tomar plenamente en cuenta las aptitudes en evolución del niño³⁵” (véase el Apéndice V, página 128).

El programa de estudios debe ser integrador y ajustado a las necesidades de los niños que se encuentren en circunstancias diferentes o difíciles. Todos los materiales didácticos y de aprendizaje deben estar libres de estereotipos de género y de representaciones dañinas o negativas de cualquier grupo étnico o indígena. Para que todos los niños con discapacidad puedan hacer realidad su potencial, habrá que adoptar las medidas necesarias para habilitarlos, por ejemplo, que aprendan a leer en alfabeto braille, darles la adecuada orientación o enseñarles el lenguaje de signos.

El aprendizaje y la evaluación basados en los derechos humanos

Tan importante como lo que aprenden es la manera en que se da a los niños la posibilidad de aprender. Los modelos tradicionales de escolarización que hacen callar a los niños y los perciben como destinatarios pasivos no son compatibles con un enfoque de aprendizaje basado en los derechos humanos.

Se debe respetar la autonomía de los niños y los jóvenes, a los que se debe reconocer a condición de contribuyentes activos a su propio aprendizaje, en lugar de tratarlos como a destinatarios pasivos de la educación³⁶. También se debe respetar las aptitudes, en evolución y diferentes, de los niños y reconocer que los niños no adquieren competencias y conocimientos a edades fijas ni predeterminadas³⁷. En la enseñanza y el aprendizaje deben intervenir diversas metodologías interactivas para crear entornos estimulantes y participativos. En lugar de limitarse a transmitir saberes, los pedagogos que intervienen en la creación o el reforzamiento de oportunidades de aprendizaje deben facilitar el aprendizaje participativo. Los entornos de aprendizaje no deben ser hostiles al niño y tienen que propiciar el desarrollo óptimo de las capacidades de los niños.

La evaluación de los resultados del aprendizaje es vital. Las pruebas o exámenes permiten a las escuelas determinar las necesidades de aprendizaje y concebir iniciativas específicas para prestar apoyo a determinados niños. Con el análisis de los resultados, los gobiernos pueden valorar si están alcanzando los objetivos que se han fijado en el terreno de la educación y ajustar según proceda la política y los recursos. La difusión de los resultados es un aspecto necesario de la rendición de cuentas y la transparencia en la educación y facilita los debates sobre la calidad de ésta. Al mismo tiempo, el compromiso de realizar los derechos de los niños a desarrollar óptimamente sus capacidades entraña la necesidad de métodos inteligentes y constructivos de evaluación y supervisión de la labor desarrollada por los niños, que tomen en cuenta sus distintas capacidades y no discriminen negativamente a los que tienen necesidades de aprendizaje especiales.

Un entorno que no resulte hostil al niño, seguro y saludable

La obligación de dar la primacía al interés superior del niño y de asegurar su desarrollo óptimo exige que los entornos de aprendizaje resulten acogedores, tengan muy presentes las diferencias sociales y sexuales y sean saludables, seguros y protectores. Aunque las situaciones de extrema pobreza, emergencia y conflicto muchas veces pueden impedirlo, no debe esperarse nunca que los niños asistan a clase en escuelas cuyo entorno sea perjudicial para su salud y bienestar. Las escuelas deben adoptar medidas para contribuir a la salud y el bienestar de los niños, tomando en cuenta las diferentes necesidades de éstos. Para ello serán precisas medidas que aseguren la remoción de los obstáculos a la salud y la seguridad –por ejemplo, examinando la ubicación de las escuelas, los trayectos entre éstas y el hogar, otros factores que pudieren causar enfermedades o accidentes en el aula o el patio de recreo y la existencia de locales adecuados para las niñas. También exige que se establezcan activamente locales, servicios y políticas que promuevan la salud y la seguridad de los niños y la participación activa de la comunidad local. Un entorno saludable debe dar además oportunidades seguras y estimulantes de jugar y divertirse.

3. EL DERECHO AL RESPETO EN EL ENTORNO DE APRENDIZAJE

Obligaciones para respetar los derechos de los niños en el entorno de aprendizaje

- Respetar por igual a todos los niños, sin ninguna discriminación por motivo alguno.
- Enseñar el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales, de la diferencia y de la vida en una sociedad en la que reinen el entendimiento, la paz, la tolerancia, la igualdad y la amistad.
- Dar la primacía al interés superior del niño.
- Respetar las aptitudes en evolución del niño.
- Respetar el derecho de los niños a expresar sus opiniones sobre todas las cuestiones que les afectan y de que se tomen debidamente en cuenta en función de su edad y madurez.
- Reconocer el derecho a la libertad de expresión, religión, conciencia, pensamiento y reunión.
- Respetar la privacidad de los niños.
- Adoptar todas las medidas adecuadas para que se imponga la disciplina escolar de manera compatible con la dignidad del niño y todos los demás derechos enunciados en la Convención sobre los Derechos del Niño.
- Proteger a los niños de todas las formas de violencia física, lesiones o malos tratos, descuido o negligencia, abusos o explotación, incluidos los abusos sexuales.

Fuentes: Artículos 2, 3, 5, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 28 y 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño; artículos 1 y 2 de la Declaración Universal de Derechos Humanos; artículos 18, 19 y 27 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.

Los derechos humanos son inalienables, es decir, que son innatos a todos los seres humanos y, por consiguiente, tienen que ser respetados en todos los entornos de aprendizaje. Debe entenderse que del derecho a la educación forman parte el respeto a la identidad de los niños, su derecho a expresar sus opiniones acerca de todas las cuestiones que les afectan y su integridad física y personal.

El respeto de la identidad

La Convención de la UNESCO relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960) protege los derechos educativos de las minorías nacionales. En función de la política educativa de cada Estado, sienta el derecho a utilizar el idioma

propio o a recibir la enseñanza en él, siempre y cuando ello no dé lugar a que los miembros de las minorías queden excluidos de la comprensión del idioma y la cultura del conjunto de la comunidad y la enseñanza no se imparta con una calidad inferior a la general. La Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005) instaura obligaciones en lo tocante a respetar la diversidad cultural, entre otros medios por conducto de los programas de educación.

Además, el artículo 30 de la Convención sobre los Derechos del Niño subraya el derecho de los niños a tener su propia vida cultural, profesar y practicar su propia religión y emplear su propio idioma. La legislación internacional de derechos humanos también obliga a los Estados a respetar la libertad de los progenitores a decidir el tipo de educación que desean para sus hijos. Los gobiernos tienen derecho a determinar qué religión se debe enseñar en las escuelas, en caso de que se enseñe alguna, y el idioma vehicular de la instrucción escolar. Por último, la Convención sobre los Derechos del Niño, al reconocer el derecho de los niños a expresar sus opiniones acerca de todas las cuestiones que les afectan y a que se tomen debidamente en cuenta esas opiniones, introduce una nueva dimensión en la cuestión de la elección y la libertad en la prestación de la enseñanza. Así pues, es en el terreno de estos derechos culturales donde se plantean a menudo con más agudeza las tensiones analizadas en el capítulo 1 entre los niños, los progenitores y los gobiernos en lo relativo a la educación.

No existe una solución sencilla a esas tensiones, ni un solo enfoque correcto. Ahora, sea cual fuere el enfoque que se adopte, los gobiernos tienen obligaciones en lo referente a asegurar que los niños no sean objeto de discriminación, que se respeten su cultura y su religión y que se haga todo lo necesario para impedir que hablar un idioma minoritario entrañe exclusión social y desventajas en la educación. Al determinar el sistema más apropiado para implantar el respeto de la identidad, el enfoque basado en los derechos humanos exige que se consulte a los niños, las familias y las comunidades y que todos ellos participen. Y, de no cumplirse las correspondientes obligaciones, deben existir mecanismos para cuestionar a los establecimientos escolares, a las autoridades del sistema educativo y al gobierno.

El respeto de los derechos de participación

El artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño establece que los niños tienen derecho a expresar sus opiniones sobre las cuestiones que les afectan y a que se les preste la debida atención, en función de su edad y madurez. Ratifican este principio de participación otros derechos a la libertad de expresión, religión y reunión, los cuales se aplican a todos los aspectos de su educación y tienen profundas consecuencias en la situación de los niños en todo el sistema educativo. Los derechos de participación no se aplican únicamente a las relaciones pedagógicas en el aula, sino también en toda la escuela y en la elaboración y aplicación de las leyes y políticas pertinentes. El Comité de los Derechos del Niño ha recomendado en numerosas ocasiones que los gobiernos tomen medidas para alentar una mayor participación de los niños en las escuelas³⁸.

Los niños pueden desempeñar además un importante papel en la defensa de la realización de sus derechos. Los gobiernos tienen que promulgar medidas legislativas e instaurar políticas que implanten y respalden esos derechos en todos los planos del sistema educativo (*véase el Apéndice VI, página 131*).

El respeto de la integridad

La Convención exige no sólo que se proteja a los niños de todas las formas de violencia, sino también que se imponga la disciplina escolar de forma compatible con la dignidad del niño. Ahora bien, en países de todo el mundo sigue siendo un fenómeno extendido en las escuelas la aplicación frecuente de sanciones violentas y graves, comprendidos malos tratos psicológicos y humillaciones³⁹. El Comité de los Derechos del Niño ha afirmado sistemáticamente que esos castigos constituyen una violación de los derechos del niño y una denegación de su integridad. También perpetran gran violencia niños contra otros niños y niños contra docentes y es igualmente importante enfrentarse a semejante comportamiento.

Los castigos físicos y otras formas de tratos humillantes y abusivos no sólo violan el derecho del niño a la protección frente a la violencia, sino que son muy contraproducentes para el aprendizaje. Los niños mencionan la violencia como un factor importante del abandono de los estudios⁴⁰. Además, menoscaba la autoestima y difunde el mensaje de que la violencia es aceptable. Muchos factores contribuyen a que se siga empleando la violencia contra los niños en las escuelas, entre ellos:

- La aceptación social y jurídica de la violencia contra los niños.
- La insuficiente formación de los docentes, que hace que no logren imponerse en el aula, con la consiguiente quiebra de la disciplina.
- El desconocimiento de los beneficios que acarrea una disciplina positiva y de cómo fomentarla.
- La incomprensión de las perniciosas consecuencias de los castigos físicos.
- La incomprensión de las distintas maneras en que los niños aprenden y el hecho de que se desarrollan a distinto ritmo y tienen diferentes capacidades de comprensión.

Hay que actuar para suprimir todos esos obstáculos e instaurar entornos educativos que respeten los derechos humanos y en los que estén prohibidas todas las formas de castigos físicos y humillantes y se promueva la solución no violenta de los conflictos.



LAS OBLIGACIONES DEL ESTADO Y LAS RESPONSABILIDADES DE LOS GOBIERNOS

Una vez que los Estados han ratificado los instrumentos internacionales relativos a los derechos humanos, se comprometen, sea cual fuere gobierno que ejerza el poder, a respetar los derechos consignados en esos instrumentos. Los Estados tienen las responsabilidades principales y deben rendir cuentas de su aplicación a los que tienen esos derechos.

A fin de garantizar la puesta en práctica del derecho a la educación para todos los niños, los Estados tienen tres clases de obligaciones:

- **Hacer efectivo el derecho a la educación**, poniéndola al alcance de todos los niños y velando por que se tomen las medidas necesarias para que todos puedan beneficiarse de ella; por ejemplo, luchando contra la pobreza, adaptando los planes y programas de estudio a las necesidades de todos los niños, o logrando la participación de los padres, con el fin de permitirles apoyar eficazmente la educación de sus hijos.
- **Respetar el derecho a la educación**, evitando cualquier acción que podría impedir el acceso de los niños a la enseñanza, por ejemplo, la legislación que define a ciertos grupos de niños minusválidos como no educables.
- **Proteger el derecho a la educación**, tomando las medidas necesarias para eliminar las barreras que interponen los individuos o las comunidades, por ejemplo, las barreras culturales a la educación o la violencia y lo malos tratos en el contexto escolar⁴¹.

Este capítulo se centra en el contexto político y económico, el marco jurídico y las políticas relativas a la educación que se necesitan para cumplir con esas tres obligaciones en lo tocante al derecho de acceso, la calidad de la enseñanza y el respeto de los derechos humanos en la educación. Lo que subyace a estas tres consideraciones es la necesidad de tener en cuenta los intereses supremos de cada niño⁴².



CREAR UN ENTORNO POLÍTICO Y ECONÓMICO PROPICIO

La educación no existe en el vacío. La tarea de garantizar que cada niño o niña tiene acceso a un entorno pedagógico respetuoso y de calidad a lo largo de su infancia requiere medidas que van más allá de los ministerios de educación. El derecho a la educación puede hacerse realidad únicamente en un contexto político y económico que reconozca la importancia de los procesos transparentes, participativos y responsables, así como de una colaboración de amplia base, tanto en todos los sectores del gobierno como en la sociedad en general. Ese derecho necesita el compromiso estratégico a largo plazo de proporcionar los recursos adecuados, crear las estructuras transversales, recabar las energías y capacidades de los padres y las comunidades locales y establecer alianzas con las organizaciones no gubernamentales.

La realización gradual de los derechos a la educación

Tanto en la Convención sobre los Derechos del Niño (artículo 4) como en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (artículos 2 y 13) se pide que los Estados adopten todas las medidas legislativas y administrativas apropiadas, así como medidas de otro tipo, hasta donde se lo permitan los recursos disponibles, para garantizar los derechos a la educación. Siempre habrá restricciones financieras, pero es posible maniobrar para lograr una mejor asignación de los recursos. Hay países que tienen PNB muy similares y que, sin embargo, pueden asignar y asignan a la educación volúmenes de inversión muy distintos. Los dos comités que supervisan estos tratados han aducido que “aunque se demuestre que los recursos disponibles son insuficientes, sigue en pie la obligación de que el Estado Parte se empeñe en asegurar el disfrute más amplio posible de los derechos pertinentes dadas las circunstancias reinantes⁴³”

Los gobiernos tienen que elaborar planes estratégicos para la realización paulatina de los derechos a la educación, lo que incluye un calendario para la aplicación de medidas con miras a la ampliación del acceso tanto a la enseñanza primaria como secundaria, el aumento de la calidad de la educación y la introducción de las medidas legislativas y políticas necesarias para garantizar la protección de los derechos de los niños en las escuelas. Si los Estados no cumplen con las obligaciones mínimas fundamentales, tales como el acceso universal a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria, se les pide que demuestren que han llevado a cabo todos los esfuerzos para usar todos los recursos disponibles a fin de satisfacer de manera prioritaria esas obligaciones mínimas⁴⁴.

Un entorno político favorable

La voluntad política y el compromiso

Uno de los requisitos más importantes para la realización de los derechos, en particular de los vinculados a bienes públicos generales como la educación, la salud o el agua y la sanidad, es la presencia de una voluntad política y un compromiso firmes dentro del país. En muchos países del mundo, las formulaciones políticas adecuadas sólo existen sobre el papel pero no se traducen en actos. Las auténticas decisiones en la fase de ejecución se toman en el momento de preparar los proyectos y planes de acción o durante las asignaciones presupuestarias. Los Estados han de demostrar que poseen la voluntad política necesaria para poner en práctica y aplicar sobre el terreno esos compromisos políticos.

La creación de capacidades y el desarrollo

Puesto que, en un enfoque de la educación basado en los derechos, la responsabilidad primordial de proporcionar una educación de calidad le corresponde al Estado, es preciso tener en cuenta si ese Estado dispone de la capacidad –en términos de recursos de gestión, humanos y financieros– de analizar, organizar y aportar todos los insumos necesarios con el fin de que una educación significativa llegue a ser una realidad para todos aquellos que quedan al margen del sistema. Muchos programas gubernamentales en el mundo entero han intentado llegar a los grupos de niños marginados, pero han carecido de la capacidad de operar simultáneamente en varios frentes –el acceso, la calidad y el respeto. Por lo tanto, la función de la creación de capacidades y el desarrollo llega a ser fundamental. Mientras que algunos Estados –por ejemplo, los que están en transición o acaban de superar un conflicto– necesitan de la creación de capacidades tales como la formación docente o la preparación de planes y programas de estudio, otros tal vez necesiten del aumento de capacidades en forma de un trabajo con la administración estatal con miras a habilitar a sus funcionarios para que reformen los contextos jurídicos y normativos, así como los sistemas necesarios para aplicarlos.

El buen gobierno

Los factores relativos al buen gobierno –tales como la necesidad de rendir cuentas, la garantía de transparencia, el acceso a la justicia y el Estado de derecho, y la capacidad de incorporar a las partes interesadas mediante, por ejemplo, las políticas de descentralización o el análisis presupuestario– son condiciones favorables esenciales “sobre el terreno”

Los mecanismos para reclamar derechos y exigir que los gobiernos rindan cuentas

El acceso a los tribunales puede ser un medio eficaz de impugnar, por ejemplo, la incapacidad de un Estado de aportar los fondos adecuados a la enseñanza, lograr la igualdad de oportunidades o proteger a los niños cuyos derechos son vulnerados en el sistema educativo. Un ejemplo exitoso del uso de correctivos jurídicos lo proporciona una pequeña organización de discapacitados de Nepal, que llevó al Gobierno hasta el Tribunal Supremo, aduciendo al no concedérseles a los niños ciegos un tiempo adicional para pasar los exámenes públicos se les denegaba el derecho a la igualdad de oportunidades en la educación, habida cuenta de que leer y escribir usando el sistema Braille requiere más tiempo. El Tribunal decretó que los niños ciegos deberían recibir un plazo adicional durante los exámenes, para compensar la desventaja.

Los mecanismos jurídicos no constituyen el único medio de exigir responsabilidades que se determinen las responsabilidades. Entre los otros, figuran:

- La transparencia – garantizar que las personas comprenden qué decisiones se toman y cómo se adoptan, cuáles son los recursos que se asignan para apoyar el derecho a la educación, y establecer procedimientos públicos para informar periódicamente sobre sus avances.
- La información – los derechos carecen de sentido a menos que las personas estén conscientes de su existencia y que los gobiernos tengan obligaciones en lo tocante a su aplicación.
- La participación – crear procesos de consulta eficaces que brindan oportunidades interesantes a los grupos marginados, comprendidos los niños, a fin de que aporten su experiencia y competencia a la elaboración de medidas y políticas educativas.
- La responsabilidad parlamentaria – crear comités parlamentarios mixtos para someter a escrutinio los actos del gobierno y obligarlo a responder de sus obligaciones en lo relativo al derecho a la educación.

Fuente: (del ejemplo de Nepal): Lansdown, Gerison, *Disabled Children in Nepal: Progress in implementing the Convention on the Rights of the Child, Rights for Disabled Children/Disability Awareness in Action*, Londres, 2003, www.daa.org.uk/RDC%20Nepal.htm, consultado el 10 de julio de 2007.

La transferencia de competencias

En numerosos países, las políticas y los presupuestos se administran todavía a escala nacional, lo que reduce la capacidad del sistema educativo para atender las necesidades de las comunidades locales y para que éstas participen y hagan suya la enseñanza de los niños. Debería examinarse la necesidad de equilibrar, por un lado la creación de un marco nacional congruente con el derecho humano universal a la educación y, por otro lado, el valor

potencial de descentralizar a nivel del distrito o de comunidad la aplicación y gestión cotidianas de los presupuestos destinados a hacer efectivos los servicios educativos.

La transferencia de competencias, cuando se acompaña de más rendición de cuentas y mayor transparencia, puede contribuir a la lucha contra la corrupción, a dotar de autonomía a las comunidades locales y a un mejor aprovechamiento de los conocimientos y las competencias del lugar. Siempre deberían instalarse sistemas que garanticen que las comunidades y otras partes interesadas puedan participar en la gestión del sistema educativo local y crear o ampliar otras posibilidades complementarias de aprendizaje. Esa transferencia también debe ir acompañada de un esfuerzo nítido y sostenible de proporcionar el apoyo técnico y financiero necesario para garantizar la calidad de la educación que se desea. La transferencia de competencias sin los recursos necesarios para aplicarla no constituye una solución.

Mejorar los resultados mediante la transferencia de competencias a las escuelas

La transferencia de competencias a cada una de las escuelas es una modalidad de reforma educativa que ha venido ganando apoyo en los países en desarrollo. Los programas de gestión basada en la escuela se aplican ahora en países y regiones que comprenden la Región Administrativa Especial de Hong Kong (China), El Salvador, Indonesia, Kenya, Kirguistán, México, Nepal, Nicaragua y Paraguay. Esos programas entrañan un desplazamiento de la responsabilidad y la toma de decisiones a los directores, maestros, padres y alumnos. En México, por ejemplo, el programa empezó en 1996 con apoyo monetario y formación. En 2005, más del 45% de las escuelas primarias habían aplicado la gestión basada en la escuela. Esos colegios se encontraban en zonas desfavorecidas, donde los resultados docentes eran inferiores a la media. Las investigaciones apuntan a que esos programas han sido medidas eficaces para mejorar los resultados y reducir el fracaso escolar y el número de repeticiones de curso.

Fuente: Gertler, Paul, Harry Patrinos y Marta Rubio-Codina “Empowering Parents to improve Education: Evidence from rural México,” Policy Research Working Paper 3935, Banco Mundial, Washington, D.C., 2006, pág. 2

El análisis y la planificación basados en los derechos humanos

Las estrategias sectoriales coordinadas

Las estrategias sectoriales coordinadas en materia de educación, que están surgiendo en el nuevo contexto de la ayuda internacional, proporcionan un marco para intentar lograr un enfoque de la educación basado en los derechos humanos. Dichas estrategias entrañan la creación de una estrategia educativa única por parte del gobierno, que

luego recibe el apoyo de todas las iniciativas financiadas con fondos externos. Dicho de otro modo, esas estrategias garantizan una política integrada y coherente, en vez de una serie de proyectos financiados por separado y tal vez contradictorios, con objetivos y calendarios diferentes. Las estrategias han generado marcos de trabajo eficaces que refuerzan la política educativa, en particular en el este y el sur de África⁴⁵.

Sin embargo, es imprescindible que tanto los gobiernos como los donantes internacionales velen por que los derechos humanos estén totalmente incorporados a las estrategias sectoriales y proporcionen los principios esenciales sobre los cuales dichas estrategias se elaboran⁴⁶. En particular, es preciso que los cuatro principios de la Convención sobre los Derechos del Niño –a saber: la no discriminación, el interés superior del niño, su desarrollo óptimo y el derecho a expresar sus opiniones y a que se les conceda la importancia que merecen– den forma a la estrategia educativa. Las estrategias sectoriales deben incluir medidas para abordar las tres dimensiones del enfoque de la educación basado en los derechos humanos –el acceso, la calidad y el respeto de los derechos– mediante una estrategia integradora que tenga en cuenta las necesidades de todos los niños. Sin esta amplitud de miras, será imposible superar las barreras más importantes que entorpecen el ejercicio del derecho a la educación. Por ejemplo, un estudio realizado en 2002 concluyó que muchas de las estrategias sectoriales existentes se centran en una inversión estrecha en la educación de las niñas, en vez de abordar los problemas de fondo que conducen a la desigualdad en el acceso a la enseñanza⁴⁷. Los planes y las estrategias educativas deben tener en cuenta las recomendaciones pertinentes formuladas por el Comité de los Derechos del Niño y el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer, ambos de las Naciones Unidas. Esas medidas, que servirán para fortalecer el compromiso con la educación centrada en los intereses del niño, deben de tener en cuenta también las opiniones y experiencias de las partes interesadas en la comunidad, incluidos los niños.

La política macroeconómica

La política macroeconómica debería reflejar el compromiso con el derecho a la educación, comprendida la asignación de un nivel adecuado de recursos. Los niveles presupuestarios reales son arbitrarios, pero la Iniciativa Vía Rápida de Educación para Todos –una asociación de donantes y organizaciones multilaterales establecida en 2002 y dirigida por el Banco Mundial que ayuda a los países de bajos ingresos a financiar planes educativos sólidos– proporciona un marco de trabajo para orientar las iniciativas en materia de educación. Según los criterios que la Iniciativa Vía Rápida estableció, los ingresos generados nacionalmente que el gobierno asigna a la educación deberían representar del 14% al 18% del Producto Nacional Bruto; los gastos en el sector de la educación, expresados como fracción de los ingresos gubernamentales, deberían ser del 20% y el gasto en la enseñanza primaria en relación con el gasto total en educación debería situarse entre el 42% y el 64%, en función de la duración del ciclo⁴⁸.

Análisis presupuestario: un enfoque basado en los derechos humanos

En lo que respecta a la educación, un enfoque del análisis presupuestario basado en los derechos humanos exigirá que se tengan en cuenta los principios siguientes:

- La obligación de adoptar todas las medidas hasta el límite máximo de los recursos disponibles con el fin de poner en práctica el derecho a la educación. La realización progresiva del derecho a la educación significa una obligación específica y permanente de avanzar de la manera más rápida y eficaz posible hacia la realización de ese derecho.
- La obligación de velar por que el interés superior del niño sea una consideración primordial. El Comité de los Derechos del Niño ha hecho hincapié en que lo anterior exige dar prioridad a los niños en la asignación de recursos, en particular en lo tocante al derecho a la enseñanza primaria gratuita para todos.
- La no discriminación en la asignación de la financiación, por ejemplo, la atribución de cuantías equitativas para las escuelas rurales o para los niños de determinados grupos étnicos.
- La obligación de tomar medidas deliberadas, concretas y orientadas específicamente a la realización cabal del derecho a la educación.

El proceso de análisis presupuestario tendrá que abordar:

- Los estudios analíticos de situación y de costos, basados en una evaluación de los resultados que se espera alcanzar, junto con el volumen de recursos que hará falta para lograrlos.
- Los análisis de costos que tomen en cuenta las distintas necesidades de los niños, comprendidos los que padecen minusvalías*.
- La repartición de los presupuestos entre los diversos niveles de la enseñanza y la asignación de fondos a los servicios nacionales y locales.
- Las oportunidades de participación y de consulta para los titulares de derechos, comprendidos los propios niños.
- La transparencia, a fin de fomentar la supervisión y la rendición de cuentas. Los presupuestos son instrumentos útiles mediante los cuales es posible evaluar y poner de manifiesto hasta qué punto el Estado responde al deber de hacer efectivos los derechos a la educación.

Fuentes: Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Comentario General número 13: El derecho a la educación (artículo 13), E/C.12/1999/10, Diciembre de 1999. (*Lawrence, John, *The Right to Education for Persons with Disabilities: Towards inclusion – An EFA flagship paper*. Inclusion International, Londres, 2004, pág. 17).

La política económica general

La política económica general también puede tener consecuencias directas o indirectas sobre el enfoque de la educación basado en los derechos humanos. El Comité de los Derechos del Niño sostuvo que los Estados deben guiarse por el principio del “interés superior” en lo relativo a las prioridades presupuestarias para la asignación de los recursos disponibles⁴⁹. Pero con demasiada frecuencia no se presta atención a las repercusiones que tienen sobre los niños las políticas económicas, a pesar de que ninguna de éstas es neutral con respecto a ellos⁵⁰. A menudo ciertas medidas que no parecen tener gran efecto sobre los niños muestran en la práctica que encierran un prejuicio favorable o contrario a sus intereses. Por ejemplo, las políticas que conciernen a las barreras arancelarias, el crecimiento económico y los impuestos pueden tener consecuencias sobre el bienestar general de los niños, la capacidad de sus padres de apoyar el acceso a la educación y la calidad de la enseñanza dispensada. Los Planes de Acción Nacionales, incluidos los documentos de estrategia para la reducción de la pobreza, han de reflejar el compromiso con el derecho a la educación.

El acopio, la supervisión y la evaluación de datos desglosados

La medida de los resultados

Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos se caracteriza por la transparencia y la rendición de cuentas, de modo que sus resultados tienen que ser mensurables. Los alumnos necesitan saber qué tal lo están haciendo, cómo pueden mejorar y a qué pueden aspirar. Las familias y las comunidades querrán saber si las escuelas dotan a los niños de aptitudes que serán beneficiosas tanto para ellos mismos como para la comunidad, en particular si el tiempo de los niños es objeto de otras demandas y la enseñanza comporta costos elevados. Las familias y las comunidades necesitan saber también si la escuela está dispuesta a recibir a sus hijos y a darles un buen comienzo en el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los maestros necesitan saber qué aprenden los alumnos, qué métodos funcionan bien y cómo medir ese aprendizaje. Las escuelas necesitan saber si los maestros llevan a cabo una labor eficaz. Los departamentos de educación quieren saber si el aprendizaje de los alumnos es compatible con los criterios de los planes de estudio, si la escolarización es eficiente y si los estudiantes están bien preparados para afrontar los retos de la vida. Los gobiernos necesitan datos para planificar y garantizar que la educación de calidad está disponible para todos. Las organizaciones internacionales quieren datos que sean comparables, a fin de evaluar el progreso a escala mundial en la búsqueda de resultados didácticos positivos⁵¹. Por lo tanto, es preciso aplicar mecanismos que midan y supervisen el acceso, la calidad y el respeto de los derechos en la educación, tanto a escala del alumno como del sistema educativo en su conjunto.

Los boletines escolares: Fomentar la transparencia y la rendición de cuentas

Algunos países están experimentando con sistemas de información en las escuelas llamados “boletines escolares”. Algunos de esos sistemas miden el rendimiento escolar, mientras otros proporcionan a los administradores diagnósticos participativos e instrumentos de gestión. Los objetivos van desde un aumento de la transparencia y la rendición de cuentas hasta la movilización comunitaria o la mejora de la gestión escolar. También existen formatos muy variados, pero los boletines pueden agruparse en cuatro grandes categorías. En el nivel básico, los boletines incluyen información sobre el número de estudiantes, maestros, libros de texto y aulas, así como sobre los gastos. En el nivel siguiente, comprenden además la medición de la eficacia, comprendidas las tasas de repetición y de abandono de los estudiantes, la participación de los padres y de la comunidad, y la seguridad escolar. El tercer nivel incorpora estadísticas sobre los rendimientos docentes, índices de graduación y valoraciones de los textos, y en el cuarto nivel se aborda también el grado de satisfacción de padres y alumnos con el establecimiento.

Según algunos indicios, estos boletines escolares son eficaces en la consecución de sus objetivos. Pero existen también preocupaciones acerca de su durabilidad. Entre los factores que configuran la durabilidad cabe citar la capacidad de los destinatarios para aprovecharlos realmente, la capacidad de los sistemas disponibles para generar información precisa y oportuna y la existencia de una voluntad política en los niveles superiores del gobierno y de los directores de escuelas.

Fuente: Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, “School Report Cards: Some Recent Experiences”, *Equip2 Working Paper*, USAID, Washington, DC, 2006

El acopio de datos

Se necesitan datos fidedignos sobre los grupos de población en edad preescolar y escolar, con el fin de garantizar a cada niño la adecuada prestación de servicios educativos. Ha de hacerse hincapié en datos que no sean sólo cuantitativos y desglosados, sino también cualitativos. Los datos cualitativos pueden contribuir a evaluar en qué medida se disfruta de los derechos humanos en un sector específico – por ejemplo, la mejora de la calidad del aprendizaje en las escuelas por conducto de las modalidades de auxilio pedagógico que se utilizan o el nivel de interacción de los docentes. La recopilación de datos cualitativos es mucho más eficaz si se lleva a cabo en colaboración con las comunidades locales, que conocen los factores sociales, culturales y económicos que van a determinar la ubicación, la composición y los grupos destinatarios de las escuelas. (Véase también “Las comunidades” en la página 90). Por consiguiente, es necesario acopiar en el plano local una información exacta acerca de las comunidades de la zona para

fundamentar las decisiones relativas a la prestación de servicios educativos y hacer planes para que el derecho de acceder a la educación se haga efectivo para todos los niños.

Además, se necesitan datos desglosados sobre las pautas de matrícula, asistencia, terminación y aprovechamiento de los niños en el sistema educativo, en particular según el sexo, la discapacidad, la geografía, el grupo étnico, la clase y la religión. Asimismo es preciso que los datos abarquen el número de niños matriculados en escuelas privadas, comprendidas las instituciones religiosas. Los datos generales pueden enmascarar fácilmente bolsas ocultas de desigualdad y hacer invisibles las pautas de discriminación en materia de acceso. Los datos desglosados darán información que permitirá orientar las políticas con respecto a, por ejemplo, el número y la ubicación de las escuelas, la posible revisión de los planes y programas de estudio, la formación de docentes, las medidas específicamente dirigidas a enfrentarse con problemas como el trabajo infantil, la enseñanza bilingüe y la discriminación por motivos de género.

Hasta la fecha, los datos acopiados sobre la educación infantil suelen limitarse a la matrícula, la asistencia y los resultados oficiales. Se han elaborado pocos índices para medir las dimensiones más generales del enfoque de la educación basado en los derechos humanos. Se necesitan nuevos indicadores que aprehendan tanto los aspectos cuantitativos como los cualitativos, aunque es preciso sopesar cuidadosamente si su compilación sería práctica y viable. Muchos Estados disponen de recursos limitados para administrar los datos y es preciso que los indicadores sean propicios tanto para el acopio como para el análisis. Es importante que se reconozca la función positiva que los propios niños pueden desempeñar en el proceso de supervisión⁵². Los niños pueden ayudar a definir los indicadores, tanto respondiendo a las encuestas de recopilación de datos como buscándolos ellos mismos.

La colaboración intersectorial constructiva

El Comité de los Derechos del Niño pide a todos los Estados que elaboren planes de acción que incorporen estrategias para la aplicación de sistemas educativos basados en los derechos humanos⁵³. El ejercicio de los derechos de los niños a la educación y la observación de esos derechos en todos los niveles del sistema educativo, incluidos los primeros años del desarrollo, tan sólo pueden lograrse mediante un enfoque global y multisectorial, que incluya la reforma de las leyes y las políticas, la colaboración y las iniciativas conjuntas, y el compromiso de asignar los recursos. Aunque la responsabilidad directa de la educación recae normalmente en un departamento específico del gobierno, los factores que contribuyen a su realización requieren la movilización del gobierno en su conjunto. Se necesita un mecanismo coordinado para planificar, preparar el presupuesto y ejecutar las tareas que abarque a todos los departamentos gubernamentales y a todos los niveles de la enseñanza; por ejemplo:

- **Educación** – tiene la responsabilidad global en lo relativo a la educación de los niños y la formación de los docentes.

Las repercusiones que tiene sobre la política educativa un análisis basado en los derechos humanos

En Chile, el análisis de la educación basado en los derechos humanos puso de manifiesto distintos ámbitos problemáticos de los cuales el gobierno no estaba consciente. El gobierno había aplicado reformas en el sistema educativo y estaba acopiando datos sobre la matrícula escolar en los institutos de enseñanza media, con el fin de evaluar sus adelantos en relación con los compromisos de la Educación Para Todos. Como la cobertura nacional rondaba el 65%, no se consideró que el aumento del acceso y la retención de los alumnos fuera un tema político fundamental para la enseñanza secundaria. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia emprendió un análisis más amplio, basado en los derechos humanos, que demostró que el 70% de los alumnos que abandonaban la escuela procedían de las familias más pobres. Los motivos eran en parte económicos, ya que los jóvenes necesitaban trabajar para ayudar a sus familias, y en parte tenían que ver con la incapacidad de las escuelas para satisfacer las necesidades de los jóvenes, debido a que los planes de estudio carecían de pertinencia o a que aplicaban métodos pedagógicos inadecuados. La rigidez de las escuelas y la falta de flexibilidad para adaptarse a las necesidades de los estudiantes fueron también factores del abandono.

La diferencia fundamental radicó en que el análisis basado en los derechos humanos permitió:

- Desglosar los datos a fin de revelar las desigualdades y la marginación que padecían los grupos de bajos ingresos.
- Asumir una perspectiva más amplia del derecho a la educación, que comprendía la calidad y los resultados.
- Crear oportunidades de consultar a los alumnos, con el fin de incorporar su perspectiva al análisis, las conclusiones y las estrategias subsiguientes orientadas a la acción.

El acceso a este tipo de información permite la elaboración de políticas mejor dirigidas y más eficaces, destinadas a eliminar los obstáculos y reducir la discriminación. De hecho, el gobierno redefinió posteriormente las prioridades de su política en este ámbito, promulgó una ley que estableció la obligatoriedad de la enseñanza media, modificó el sistema de financiación de las escuelas para proporcionar recursos adicionales a los institutos de enseñanza secundaria de las zonas más pobres y creó varios programas de compensación con miras a reducir el abandono escolar enfrentándonos con problemas específicos tales como los costes de oportunidad que soportan las familias, los problemas psicosociales en la escuela y los retos pedagógicos que se plantean en las aulas.

Fuente: Bellei, Cristián, "Educación Secundaria como Derecho Universal: Cooperación de UNICEF en Chile: 1998-2002", Santiago de Chile, julio de 2003, documento interno de UNICEF

- **Hacienda** – le corresponde velar por que una fracción adecuada de los recursos del gobierno se asigne para alcanzar los objetivos fijados en la estrategia educativa.
- **Agua y saneamiento** – ha de garantizar el acceso apropiado y equitativo al agua potable la educación para la salud y la sanidad en las escuelas, así como eliminar las barreras vinculadas con la falta de intimidad y las instalaciones adecuadas, que impiden la educación de las niñas.
- **Obras públicas** – debe abordar las cuestiones relativas a la integración, tales como el acceso de los niños con minusvalías, al diseñar y construir las escuelas.
- **Salud** – se encarga de aplicar programas sanitarios, de educación para la salud, nutrición y alimentación en las escuelas, a fin de mejorar la salud de los niños y su capacidad de aprendizaje. Los departamentos de salud han de participar también en la elaboración de los planes de estudio que tienen que ver con las competencias para la vida práctica, el VIH y el SIDA, la salud reproductiva y otras preocupaciones vitales. Los sistemas de sanidad también pueden apoyar los programas de estimulación precoz mediante la formación de los padres.
- **Protección del menor** – deben velar por que se elabore y ponga en práctica la adecuada legislación para proteger a los niños en la escuela y sus alrededores.
- **Desarrollo, protección y bienestar social** – mediante la aplicación de programas para reducir la pobreza con el fin de aumentar la matrícula, disminuir el trabajo infantil y mejorar la asistencia a clases y las calificaciones.
- **Empleo** – debe abordar la reducción del trabajo infantil mediante la participación de los departamentos gubernamentales que tienen a su cargo la legislación y la política relativas a los niños trabajadores, la salud y la seguridad en el centro de trabajo y los derechos y las condiciones del empleo.
- **Cultura y deportes** – ha de ampliar las oportunidades de aprendizaje que refuerzan y complementan los programas escolares.

Asociaciones y alianzas eficaces

Los Estados necesitan establecer alianzas con todas las organizaciones e instituciones fundamentales cuya actividad tiene incidencias en el derecho a la educación. Por ejemplo, es preciso colaborar con las organizaciones no gubernamentales, los sindicatos de maestros, el sector privado, los dirigentes tradicionales y los grupos religiosos a fin de recabar su apoyo y sus competencias para aumentar las capacidades que permitan garantizar el derecho a la educación para todos los niños a lo largo del ciclo vital y en una gama más amplia de ámbitos de aprendizaje.

Aunque el Estado tiene la obligación primordial de proponer educación a todos los niños, las organizaciones no gubernamentales y otros asociados de la sociedad civil realizan una contribución esencial a la educación en muchos países, mediante la movilización de la demanda social y la ampliación de la participación. Es preciso reconocer

la función del sector educativo no gubernamental, que crea ámbitos y oportunidades de aprendizaje adicionales que complementan el proceso escolar y están vinculadas requiere una evaluación de la contribución del sector no gubernamental con el fin de examinar de qué modo ambos sistemas pueden complementarse y cómo fortalecer las oportunidades de los niños para trasladarse de ese sector a las escuelas del gobierno, con el fin de permitirles pasar los exámenes del Estado y obtener sus diplomas.

La colaboración con el sector de la educación no formal con miras a alcanzar los objetivos de la Educación Para Todos

En Etiopía, la ONG Pact (Programa de Desarrollo del Sector para una Educación Básica Alternativa) buscó la colaboración con el gobierno para que se aplicaran políticas y directrices que permitieran incluir a la educación básica sustitutiva entre los medios de alcanzar los objetivos de la Educación Para Todos, comprendida una directriz que permitiese el traslado de los niños del sistema de educación básica sustitutiva a escuelas que imparten la educación básica formal. Trece ONG recibieron ayuda para que fundaran y dirigieran 165 centros de educación básica sustitutiva. Este enfoque utiliza el criterio de que la comunidad haga suyo el proyecto –mediante el diálogo, la planificación de actividades, la gestión de los centros y un plan de repartición de gastos–, y entraña también la utilización de materiales docentes especialmente adaptados y una participación considerable del gobierno local. Se hace mucho hincapié en llegar a los niños que no están escolarizados en las zonas periféricas dedicadas al pastoreo, donde la alimentación es precaria.

El programa ha beneficiado a 25.000 niños no escolarizados, que de otro modo no habrían tenido oportunidad de recibir instrucción. En particular, el programa emplea un sistema de horarios flexibles con el fin de ajustarse a las necesidades de las comunidades agrícolas, incrementar la tasa de retención y aumentar la asistencia de las niñas hasta equipararla con el número de varones. Un acuerdo subsiguiente de cinco años de duración entre esta ONG y la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional tiene el propósito de brindar servicios educativos no formales de calidad a 275.000 niños que carecen de acceso a los servicios de enseñanza primaria. Mediante la formación, el programa reforzará la capacidad de 600 miembros del personal docente en 70 oficinas de educación para que administren los programas de enseñanza, tanto formales como no formales.

Fuente: Pact Etiopía, IMPact, no. 23, julio-diciembre de 2004, pág. 5, Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, “USAID Invests \$11.6 million to Expand Non-formal Primary Education Services in Etiopía”, nota de prensa, 26 de enero de 2005.

ESTABLECER UN MARCO LEGISLATIVO ROBUSTO

Los derechos relativos a la educación –conformes con los principios de los derechos humanos en lo tocante al acceso, la calidad y el respeto– han de integrarse en el marco legislativo. Esos derechos deberían ser reconocidos claramente como derechos de los que los gobiernos son responsables y que los individuos pueden reclamar y, cuando sea necesario, hacer aplicar mediante los tribunales. Una legislación de esta índole no sólo tiene que tomar en consideración las obligaciones internacionales de cada Estado en lo tocante a la puesta en práctica de ese derecho específico por conducto de su incorporación a la legislación nacional, sino que también debería ocuparse de la eliminación de los obstáculos directos o indirectos que impidan el acceso. Las medidas legislativas específicas que se necesiten serán diferentes, según el contexto de cada país, pero podrían incluir los siguientes puntos:

- La educación en tanto que derecho de todos los niños
- La eliminación de la discriminación
- Los criterios mínimos
- Los intereses supremos del niño
- Un marco de referencia integrador
- La erradicación del trabajo infantil
- La inscripción en el registro civil
- Los derechos de participación
- La prohibición de todas las formas de violencia contra los niños.

La educación en tanto que derecho de todos los niños

Las leyes tienen que garantizar el derecho de todos los niños a la educación primaria obligatoria. En algunos países, esta medida forma parte de la Constitución, y donde no sea así, debería examinarse la conveniencia de modificar la Constitución, a fin de introducir el derecho universal a la educación. En la India, por ejemplo, la Constitución se reformó por conducto de la Enmienda Constitucional No. 93, con el fin de dar educación primaria universal, gratuita y obligatoria a todos los niños entre las edades de 6 y 14 años⁵⁴. Sin embargo, en 2004 había todavía por lo menos 25 países en los que la edad de la educación obligatoria no estaba fijada⁵⁵. Cuando sea posible, también debería examinarse la posibilidad de incluir el derecho a la enseñanza secundaria, como una meta a más largo plazo. Asimismo debería considerarse la posibilidad de instaurar el derecho al cuidado y la educación en la primera infancia, con la participación de las familias.

La eliminación de la discriminación

Es preciso que los Estados inicien una revisión de la legislación vigente, para asegurarse de que no existe en las leyes ninguna cláusula discriminatoria que directa o indirectamente ponga trabas al derecho a la educación de todos los niños. La acción legislativa para proteger a los niños más vulnerables a la discriminación debería incluir:

- **Género** – eliminar las leyes que autorizan a las niñas a contraer matrimonio antes de alcanzar la edad límite de la escolarización obligatoria o que permiten fijar límites de edad diferentes para cada sexo, o establecen un número diferente de años de educación obligatoria para las niñas y los niños.
- **Niños discapacitados** – garantizarles el derecho a la educación en plano de igualdad con otros niños, comprendido el acceso a los mismos planes de estudio y las mismas oportunidades de presentarse a exámenes públicos, y eliminar las leyes que establecen diferencias entre los niños considerados “educables” y los “no educables”.
- **Minorías étnicas y niños indígenas** – garantizar niveles equitativos de financiación, calidad, acceso, calificación de docentes o salarios en todas las escuelas, tanto las mixtas como las que no están integradas; eliminar la segregación racial impuesta en las escuelas⁵⁶ y dar un acceso equitativo a los niños refugiados o candidatos al asilo⁵⁷.
- **Niños internados en instituciones** – respetar su derecho legal a la educación, en plano de igualdad con los demás y, siempre que sea posible, lograr que lo ejerzan en las escuelas locales de la comunidad; esto incluye a los niños internados en instituciones penales o asignados a residencia y a los que permanecen ingresados en hospitales durante largos periodos.
- **Niñas embarazadas o niños con hijos** – garantizar su derecho a asistir a la escuela.
- **Niños que padecen minusvalías específicas o restricciones por motivos de salud** – permitir su acceso a la escuela.

Debido a que, además de la marginación vinculada a la pobreza, muchos niños padecen diversas formas de discriminación que les impiden instruirse, el Relator Especial sobre el Derecho a la Educación recomendó combinar la atención que tradicionalmente se presta a las medidas legislativas destinadas a eliminar la discriminación con otras medidas orientadas a superar la marginación vinculada a la pobreza⁵⁸.

Las normas mínimas

Es necesario fijar normas mínimas de calificación para los docentes en todos los niveles del sistema educativo y los mismos criterios deberían aplicarse en las escuelas urbanas y las rurales. La educación a jornada completa debería definirse en términos de un número específico de horas por semana y de semanas por año, y esas cifras deberían

estipularse en la ley, para definir con precisión a qué tienen derecho los niños. Tiene que existir el compromiso de definir el máximo deseable de alumnos por cada maestro en el aula y de formular un calendario para avanzar en la consecución de esa proporción en todas las clases. También puede ser útil formular los requisitos para lograr la participación de miembros de la comunidad en los órganos de gobierno de la escuela a fin de reforzar el apoyo comunitario y el sentido de pertenencia, así como fomentar la responsabilidad y la transparencia. La asistencia a clases, en particular de las niñas, puede estimularse aumentando la participación de las mujeres. Por ejemplo, podría haber una obligación estatutaria que garantice a las mujeres una proporción determinada de escaños en la junta de gobierno escolar.

El interés superior del niño

Debería incorporarse a toda la legislación pertinente, comprendidas las leyes que rigen el sistema educativo, el principio de que los intereses supremos del niño deben ser la consideración primordial en todos los actos que tengan relación con las necesidades de la infancia.

Un marco integrador

La legislación contra la discriminación, por la que se prohíben las políticas, prácticas y acciones que discriminan directa o indirectamente, no será suficiente para poner fin a todas las formas de marginación y segregación. Por ejemplo, los sistemas de escolarización segregados para los niños discapacitados suelen mantenerse sin vulnerar las leyes contra la discriminación. Por lo tanto, es posible ir más lejos e introducir la obligación positiva de promover contextos educativos integradores. La legislación puede crear un compromiso con la integración, promulgar requisitos que obliguen a las autoridades educativas a tomar todas las medidas necesarias para asegurarse de que ningún grupo de niños queda marginado y que se eliminan los obstáculos que les impiden el acceso a la enseñanza, crear incentivos a fin de fomentar contextos docentes propicios a la integración social y elaborar y aplicar programas de acción afirmativa o de discriminación positiva.

La eliminación del trabajo infantil

En última instancia, la eliminación del trabajo infantil es una condición previa para la realización del derecho del niño a la educación. Los datos empíricos apuntan a que los niños que trabajan, incluso cuando asisten a la escuela, tienden a lograr resultados académicos inferiores a los de sus condiscípulos que no trabajan⁵⁹. Es posible aplicar toda una gama de reformas legislativas a fin de iniciar el proceso de eliminación del trabajo infantil. En la actualidad, muchos países no han sido capaces de sincronizar su legislación para asegurarse de la compatibilidad entre las leyes que fijan la edad mínima de

admisión a un empleo de jornada completa y la edad en que cesa la obligación escolar, en consonancia con lo dispuesto en el Convenio 138 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)⁶⁰. Es importante que estas leyes sean coherentes entre sí. En ausencia de ese tipo de legislación, los niños pueden ser contratados de manera legal, a una edad en la que deberían asistir a la escuela todo el día. La puesta en vigor de un salario mínimo, que se aplique también a los niños, servirá asimismo para disuadir a los patronos de usar a los niños como una fuente barata de mano de obra. Deben promulgarse leyes que prohíban el empleo de los niños en tareas peligrosas, dañinas o explotadoras y que obliguen a los países a acatar los criterios de la Convención sobre los Derechos del Niño (artículo 32) y los convenios pertinentes de la OIT⁶¹.

La inscripción de los nacimientos

Para muchos niños, la falta de una partida de nacimiento hace que les nieguen un sitio en la escuela. A pesar de la obligación claramente expuesta en la Convención sobre los Derechos del Niño de velar por que cada niño sea inscrito cuando nace, unos 50 millones de nacimientos quedaron sin registrar en 2003, lo que equivale al 36% de los nacidos ese año⁶². Muchos niños pobres afrontan este problema, pero los niños discapacitados son muchísimo más vulnerables a la falta de inscripción. La inscripción universal es también fundamental para dar a los gobiernos datos precisos con los cuales planificar la construcción de instalaciones, la formación de docentes y el cumplimiento de otros derechos educativos de los niños.

La falta de documentos de los progenitores, la incapacidad de pagar las tasas, la carencia de acceso a los sistemas de registro, el analfabetismo del padre y la madre y la falta de comprensión de lo que significa tener una partida de nacimiento son factores que contribuyen a que los nacimientos no se inscriban en el registro civil. Es preciso que los Estados apliquen la obligación universal de inscribir cada nacimiento y que apoyen el proceso, por ejemplo, poniendo fin a la exigencia jurídica de que los padres presenten sus propios documentos de identidad y, mientras la inscripción no sea universal, cancelando el requisito de presentar una partida de nacimiento como condición para poder matricularse en la escuela. Además de la legislación, las estrategias orientadas a aumentar los índices de inscripción de nacimientos en el registro civil comprenden las campañas de movilización para aumentar la demanda pública, la reducción o eliminación de las tasas de inscripción y la simplificación de los trámites. Por ejemplo, se destinaron unidades móviles del Registro Civil a ciertas zonas rurales de Colombia donde se habían detectado bajos niveles de inscripción⁶³.

Los derechos de participación

El derecho de los niños a manifestar sus opiniones y a que se les brinde la consideración debida en lo relativo a su educación nunca se realizará totalmente sin la creación de un contexto jurídico que lo sustente. Es preciso promulgar una legislación que exija la

creación en las escuelas de órganos democráticos dirigidos por los alumnos, tales como los consejos escolares, por conducto de los cuales puedan plantear sus preocupaciones. Esta medida se ha adoptado, por ejemplo, en varios países de Europa y América Latina. Además, sería útil crear el derecho de los niños a ser consultados, a través del sistema escolar, sobre determinados aspectos de la política educativa a escala nacional.

La prohibición de todas las formas de violencia contra el niño

Es necesario que la legislación prohíba todas las formas de castigo físico y humillante a los niños en la escuela⁶⁴. Esta iniciativa debe emprenderse en el contexto jurídico destinado a erradicar todas las formas de violencia contra los menores, incluso en el hogar, y a establecer mecanismos eficaces que les permitan denunciar los casos de trasgresión de la ley⁶⁵. En el *Informe Mundial sobre la Violencia contra los Niños* se proponen recomendaciones detalladas para prevenir la violencia contra los niños en las escuelas⁶⁶.

DESARROLLAR POLÍTICAS DE EDUCACIÓN BASADAS EN LOS DERECHOS HUMANOS

En un contexto más amplio y propicio en términos políticos y económicos, los Estados deben elaborar políticas educativas específicas orientadas a hacer realidad el derecho a la educación para todos los niños. Será preciso aplicar medidas para la prestación de servicios educativos durante toda la infancia, garantizándose la calidad de la enseñanza y proporcionándose contextos de aprendizaje que respeten los derechos humanos de los niños.

Políticas que garanticen el acceso a la educación

Antes que nada, los Estados deben invertir en infraestructura a fin de crear contextos de aprendizaje y oportunidades de educación para todos los niños. La oferta de escuelas, maestros, libros y equipos constituye un requisito esencial de la educación. Pero para hacer realidad el derecho de cada niño, esa oferta educativa tiene que ser lo suficientemente flexible e integradora como para abordar las necesidades de aprendizaje de todos los niños. También ha de tener en cuenta, con el debido respeto, las diversas circunstancias de los niños, en particular de los más marginados. Para lograrlo, será necesario tomar medidas que eliminen los múltiples obstáculos que ponen trabas al ejercicio del derecho a la educación.

Un enfoque que abarque el ciclo vital

El derecho a una educación que permita el desarrollo óptimo de los niños exige invertir en ellos durante su infancia. En lo referente a la política y la planificación nacionales, un

enfoque a largo plazo basado en los derechos humanos de los niños requiere una acción que va más allá de la simple oferta de acceso universal a la enseñanza primaria para incluir los ciclos anteriores y posteriores a ésta.

Estrategias para la primera infancia integradas, multisectoriales y fundadas en los derechos humanos.

Las estrategias para la primera infancia que disponen de una coordinación eficaz, son integradoras y están respaldadas por información fehaciente y sistemas de seguimiento, proporcionan los resultados mejores y más duraderos para los niños⁶⁷. Los esfuerzos en este ámbito deben dirigirse hacia los menores más marginados, a fin de superar la desventaja educativa vinculada a la pobreza y la exclusión social. También a los padres debería “consultárseles y hacerlos participar” en los servicios de planificación a fin de dotarlos de autonomía para que puedan hacer efectivos los derechos de sus hijos⁶⁸. Deberían hacerse esfuerzos a fin de aumentar la capacidad de los padres para preparar a los niños y facilitar el proceso de transición. Se necesitan enfoques integrados que comprendan: el fortalecimiento de las capacidades de las familias y otros cuidadores; la movilización de la demanda comunitaria de competencias, conocimientos y servicios esenciales para garantizar que los niños van a tener el mejor inicio en la carrera de la vida; la coordinación e integración de las medidas relativas a la salud de las madres; y la inversión en programas de atención psicológica-social y aprendizaje precoz. Los enfoques integrados de la primera infancia también son esenciales en las situaciones de emergencia, en particular cuando éstas son complejas, ya que los niños están expuestos a mayores riesgos y las estrategias familiares para hacerles frente se ven reducidas.

Educación primaria

Es preciso que cada niño tenga en un sistema de enseñanza primaria gratuito el sitio que le corresponde, lo que comprende también a los menores que se encuentran en situaciones de riesgo (*Véase el epígrafe “Situaciones de riesgo” en la página 61*). Asimismo deberían crearse los mecanismos que garanticen la disponibilidad de la educación para los grupos marginados –por ejemplo, los niños que trabajan, los que viven en la calle, los de las comunidades rurales y los que permanecen en instituciones– tanto en las escuelas como en las comunidades locales o, cuando no sea posible que el niño salga de la institución, en el interior de ésta.

El compromiso con la enseñanza secundaria y la formación profesional

Es evidente que los países se encuentran en fases muy diferentes en lo tocante a la oferta de enseñanza secundaria, pero es necesario que ese nivel escolar constituya un objetivo prioritario en el compromiso global de realizar progresivamente los derechos relativos a la educación.

Un enfoque multisectorial para promover el derecho a la educación de los niños que viven y trabajan en la calle

Un enfoque multisectorial adoptado en Burundi con el fin de ampliar el derecho a la educación a los niños que viven y trabajan en la calle ha permitido que más de 2.000 de ellos asistan a la escuela primaria. Algunos de esos menores han alcanzado incluso la enseñanza secundaria. El programa denominado “Educación para los niños de la calle” tiene por objetivo dar acceso a la enseñanza básica y apoyar al Gobierno de Burundi en la consecución de sus objetivos en materia de Educación Para Todos. Este programa se basa en una alianza muy amplia (ministerios, organismos especializados de las Naciones Unidas, ONG, empresas privadas) y hace hincapié en el apoyo pedagógico a largo plazo y la asistencia a las familias y los centros de acogida, mediante visitas periódicas, a fin de poner de relieve la necesidad de la educación, facilitar ayuda en la gestión de los suministros que proporciona el Programa Mundial de Alimentos y crear actividades remunerativas.

Fuente: UNESCO. Información basada en entrevistas.

La colaboración de los proveedores en todo el abanico de edades

La colaboración es fundamental si se desea que los niños se beneficien al máximo de cada etapa de la enseñanza. Esto comprende una planificación eficaz para trasladar a los niños del preescolar a la escuela primaria y luego a la secundaria, un enfoque coherente en la preparación de los planes y programas de estudio, el compromiso permanente con los principios basados en los derechos humanos en todos los niveles de la enseñanza, y la transmisión regular de información y el apoyo a padres e hijos.

Proporcionar escuelas disponibles y accesibles

Definición del grupo de población elegible de edad preescolar y de primaria

Es preciso disponer de información exacta sobre los grupos de población de edad preescolar y de nivel primario en cada distrito o localidad, con el fin de asegurarse de que el número de plazas, de maestros preparados y de recursos docentes disponibles es suficiente para el volumen de población. Es posible emprender el proceso de cartografía en colaboración con ONG locales, miembros de la comunidad, dirigentes tradicionales, organizaciones religiosas y grupos de padres. Deben llevarse a cabo esfuerzos para incorporar a los niños menos visibles, como los que tienen alguna discapacidad, los hijos de los inmigrantes y de los empleados domésticos y los que padecen trastornos de salud específicos. En las comunidades en las que las familias niegan la existencia de los niños discapacitados, por la vergüenza o el estigma anejo a esa condición, la participación de las organizaciones de discapacitados o de padres de niños minusválidos en el proceso de acopio de datos ha demostrado ser muy eficaz⁶⁹. El enfoque de la cartografía basado en el contacto de unos niños con otros también ha contribuido a sensibilizar al respecto⁷⁰.

Como se señaló anteriormente, la inscripción de los nacimientos es un factor importante para constituir registros fidedignos de la población infantil y las escuelas pueden desempeñar un papel fundamental al facilitar un centro donde realizar las inscripciones.

Una cartografía participativa y que sirva para buscar a los niños

En Kenya, se calcula que, la educación primaria gratuita, son después de haberse decretado 1,7 millones de niños no asistían a la escuela. Basándose en los principios de la participación de los propios niños, se llevó a cabo un censo de los niños realizado de forma participativa como mecanismo para buscar a esos niños, determinar por qué no iban a la escuela y traerlos a ella. Los menores en edad escolar y sus maestros recibieron formación para que fueran a sus vecindarios y preguntaran a esos niños por qué no iban a clases. Entre los motivos principales figuraban la pobreza, la falta de uniformes, las tareas domésticas y la distancia entre la vivienda y la escuela. Se debatieron las soluciones y en uno de los tres distritos piloto se consiguió traer a la escuela a entre 7.000 y 9.000 menores –la mitad, niñas– mediante el diálogo y el apoyo de la comunidad. Esta estrategia se aplicó como parte del enfoque de las “escuelas acogedoras para los niños”, que pide que las escuelas busquen activamente a quienes están marginados por cualquier motivo y los reciban en el centro. Este enfoque puso de manifiesto el poder y el potencial de la participación de los propios niños, hasta el punto de que fue reconocido como un elemento fundamental y se incorporó al plan nacional del sector de la educación.

Fuente: Informe Anual de la Oficina de Kenya, documento interno de UNICEF.

La ubicación de las escuelas

Es preciso asegurarse de que las escuelas son accesibles a todos los niños, independientemente de la edad, la discapacidad, el sexo, la casta, el grupo étnico u otros factores. Las consultas con diversos miembros de la comunidad pueden resultar esenciales para definir los obstáculos que podrían oponerse al acceso. Por ejemplo, puede ser útil crear en las zonas rurales remotas pequeñas escuelas multigrado o para estudiantes de distintas edades. Las escuelas satélites han sido uno de los enfoques aplicados para abordar las dificultades con que tropiezan los niños pequeños, en particular las niñas, que han de cubrir largas distancias para asistir al colegio. En Burkina Faso se creó una red de escuelas satélites que imparten clases para los tres primeros grados de primaria, lo que permite a los niños más pequeños adquirir la primera experiencia escolar cerca de sus propias aldeas. Este sistema ha generado beneficios considerables para los alumnos, con una tasa de retención del 95 por ciento e índices de aprendizaje mucho mejores en materia de escritura, lectura y aritmética⁷¹. Los centros de aprendizaje comunitarios también pueden proporcionar un entorno docente eficaz para los niños pequeños que no pueden desplazarse hasta una escuela o un centro de la primera infancia que se encuentre a mucha distancia de su hogar, así como para los niños que no están escolarizados⁷².

La importancia de consultar a los niños

En una aldea de la India, el Banco Mundial y las autoridades locales financiaron una nueva escuela primaria. Pero, un año después de su terminación, los niños todavía no acudían a ella. Cuando se les preguntó por qué no iban, explicaron que había una frontera invisible en torno a la aldea que señalaba el límite hasta el que los niños de las castas inferiores podían caminar con seguridad y que la escuela estaba situada más allá de esa linde. Si los planificadores les hubiesen consultado, los niños habrían podido explicar el asunto y la construcción de la escuela se habría realizado en un lugar más adecuado.

Fuente: Socknat, James, División Técnica de Asia, Banco Mundial, citado en van Reisen, M. *Invisible Children?, Save the Children*, 2002.

La oferta de escuelas y otros contextos de aprendizaje

Es preciso que se ofrezcan instalaciones escolares suficientes para todos los niños en edad escolar. Desde el principio, deben tenerse en cuenta las necesidades específicas de todos los niños, comprendidos los minusválidos. El diseño arquitectónico de la escuela y los recursos disponibles en ella pueden convertirse en obstáculos para la integración y es mucho más difícil corregir la forma de un edificio una vez que se ha construido. Las autoridades han de consultar con la comunidad acerca del diseño y la edificación de las escuelas. Las necesidades de los niños que tienen distintas capacidades físicas, al igual que las necesidades de los niños y las niñas, deberían reflejarse en el diseño de todos los equipos y recursos, como también en las instalaciones lúdicas y deportivas de las escuelas y los espacios comunitarios situados en su entorno. Las escuelas deben velar por que las instalaciones sanitarias e higiénicas sean apropiadas tanto para los niños como para las niñas –agua limpia, excusados adecuados que preserven la intimidad, en particular de las niñas– y por que se tengan en cuenta todas las exigencias religiosas. Además, algunos niños necesitarán ayudas, por ejemplo, sillas de ruedas, para poder asistir a clases.

Los materiales didácticos y de aprendizaje

Las escuelas no son accesibles a menos que dispongan de materiales didácticos adecuados. Es preciso aplicar las medidas apropiadas para repasar todas las necesidades de equipamiento. Para que todos los niños tengan iguales oportunidades de aprendizaje, habrá que prestar atención a las necesidades específicas. Por ejemplo, los niños que padecen de graves deficiencias visuales necesitarán libros escritos en Braille y maestros que hayan recibido formación para enseñarles a leer en ese sistema. Además, habrá que adoptar medidas para asegurarse de que todos los cursos de los programas de estudio están disponibles en Braille y que se publican a tiempo para cada año académico. Los niños que padecen de graves deficiencias auditivas necesitarán maestros o asistentes capaces de comunicarse en el lenguaje de signos. Los niños cuyo idioma materno es distinto de la lengua de instrucción que se emplea en la escuela necesitan materiales

docentes en su propio idioma, así como acceso a la enseñanza bilingüe. Habría que considerar si artículos tales como los libros de texto, los cuadernos, los lápices, las tizas y las pizarras se fabrican en el país y, en caso contrario, si existen políticas fiscales y arancelarias que puedan afectar su disponibilidad. También será preciso preguntarse si el Estado necesita asistencia en materia de aumento de capacidades con el fin de que pueda producir esos artículos en el país.

Las situaciones de riesgo

Es preciso realizar todos los esfuerzos posibles para reinstaurar la enseñanza para los niños que se encuentran en situación de riesgo, comprendidos los que la padecen a causa de la extrema pobreza, los conflictos, las crisis sanitarias (incluidos el VIH y el SIDA) y las situaciones de emergencia. Aunque los mismos principios deben aplicarse en estos casos –el derecho de cada niño de acceder a una educación de calidad en la cual se respeten sus derechos humanos– las estrategias para proporcionar servicios educativos son diferentes cuando se trata de situaciones de emergencia. Un punto importante en relación con el aprendizaje es que una crisis o situación de emergencia puede entrañar la oportunidad de construir un sistema educativo mejor que el que había anteriormente. Una coyuntura así puede brindar la oportunidad de enfrentarse con la marginación social y la discriminación, movilizar el apoyo y la acción de la comunidad, y lograr una mayor participación de las mujeres. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura han facilitado orientaciones a los programas encaminados a restaurar la educación de los niños en situaciones de emergencia y han preparado algunas publicaciones en las que se ponen de relieve las estrategias que se han elaborado y aplicado con éxito⁷³. La Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE), que se constituyó durante la reunión de estrategias sobre la educación en situaciones de emergencia del Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar, ha evolucionado también en tanto que recurso para lograr una mejor comprensión y eficacia de las tareas encaminadas a velar por el derecho a la educación en situaciones de emergencia⁷⁴.

Alentar a los responsables a cumplir con sus obligaciones en situaciones de conflicto

En 2002, a los niños de Papua Nueva Guinea se les negó el derecho a la educación en las “zonas prohibidas” controladas por los rebeldes separatistas. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia negoció con ex combatientes, jefes de aldea, grupos de mujeres y otras partes interesadas para defender la importancia de proteger el acceso de los niños a la educación. Posteriormente, los jefes rebeldes autorizaron la aplicación de programas de enseñanza en determinadas zonas y a los maestros se les dio una formación especial antes de volver a ellas. El programa tuvo tanto éxito que se amplió a otras zonas y echó los cimientos de la recuperación del sistema educativo.

Fuente: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *Estado Mundial de la Infancia 2005: La infancia amenazada*, UNICEF, Nueva York, 2004, pág. 59.

El ejercicio de los derechos relativos a la educación en situaciones de catástrofe humanitaria

Las situaciones de emergencia pueden ofrecer oportunidades de mejorar las escuelas y los ámbitos de aprendizaje y hacerlos más acogedores para los niños. En Irán, un terremoto devastador mató al 30 por ciento de los alumnos de una ciudad y a la tercera parte de los docentes. El seísmo destruyó más de 130 escuelas y muchas de las que no lo fueron quedaron dañadas irremediablemente. Tres semanas después, a fin de garantizar el retorno de los niños a una vida normal, las escuelas reanudaron oficialmente sus funciones –al principio al aire libre y luego en tiendas de campaña y estructuras de prefabricado. El apoyo a las tareas de acceso comprendió el suministro de tiendas de campaña y de instrumentos de enseñanza y recreación móviles”; la creación de un sistema de búsqueda de niños no escolarizados; los instrumentos para el acopio de datos; la gestión y el análisis, la creación de espacios de aprendizaje vinculados a los centros para el desarrollo de la primera infancia y de centros de educación no formal y de recreación. Se dio apoyo técnico y se promovió una revisión del diseño de las escuelas nacionales, con miras a promover un entorno saludable, seguro y acogedor para las niñas, lo que incluyó el abastecimiento de agua y los servicios sanitarios, las zonas de juego y los terrenos deportivos, así como la participación de los niños y la comunidad en el diseño y la construcción de las escuelas.

Las iniciativas en las zonas rurales con miras a mejorar la calidad del aprendizaje han respaldado la promoción de escuelas acogedoras para las niñas, tanto en el nivel de la formulación de políticas como en el de las escuelas, el apoyo a los docentes, comprendido el apoyo psicológico y social y los servicios; los cursos al margen de los programas de estudio (educación psicosocial, competencias para la vida activa, educación para la salud); la revisión de los materiales didácticos y recreativos; los métodos pedagógicos participativos, centrados en el niño y que tienen en cuenta las diferencias entre los sexos; la participación de los niños en las escuelas (clubes, orientación de la escuela); la participación de la comunidad en la planificación, gestión, supervisión y evaluación de las actividades educativas (administración de la escuela); la aplicación de clases “de recuperación”; y los contextos escolares y materiales de aprendizaje concebidos para satisfacer las necesidades de los niños discapacitados.

Fuente: Informe Anual de 2006 de la Oficina Nacional en Irán, documento interno de UNICEF.

Eliminar los obstáculos económicos a la educación

Es preciso que las medidas para eliminar los obstáculos económicos a la educación se incorporen a los planes anuales que figuran en los documentos nacionales de estrategia de la reducción de la pobreza⁷⁵. Algunos ejemplos de esto son la supresión de los derechos de matrícula y gastos escolares y el suministro de estipendios y transferencias monetarias.

Supresión de los derechos de matrícula y otros gastos escolares

La enseñanza obligatoria no puede aplicarse si no se suministra gratuitamente a todos. El que sigan exigiéndole derechos de matrícula, ha sido impugnado, tanto desde la perspectiva de los derechos humanos como desde el ángulo de la reducción de la pobreza⁷⁶.

Los derechos de matrícula son corrientes en la enseñanza primaria en muchos países en desarrollo que padecen limitaciones de recursos y que "representan quizá el 20 por ciento del gasto total en educación y hasta el 30 por ciento en África⁷⁷". Los derechos de matriculación directos y el gasto en libros de texto son menos frecuentes que las contribuciones comunitarias, el pago de cuotas a las asociaciones de padres y maestros, y los uniformes obligatorios⁷⁸. Tanto los costos directos como los indirectos pueden impedir que los niños más pobres ejerzan su derecho a la educación. De hecho, la experiencia de varios países demuestra que la abolición de los derechos de matrícula ha redundado en aumentos notables de la matrícula y ha mejorado la equidad en el acceso a la enseñanza⁷⁹.

Una manera de abordar la abolición de las tasas

Los derechos no pueden reprimirse sin examinar si deberían sustituirse por otras fuentes de ingreso y, en caso afirmativo, cómo podría llevarse a cabo la sustitución. Cuando esos derechos contribuyen a la eficacia operativa o incluso a la percepción subjetiva de la calidad, su simple supresión sin restitución puede conducir a un grave deterioro del sistema educativo, como ha ocurrido en varios países. Uganda se preparó mejor o al menos se adaptó más rápidamente a lo que tenía que hacer, al aumentar en 1996 el presupuesto destinado a la enseñanza primaria, que pasó del 9 al 19 por ciento del total del gasto en educación, y reducir los subsidios asignados a la enseñanza superior.

El caso de Uganda ilustra las medidas que es preciso poner en vigor para apoyar la eliminación de los derechos que se cobran a los usuarios. Las amplias consultas que el Gobierno celebró con el Banco Mundial y otros donantes externos relativas a la elaboración de un marco de inversiones y políticas para la educación con el fin de colmar la brecha financiera, dieron por resultado una respuesta global y sistemática de parte del Gobierno, aumentaron los recursos procedentes del exterior y mejoraron la gestión del sector y la transparencia al nivel de las escuelas.

Fuente: Catan, Raja Bentaouet, y Nicholas Burnett, *User Fees in Primary Education*, Banco Mundial, Washington, D.C., 2004, págs. 23 y 29.

Pero la supresión de los derechos de matrícula y otros gastos de escolaridad no es una panacea. El aumento de la matrícula que esa medida provoca puede causar una disminución de la calidad, debida al exceso de alumnos por aula, la falta de libros de texto y de maestros debidamente preparados, lo que en pocos años puede dar origen a una reducción de la matrícula y a un aumento de los índices de deserción escolar.

Para algunas comunidades marginadas o vulnerables –por ejemplo, los niños que viven en hogares afectados por el VIH/SIDA– la sola supresión de los derechos de matrícula resulta insuficiente para superar los obstáculos que les impiden educarse. Además, la supresión necesariamente trae consigo un aumento del gasto gubernamental, que ha de ser considerado en el presupuesto en términos de sustitución de los derechos y gastos y de insumos de calidad. Por último, es necesario aplicar medidas logísticas y de gestión más rápidas y eficaces para enfrentarse de manera más oportuna y sostenible con el notable aumento del número de alumnos matriculados.

Por lo tanto, es preciso aplicar diversas estrategias para hacer frente a los retos que plantea la abolición de los derechos de matrícula. Ante todo, el compromiso de suprimir esos derechos debe formar parte de programas y presupuestos de educación más amplios e ir acompañado de una planificación cuidadosa. Un enfoque gradual puede reducir las dificultades técnicas y de financiación. Las fuentes de ingreso que permitan sustituir esos derechos y aumentar los resultados cualitativos pueden venir de una transferencia de gastos procedentes de otros sectores, del desplazamiento del cobro hacia los niveles superiores de la enseñanza con miras a recuperar los gastos, de una mayor eficacia en el uso de los recursos asignados a la educación y del apoyo de los donantes. Por último, las medidas específicas, como las transferencias monetarias, pueden desempeñar una función importante para beneficiar al núcleo central que forman los niños pobres, marginados y vulnerables⁸⁰.

Los estipendios y las transferencias monetarias

La consecuencia de mandar a un niño a la escuela puede ser la pérdida de sus ingresos o de su contribución a las tareas domésticas. Con frecuencia se plantea un conflicto entre las necesidades económicas de la familia y el derecho individual de los niños a recibir educación. A menudo, las familias pobres necesitarán alicientes o ayuda para compensar los costos derivados de la educación de sus hijos. Existen pruebas de la eficacia de los programas de alimentos a cambio de escolarización, así como de los dispositivos de estipendios y transferencias monetarias⁸¹. Por ejemplo, el programa Alimentos por Educación del Gobierno de Bangladesh ha contribuido a que aumenten considerablemente la matrícula y la asistencia a la escuela y a que disminuyan los índices de deserción escolar entre los niños que están en edad de cursar la enseñanza primaria⁸². Las transferencias monetarias sin condiciones han logrado efectos notables en Sudáfrica y los países vecinos⁸³. Las transferencias condicionadas, en las que el pago se vincula a la asistencia de los niños a la escuela, han dado resultados positivos en América Latina, pero son menos populares en África, quizá porque la calidad de la enseñanza es tan baja que los beneficios derivados de la imposición de dichas condiciones resultan dudosos⁸⁴.

Para que sean eficaces, estos programas han de integrarse en conjuntos globales de medidas de protección social adaptadas al contexto y deben incluir iniciativas mixtas en las que participen los gobiernos, las ONG, las comunidades, el sector privado y los donantes, a fin de brindar apoyo a la prestación de servicios educativos. Es necesario abordar las cuestiones que plantean la sostenibilidad, la corrupción en el proceso de

prestación y la estigmatización de los beneficiarios. Asimismo es importante que esos arreglos se consideren un contrato social entre los gobiernos y los ciudadanos y no como parte de una iniciativa impulsada por los donantes que será abandonada al final del ciclo del proyecto.

Fomentar la integración y eliminar la discriminación

Un enfoque integrador basado en los derechos humanos requiere un marco de políticas nacionales que tenga en cuenta las necesidades de acceso y aprendizaje de todos los niños y preste apoyo para realizar cambios en la cultura, las políticas y las prácticas relativas a las escuelas.

¿Qué es la integración?

“La UNESCO considera que la integración es ‘una manera dinámica de responder positivamente a la diversidad del alumnado y de considerar que las diferencias individuales no son problemas sino oportunidades para enriquecer el aprendizaje’.

“Por lo tanto, el esfuerzo integrador no es simplemente un cambio técnico u organizativo, sino también una dinámica que tiene una filosofía bien definida. Para que la integración pueda aplicarse de manera eficaz, los países tienen que definir un conjunto de principios integradores con ideas prácticas que orienten la transición hacia políticas que aborden la integración en la enseñanza. Los principios relativos a la integración que figuran en diversas declaraciones internacionales pueden servir de base, y han de ser después interpretados y adaptados al contexto específico de cada país”.

Fuente: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, UNESCO, París, 2005, pág. 12.

Se necesita una estrategia multisectorial y transversal, que comprenda la atención a:

- **La sensibilización acerca de los derechos de todos los niños a la educación:** Es preciso llevar a cabo campañas nacionales y difundir información con el fin de superar los obstáculos culturales y las creencias y actitudes discriminatorias que contribuyen a impedir el acceso a la educación.
- **El apoyo a los padres y las familias:** Los padres han de recibir apoyo para fomentar tanto su disposición como su capacidad de garantizar la asistencia de sus hijos a la escuela.
- **Las normas éticas y el contexto integrador:** Las escuelas necesitan políticas y directrices que les expliquen cómo crear contextos docentes que respondan a las diversas necesidades de los niños y las tomen en consideración. Las escuelas han de fomentar una cultura respetuosa de las diferencias y aplicar enfoques orientados a apoyar a todos los niños, cualesquiera sean su sexo, idioma, origen étnico o discapacidad.

- **Una estructura y un calendario flexibles:** Las escuelas deberían adaptarse a los niños y no al revés, en particular durante los primeros años de la vida y los primeros grados de la enseñanza primaria. Hay que estudiar las opciones que permitan una estrategia menos rígida y más integradora en lo relativo a la organización de las escuelas, si se quiere que determinados grupos de niños –entre los que figuran los niños que viven con el SIDA, los inmigrantes temporales, los que realizan labores agrícolas y los que participan en las tareas domésticas– pueden hacer efectivo su derecho a la educación.

Pero la flexibilidad no debería ampliarse hasta el punto de que excluya a algunos grupos de niños de los planes de estudio que se ofrecen a los demás. La propuesta de programas de estudio sustitutivos de menor duración destinados a los niños que trabajan o que padecen minusvalías puede ejercer una función discriminatoria y limitar sus oportunidades futuras. Por supuesto, los niños tienen derecho a que se les proteja de la explotación económica y de cualquier tarea que incida negativamente en su salud, educación o desarrollo⁸⁵. La prioridad principal debe ser la de garantizar que los menores no estén obligados a realizar labores que les priven de las oportunidades y los beneficios de la enseñanza. Mientras no se alcance esa meta, los niños trabajadores tienen derecho a recibir una educación que se adapte a las otras necesidades que exigen su disponibilidad.

Todos los esfuerzos encaminados a aumentar la matrícula y la asistencia a clase de las niñas deberán tener en cuenta los usos y valores culturales sumamente arraigados y de amplia difusión que obstaculizan su acceso a la educación. El tercer Objetivo de Desarrollo del Milenio –eliminar las desigualdades de género en la educación de aquí a 2015– no se alcanzará en todas las regiones sin una estrategia multifacética orientada a eliminar los obstáculos que impiden a las niñas ejercer su derecho a la educación sin discriminación (*véase el recuadro de la página 67*).

También es preciso tener en cuenta las necesidades de los huérfanos. En algunos países africanos, se ha podido comprobar que los huérfanos se encuentran en desventaja en cuanto a la continuidad de los estudios y el grado que corresponde a su edad. Los estudios realizados en África oriental en 2003 demuestran que los huérfanos de padre y madre de edades comprendidas entre los 6 y los 10 años sólo tienen un 50% de posibilidades de hallarse en el nivel de enseñanza que les corresponde, en comparación con los niños que no son huérfanos, y que al alcanzar las edades de 11 a 14 años, esa proporción aumenta a los dos tercios⁸⁶. Es necesario adoptar medidas específicas para lograr que esos niños tengan el mismo derecho a la educación.

Políticas que instauren una educación de calidad

La educación de calidad sólo puede lograrse mediante la creación de contextos de aprendizaje acogedores para los niños y que apliquen un enfoque global del desarrollo de los menores. Esto significa que es preciso abordar los múltiples derechos de los niños mediante estrategias que creen vínculos entre la escuela, la familia y la

Una estrategia multisectorial para enfrentarse con la discriminación de género

Las estrategias eficaces para lograr la igualdad entre las niñas y los varones en materia de acceso a la educación incluyen:

- Aumentar el número de maestras, comprendida, cuando sea necesario, la implantación de cuotas que establezcan la proporción de maestras en cualquier escuela.
- Revisar los planes y programas de estudios a fin de eliminar los prejuicios y la indiferencia machista hacia las mujeres y las niñas, hacerlos más pertinentes y apropiados para sus vidas e impugnar y cuestionar las jerarquías tradicionales en las relaciones de género.
- Crear escuelas satélites u otras modalidades de centros en todas las localidades.
- Dotar a todas las escuelas de instalaciones sanitarias y de higiene apropiadas
- Aplicar programas de alimentos a cambio de escolarización para la matriculación de las niñas en la enseñanza primaria y secundaria.
- Elaborar estrategias de protección de la infancia con el fin de luchar contra las agresiones físicas y sexuales en las escuelas y garantizar la seguridad de las niñas en los desplazamientos entre la escuela y el hogar.
- Sensibilizar a los padres para llevarlos a comprender al valor que tiene la educación de las niñas.
- Dar a los maestros formación en materia de igualdad de género.
- Promover los programas de educación de la primera infancia, para fomentar una relación más sana y equitativa entre niños y niñas.
- Apoyar el aumento de la participación de madres y padres en los órganos de dirección de la escuela mediante programas de movilización social.
- Mejorar el desglose de los datos basados en el género, con miras a reforzar la capacidad de observar el progreso realizado en lo relativo a la participación de las niñas en la escuela.
- Invertir en programas como los de abastecimiento de agua en zonas rurales y mejorar los caminos y el suministro eléctrico para aliviar las tareas de las mujeres, con lo que se aumentará la posibilidad de que las niñas dispongan de tiempo para asistir a clases.

comunidad. Los contextos docentes acogedores para los niños no sólo tratan de dotar a los alumnos de las competencias básicas de aprendizaje, sino que también procuran capacitarlos para que asuman el control de sus propias vidas y busquen promover la justicia, la democracia la paz y la tolerancia. El concepto del aprendizaje acogedor para los niños fomenta estrategias de localización de los niños y centradas en ellos, que tienen en cuenta el sexo, son integradoras, protectoras, saludables y cuentan con la participación de la comunidad, tanto en lo relativo a la escolarización como a la educación fuera de la escuela. Dichas estrategias tienen por objeto aumentar la eficacia del

aprendizaje, la eficiencia y el alcance de los sistemas educativos y permitir que todos los niños hagan efectivo su derecho a aprender. Las escuelas acogedoras para los niños se han establecido en diversos contextos en todo el mundo, tanto en la educación formal como la no formal, en proyectos de desarrollo de la primera infancia y en las respuestas educativas a las situaciones de emergencia.

El concepto de una escuela acogedora para el niño contiene las tres dimensiones de acceso, calidad y respeto examinadas en este capítulo. Esta sección se centra en asuntos específicos relativos a la calidad en lo tocante a los planes y programas de estudio, el aprendizaje basado en los derechos humanos y la evaluación, el apoyo y la formación docente, así como en la creación de contextos seguros y sanos y el respaldo a la participación de la comunidad.

Ofrecer planes de estudios amplios, pertinentes e integradores

Es necesario disponer de un plan de estudios de ámbito nacional, obligatorio para todas las escuelas y centrado en las competencias y conocimientos fundamentales. Dicho plan podrían abordar todos los aspectos del desarrollo infantil y proporcionar un equilibrio adecuado entre el estudio y el juego, consecuente con la evolución de sus capacidades y necesidades en todos los niveles: preescolar, primario y secundario.

El derecho a la educación significa la posibilidad de adquirir competencias básicas de lectura, escritura y aritmética. Además, el plan de estudios debe incluir una amplia gama de materias, entre otras las ciencias, las humanidades, las artes, el deporte y las competencias para la vida activa. La educación relativa a los derechos humanos es esencial en todos los contextos docentes, aunque hasta ahora ha recibido muy poca atención en un gran número de países⁸⁷. Esta materia puede enseñarse como una asignatura por separado o puede incorporarse a otras –por ejemplo, en geografía, para examinar la cuestión del acceso desigual a los recursos, en lenguas, para estudiar cómo un idioma puede marginar a ciertos grupos humanos, y en ciencias, a fin de estudiar las repercusiones de la contaminación ambiental y el derecho a la salud. Pero la educación en materia de derechos humanos no puede limitarse a la letra de los planes de estudios. Tanto el contexto pedagógico como los contenidos docentes y los procesos de enseñanza y aprendizaje deberían reflejar los principios de derechos humanos. La Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó una resolución que creó un Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, que dio comienzo en 2005. Dicho programa trae consigo un Plan de Acción, preparado por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH), en colaboración con la UNESCO, que en sus primeros tres años se centrará en los sistemas escolares de enseñanza primaria y secundaria (*véase el Apéndice V, página 128*).

El plan de estudios también debe ser pertinente para la vida de los niños. Por eso es importante considerar la posibilidad de que tanto los maestros como los alumnos participen en su elaboración. El plan de estudios debe tener cierta flexibilidad para permitir que las escuelas y centros de educación de la primera infancia lo adapten a los intereses, preocupaciones y necesidades del contexto local, y para permitir que los intereses

de los niños se tomen en cuenta y reciban adecuada valoración. Sin embargo, es imprescindible que esa flexibilidad no se utilice para justificar un plan de estudios menudado o minimalista.

La educación integradora

Para brindar apoyo a los niños con discapacidades de Viet Nam, los Servicios Católicos de Ayuda y el Centro de Educación Especial del Instituto Nacional de Ciencias Pedagógicas iniciaron en 1995 pequeños proyectos experimentales centrados en el nivel de preescolar y la estimulación, en comunidades escogidas. El proyecto se amplió después, con financiación procedente de la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional. El proyecto proporciona apoyo técnico y financiero con el fin de integrar a los niños con discapacidades en las clases generales y apoya la prestación de servicios educativos y de rehabilitación integradores de base comunitaria.

Durante un periodo de cinco años (1998–2003), el proyecto se centró en las siguientes actividades principales:

- Elaborar materiales didácticos y manuales escolares sobre educación integradora.
- Llevar a cabo cursos de formación para impartir clases a niños discapacitados, destinados a docentes en ejercicio en los niveles de preescolar y escuela primaria y a maestros en preparación en los colegios de formación de docentes.
- Aumentar la sensibilización con respecto a la discapacidad en general y a las necesidades específicas de los niños con discapacidades.
- Fortalecer el apoyo comunitario.

La iniciativa se lleva a cabo en los niveles tanto preescolar como primario. La identificación e integración temprana de los niños discapacitados tiende a mejorar su nivel de rehabilitación, refuerza la integración social y les asegura la incorporación al aula con niños de su misma edad. Además, el proyecto facilita un centro de recursos para los padres, maestros y trabajadores comunitarios que participan en las actividades de rehabilitación. Se llevan a cabo esfuerzos encaminados a integrar las actividades de sensibilización comunitaria, coordinación de los servicios de la comunidad, formación de los padres y docentes, y adaptación de los planes y programas de estudios y los materiales didácticos de bajo costo.

Fuente: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *Inclusive Education Initiatives for Children with Disabilities: Lessons from the East Asia and Pacific Region*, UNICEF, Bangkok, marzo de 2003, págs. 39–40.

El derecho a la educación también significa el aprendizaje a lo largo de toda la vida. El plan de estudios debe orientarse a garantizar que cada niño adquiera las competencias esenciales para la vida práctica y que ningún niño salga de la escuela sin estar equipado para afrontar los retos que la vida pueda depararle. Entre esas competencias figuran

“la capacidad de tomar decisiones racionales, de resolver los conflictos de manera no violenta, de llevar una vida sana, de crear los vínculos sociales apropiados y demostrar sentido de la responsabilidad, de ejercer el pensamiento crítico, la creatividad y otras aptitudes que dotan a los niños de los instrumentos que necesitarán para la consecución de los objetivos que se hayan fijado en la vida⁸⁸”.

Los planes y programas de estudios, manuales escolares y materiales didácticos han de ser apropiados para todos los alumnos y deben fomentar y respetar la diversidad. Los Estados tienen la obligación de proporcionar educación a los niños brindando igualdad de oportunidades para todos. A fin de lograr este objetivo, resulta fundamental que en los planes de estudios se dé cabida a todos los niños y que no reflejen ninguna discriminación, ni explícita ni implícita –ya sea por motivos de género, origen étnico, clase, casta, idioma, cultura o religión. Como quedó señalado más arriba, el plan de estudio también debe incluir modalidades sustitutivas de comunicación para los niños discapacitados, en particular para los que padecen graves impedimentos visuales o auditivos, tales como el aprendizaje del sistema Braille y de las competencias relativas a la orientación y la movilidad. Los niños que realizan el aprendizaje en una lengua distinta de la materna necesitan la ayuda adecuada⁸⁹. Asimismo, el plan de estudios debe elaborarse teniendo en cuenta la evolución de las capacidades infantiles.

Crear procesos de aprendizaje y evaluación basados en los derechos humanos

Se necesitan medidas orientadas a crear contextos docentes basados en los derechos humanos, en los que la función de los maestros y los padres está encaminada a inspirar a los niños la confianza en lo que pueden alcanzar, mediante el refuerzo positivo, el estímulo y la participación activa en su propio aprendizaje. Los niños necesitan ayuda para adquirir las competencias de análisis, investigación, creación y aplicación del conocimiento, si se espera que alcancen el desarrollo óptimo de sus capacidades potenciales. Es importante reconocer que los niños poseen aptitudes y capacidades diferentes y que no pueden aprender al mismo ritmo. Sus capacidades no evolucionan uniformemente con la edad, sino que sus circunstancias y experiencias individuales incidirán en su desarrollo⁹⁰. Cada grupo específico necesitará distinto grado de apoyo, mostrará su propio nivel de confianza y tendrá capacidades diferentes para apoyar a otros niños. El contexto del aula y los recursos didácticos y de aprendizaje han de reforzar un enfoque participativo de la enseñanza, con instrumentos y recursos apropiados que tengan en cuenta esas diferencias.

Deberían establecerse índices de resultados esperados para cada curso. Pero no es apropiado castigar o reprochar a los niños que no se ajusten a esos criterios, que deben servir para identificar los puntos donde es necesario aplicar apoyo o estímulo adicional. Los maestros deben reconocer las diferencias entre los niños y estudiar la manera de aprovechar las oportunidades que ofrecen. Los niños pueden trabajar colectivamente en grupos de la misma capacidad o en grupos mixtos. Los alumnos mayores o más capaces pueden ser designados mentores para ayudar a los que han

faltado a clases o necesitan apoyo adicional. La experiencia indica que esas estrategias benefician tanto a los estudiantes más capaces como a los menos dotados⁹¹.

Un modelo educativo respetuoso de los derechos humanos

La Escuela Nueva, una modalidad innovadora de reforma de la escuela rural en Colombia, se creó con el fin de abordar las diferencias de oportunidades educativas que afrontaban los niños del campo. Esta modalidad es fundamentalmente una versión perfeccionada y ampliada de ideas procedentes del proyecto de “escuelas unitarias” –concebido en el decenio de 1960 para permitir que un maestro supervisara varios grados– y fue elaborado por un grupo de docentes de escuelas primarias rurales, que crearon guías didácticas con actividades de autoaprendizaje para todas las asignaturas básicas en los cinco grados de ese nivel. Como resultado del reconocimiento que le otorgó el Ministerio de Educación y con apoyo y financiación del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, en 1976 el programa se estaba aplicando en 500 escuelas primarias de zonas rurales.

El modelo de la Escuela Nueva crea oportunidades para que los alumnos y los miembros de la comunidad hagan suya una reforma que de otro modo podrían haber considerado como algo impuesto desde afuera. Por ejemplo, el gobierno de los alumnos exige que los estudiantes ejerzan funciones de liderazgo y tomen decisiones que inciden en su entorno escolar. Las guías de autoaprendizaje estimulan la participación activa de los alumnos en el proceso docente y a menudo les obligan a trabajar con sus condiscípulos y a estudiar sus comunidades.

Una evaluación de la Escuela Nueva realizada en 1987 llegó a la conclusión de que sus alumnos obtenían calificaciones notablemente más altas que los estudiantes de los centros rurales tradicionales en Lengua Española y Matemáticas en el tercer grado, y en Lengua Española en el quinto. Asimismo reveló que sus alumnos lograron mejores puntuaciones en las pruebas que miden los valores cívicos y la autoestima, tanto en tercero como en quinto grado. En 1989 hubo una ampliación masiva del programa, lo que generó grandes diferencias entre los centros que llevan el nombre de Escuela Nueva. Pero una evaluación realizada en 1999 demostró que en esos centros sigue habiendo más aprendizaje activo y trabajo de equipo, y que se hace más hincapié en la creatividad del alumno y en su capacidad de expresión escrita y oral.

Fuente: Kline, Rachel, “A Model for Improving Rural Schools: Escuela Nueva in Colombia and Guatemala”, *Current Issues in Comparative Education*, vol. 2 no. 2, abril de 2002..

Velar por la formación, el apoyo y el respeto adecuados a los docentes

La creación de una escuela acogedora para los niños, fundada en el respeto de los derechos humanos, requiere competencias y estilos pedagógicos muy diferentes de los que exige la escuela tradicional y los docentes necesitarán apoyo para ayudarlos a

comprender, apreciar y aplicar los cambios. Los cursos de formación de docentes deben incluir un enfoque basado en los derechos humanos, orientado a crear capacidades y competencias en aspectos tales como:

- La enseñanza centrada en el niño
- La evolución de las capacidades infantiles
- El aprendizaje mediante la participación
- La función del agente que facilita el aprendizaje
- Los derechos de los niños, comprendido el principio de la no discriminación
- Las formas positivas de disciplina y gestión del aula
- La enseñanza en contextos integradores
- La participación de los niños de todos los niveles en los entornos educativos

Es preciso revisar tanto la formación docente previa como la que se proporciona al maestro en funciones y crear un programa permanente que les dé a todos una formación enmarcada en los derechos humanos. Además, puede ser muy valioso crear un sistema permanente de apoyo a los maestros –por ejemplo, mediante reuniones periódicas de los docentes de las escuelas locales– para brindar oportunidades de compartir ideas, tareas, estrategias y soluciones. La UNESCO ha preparado una gama de recursos con el fin de ayudar a los maestros a crear entornos integradores. Una evaluación reciente indica que esos instrumentos han tenido incidencias notables en la capacidad de los docentes⁹².

Es imprescindible que, a la vez que se contrae el compromiso de respetar los derechos humanos de los niños, se otorgue igual reconocimiento a las prerrogativas de los docentes⁹³. No es posible ni aceptable exigir a los maestros que respeten los derechos de los niños, cuando se violan sus propios derechos o se hace caso omiso de ellos. En última instancia, la educación de calidad no puede lograrse si no se respetan los derechos de los docentes. La falta de apoyo, la baja condición social, los salarios escasos y la formación y supervisión inadecuadas disminuyen la calidad de los maestros. Existen múltiples ejemplos de incumplimiento laboral, retrasos persistentes y baja motivación entre los maestros de algunos países⁹⁴. La mejora de la gestión, un salario más alto, los sistemas de evaluación más eficaces, los foros mediante los cuales los maestros pueden influir en la política, el reconocimiento de sus preocupaciones y las oportunidades para definir su propia formación y otras necesidades, podrían contribuir a mejorar el espíritu y la motivación y, por consiguiente, elevar los criterios docentes. Por ejemplo, en lo relativo al salario, la Iniciativa de Vía Rápida de la Educación Para Todos trata de lograr que de aquí a 2015 el salario anual de un maestro llegue a ser tres veces y media superior al PNB per cápita.

Aplicar criterios que definen los entornos de aprendizaje sanos, seguros y acogedores para los niños

Todos los entornos de aprendizaje, comprendidos los del sector privado o religioso, deben sustentarse en criterios que garanticen la promoción de los supremos intereses de los niños. Si los niños están asustados, hambrientos, enfermos o se sienten inseguros, no

podrán hacer efectivo su derecho a la educación. Esto quiere decir que es preciso atender no sólo al aprendizaje del alumno, sino también a la creación de un entorno sano, seguro y acogedor, que fomente el bienestar emocional, físico y psicológico de los niños.

El agua y los servicios sanitarios en las escuelas acogedoras

En Nicaragua, la “Iniciativa Escuelas Amigas y Saludables” se creó a partir de un enfoque integrado de “sanidad escolar y educación para la salud”. La iniciativa, que busca mejorar el entorno escolar, mediante el tratamiento global de asuntos como la salud, la higiene en la escuela, la medioambiental y los derechos humanos, vinculados al aprendizaje de calidad, se basa en la idea de que las escuelas pueden contribuir a transformar a las familias y las comunidades, fomentando hábitos positivos entre los alumnos durante los años de formación. Las escuelas participantes disponen de lavamanos y de agua tratada con cloro, así como de unidades sanitarias adecuadas (inodoros o letrinas) separados según la edad y el sexo, con equipos más pequeños para los párvulos, orinales para los niños y una letrina adaptada a los alumnos minusválidos. La enseñanza de las capacidades para la vida práctica y la promoción de la higiene han contribuido a mejorar el conocimiento y a iniciar un cambio en las conductas.

La iniciativa es un ejemplo de las escuelas acogedoras para los niños que han generado alianzas de amplio espectro entre las organizaciones de las Naciones Unidas y diversas instancias gubernamentales. Su objetivo es garantizar la sostenibilidad a largo plazo, mediante una combinación de educación, fomento de prácticas higiénicas apropiadas y mejoras en la infraestructura escolar –todo ello con la participación activa de la comunidad educativa y la población local, así como con la contribución directa de los niños.

Fuente: Informe Anual de la Oficina de Nicaragua, 2005, documento interno de UNICEF.

Proporcionar un entorno seguro

Los Estados deben introducir criterios mínimos de salud y seguridad en lo tocante a todos los aspectos del entorno de aprendizaje. Las escuelas deberían ofrecer edificios de calidad adecuada y garantizar la disponibilidad de agua potable e instalaciones sanitarias apropiadas, tanto para las hembras como para los varones. Asimismo han de velar por que todos los entornos de aprendizaje dentro de la escuela y en las zonas circundantes se encuentren libres de drogas, alcohol y tabaco y que no estén expuestos a materiales peligrosos. Las zonas de juegos deben establecerse de tal modo que se garanticen las oportunidades de realizar ejercicios físicos y disfrutar de la recreación y las instalaciones y los terrenos de la escuela deben inspeccionarse a fin de eliminar las causas de posibles accidentes. El mobiliario y los equipos deben ser apropiados a la edad y la talla de los niños, los equipos de primeros auxilios han de estar disponibles y

recibir el mantenimiento adecuado, y su manejo ha de ser del dominio del personal docente. Es preciso llevar a cabo esfuerzos para tener en cuenta las cuestiones de seguridad que afrontan los niños en la escuela, cuando van a ella o regresan a sus hogares, incluso en el interior de éstos. Estos criterios deben aplicarse de modo riguroso. Además, es necesario crear un cuerpo de inspectores independientes que evalúe la calidad de la educación que se ofrece y garantice que ésta cumple con las normas establecidas en la legislación y las directrices políticas.

Proteger la salud del niño

En el enfoque basado en el ciclo vital, los gobiernos tienen la obligación de garantizar la atención sanitaria adecuada desde la etapa prenatal y los primeros y decisivos años de la vida, de modo que los niños sean capaces de desarrollarse apropiadamente y lleguen a ser aptos para la escuela. Los niños también tienen derecho a que se les proteja de los desórdenes o los descuidos que pueden afectar su desarrollo intelectual –por ejemplo, carencia de yodo o de vitamina A en la dieta, que inciden negativamente en la evolución de las facultades cognitivas. Las escuelas pueden desempeñar un papel fundamental en la prestación de servicios sanitarios a los niños, integrando sus conocimientos con otros servicios esenciales, en particular en las comunidades donde las condiciones económicas y sociales amenazan su bienestar. Las escuelas pueden facilitar un centro en el que los niños reciban alimentos, exámenes médicos, tratamientos contra los parásitos, suplementos de micronutrientes, prevención del paludismo y pruebas para detectar las discapacidades visuales o auditivas. Debe prestarse especial atención a los huérfanos, los niños vulnerables por causa del SIDA y los que viven en situaciones de gran violencia. Las escuelas también pueden contribuir a escuchar y detectar los problemas que los propios niños expresan y referir a los menores a los servicios adecuados, ya sea en la escuela o fuera de ella. Así pueden prestar servicios como parte del sistema de protección de la infancia mediante la supervisión de la asistencia a clases y del bienestar físico y emocional de los niños.

Será preciso obtener la colaboración de las instancias sanitarias para examinar las maneras más eficaces de crear servicios integrados. Habrá que prestar atención a los nuevos métodos de vincular a las escuelas con otros proveedores de servicios y a nuevas maneras de organizarlas y dotarlas de personal, así como a las estrategias innovadoras para financiarlas y administrarlas⁹⁵. Al convertirse en centros de participación comunitaria, las escuelas y los centros de aprendizaje precoz pueden trabajar más eficazmente en colaboración con los padres y otros miembros de la comunidad. La experiencia indica también que la escuela ha sido el medio más eficaz –y menos oneroso– de proteger a los niños y jóvenes de la infección por el VIH, al convertirse en el centro de los esfuerzos orientados a combatir la enfermedad y atenuar sus consecuencias⁹⁶.

Abordar el tema de la sensibilización al SIDA

En Lesotho, la creación de escuelas acogedoras para los niños se lleva a cabo en el marco de una estrategia más amplia con el fin de velar por que todos los niños accedan a una educación de buena calidad hagan estudios completos. El objetivo global es ayudar a quebrar el ciclo de privación, pobreza, discriminación y marginación. Con casi el 23 por ciento de los adultos afectados por el VIH (entre el 21,9% y el 24,7% en 2006*), la pandemia es un asunto de especial importancia, en particular para los niños y adultos jóvenes que constituyen la más alta proporción entre los nuevos seropositivos. Por lo tanto, un rasgo específico de las escuelas acogedoras para los niños en Lesotho es la incorporación de temas como la sensibilización acerca del SIDA, la protección y la adquisición de competencias para la vida activa. En la actualidad se llevan a cabo esfuerzos considerables para ampliar esas actividades mediante la labor del National Curriculum and Development Centre, con el fin de examinar y revisar los planes nacionales de estudio para asegurarse de que tienen en cuenta el VIH y el SIDA y las diferencias entre los sexos y que se basan en las competencias para la vida práctica. Asimismo, gracias a un esfuerzo conjunto del Ministerio de Educación y Formación y el Ministerio de Salud y Bienestar Social se trata de formular una política amplia en materia de salud escolar, con el fin de orientar las estrategias globales.

Fuente: Informe Anual de la Oficina de Lesotho, 2005, documento interno de UNICEF. (*Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA, Informe sobre la Epidemia Mundial de SIDA, 2006, ONUSIDA, Ginebra, 2006, p. 18).

Velar por la participación de la comunidad y la transparencia

Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos ha de rendir cuentas a las partes interesadas. El compromiso activo de las comunidades locales en tanto que copartícipes en la construcción, el mantenimiento y la supervisión de las prestaciones es un aspecto fundamental para garantizar la responsabilidad y el buen gobierno. Asimismo es necesario aplicar sistemas que faciliten el acceso a la justicia cuando se violan o deniegan los derechos relativos a la educación. Es preciso crear mecanismos de reclamación para que los padres, los niños y otros miembros de la comunidad puedan impugnar la labor de las escuelas, las autoridades escolares locales o los gobiernos cuando estos no cumplan con las normas establecidas.

Políticas para fomentar el respeto de los derechos humanos en las escuelas

El Plan de Acción del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos definió cinco componentes esenciales para lograr una educación exitosa en la materia. Es

necesario realizar inversiones en las directrices educativas, la ejecución de políticas, el entorno de aprendizaje, la enseñanza y el aprendizaje y la formación profesional de los docentes⁹⁷. Fomentar el respeto de los derechos humanos no es simplemente un asunto que compete a los planes de estudios. Ni siquiera les atañe primordialmente. Porque no es posible educar en la materia en un contexto donde esos derechos se violan constantemente. También los principios deben formar parte de la ética de la escuela y la conducta de los maestros debe ser coherente con los derechos que enseñan. Es importante construir una cultura en la cual se respeten los derechos humanos de todos los miembros de la comunidad escolar. Es preciso incorporarlos a todas las políticas relativas a la escuela mediante la negociación y la participación de todos los miembros de la comunidad escolar a fin de que niños y maestros estén conscientes de sus derechos y de las responsabilidades conexas, y de cómo ejercerlos.

En cualquier sociedad existen múltiples modalidades de discriminación. Los niños traerán a la escuela actitudes, creencias y conductas que han aprendido de sus familias y comunidades, algunas de las cuales pueden incluir actitudes negativas hacia otros grupos de niños –por ejemplo, prejuicios acerca de la superioridad de los varones, desprecio hacia los niños pobres o de clase inferior, odio hacia diversas religiones, grupos étnicos o culturas, o creencias acerca de la estupidez de los niños discapacitados. Estas actitudes y las conductas que las acompañan no sólo violan los derechos de muchos niños, sino que también estorban su educación. Los niños a los que se desalienta, margina y vilipendia de manera sistemática pierden la confianza y la autoestima, lo que a su vez repercute en su motivación y capacidad de aprender. Las escuelas han de asumir un papel dinámico en la promoción de una cultura integradora y respetuosa hacia todos los niños, tanto a través del plan de estudios oficial como de la manera en que el centro funciona.

Respetar la identidad

El idioma de instrucción

En muchos países, existe un número considerable de niños que han de cursar los estudios básicos en una lengua distinta de la materna, lo que constituye un obstáculo importante al aprendizaje. Por ejemplo, en la República Democrática Popular Lao, país, con notable diversidad étnica y lingüística, se registra un alto índice de abandono escolar en el nivel primario y casi la totalidad de los niños que asisten a la escuela secundaria son los que tienen el idioma laosiano como primera lengua⁹⁸. No hay soluciones sencillas para la tarea de impartir la enseñanza en los países donde se hablan muchas lenguas. Los Estados no tienen la obligación explícita de velar por que todos los niños reciban instrucción en su lengua materna y, en cambio, sí tienen el derecho a decidir qué idiomas han de usarse en la enseñanza. Muchos países adoptan el monolingüismo como estrategia política para fomentar la integración y la construcción nacional, aunque otros reconocen la existencia y significación de la diversidad idiomática y adoptan una estrategia oficial de

plurilingüismo. Este enfoque puede abordarse mediante escuelas que ofrezcan instrucción en diversos idiomas. Pero eso lleva implícito que el Estado debe facilitar al niño el uso de su lengua materna, especialmente en los primeros años de la enseñanza. Las investigaciones han puesto de relieve que “los alumnos aprenden mejor en su lengua materna como preparación y complementación hacia una educación bilingüe⁹⁹”.

El uso de la lengua materna en la escuela tiene sentido desde el punto de vista pedagógico, ya que estimula la movilización comunitaria y el desarrollo social, supera la exclusión y la marginación y confiere cierta influencia política. También aumenta la movilidad y las oportunidades económicas¹⁰⁰. Las investigaciones demuestran la importancia de sentar cimientos educativos sólidos gracias a la lengua materna del niño, si se desea que éste alcance a dominar uno o más idiomas adicionales, y apuntan además a que los Estados pueden obtener ahorros, al reducirse el número de alumnos repitentes cuando los niños reciben instrucción en su lengua materna y en sistemas escolares bilingües¹⁰¹. Las escuelas pueden impartir cursos en las lenguas vernáculas si contratan a docentes que tienen esos idiomas por lengua materna. Por ejemplo, en Perú una iniciativa de educación bilingüe en clases multigrado destinada a los alumnos que hablan el idioma vernáculo ha contribuido a aumentar en un 50 por ciento las competencias de escritura y comunicación de los estudiantes¹⁰². La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad también hace hincapié en el derecho de los niños ciegos o sordos a recibir instrucción “en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social¹⁰³”.

El plurilingüismo

La UNESCO preparó un documento de orientación sobre el plurilingüismo que apoya:

- La enseñanza en la lengua materna como medio de mejorar la calidad de la educación basándose en los conocimientos y la experiencia de los educandos y los docentes.
- La educación bilingüe y/o plurilingüe en todos los niveles de la enseñanza como medio de promover a un tiempo la igualdad social y la paridad entre los sexos y como elemento clave en sociedades caracterizadas por la diversidad lingüística.
- Los idiomas como componente esencial de la educación intercultural a fin de fomentar el entendimiento entre distintos grupos de población y garantizar el respeto de los derechos fundamentales.

Fuente: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, “La educación en un mundo plurilingüe”, Educación, Documento de orientación, UNESCO, París, 2003, página 30.

La integración de los niños indígenas

Desde el año 2000 se han venido creando escuelas acogedoras para los niños en dos Estados de México que se caracterizan por una elevada marginación y una numerosa población indígena. Las escuelas acogedoras fomentan una educación de gran calidad para los niños y las niñas indígenas en un contexto escolar propicio al aprendizaje. La escuela desempeña una función esencial, al generar cambios positivos en lo relativo a la participación de los niños, los padres y los maestros, y en la consecución del desarrollo sostenible en el contexto de la propia cultura de los pueblos indígenas. Las escuelas acogedoras tratan de mejorar el aprendizaje mediante la enseñanza bilingüe e intercultural; fomentan la participación activa de los alumnos, las familias y la comunidad, y promueven la educación cívica basada en los valores democráticos, el respeto de la diversidad y la promoción de la equidad, la cooperación y la participación. También obran en pro de un entorno escolar sano, limpio y cordial.

Una iniciativa paralela, que versa sobre el aprendizaje con la participación de la comunidad, promueve la educación y las actividades cívicas mediante las cuales las familias y las comunidades aprenden acerca de los derechos de los niños de manera apropiada y respetuosa de su cultura y reciben estímulos para participar en la organización de la vida comunitaria en torno a la escuela. Además, los esfuerzos que se llevan a cabo mediante la iniciativa “Todos los niños en la escuela” se orientan a respaldar las medidas destinadas a garantizar una enseñanza básica de gran calidad tanto para los varones como para las hembras. Las evaluaciones indican que hay mejores resultados académicos, maestros más preparados y motivados, cambios positivos en el contexto escolar (comprendidos los inodoros y las instalaciones higiénicas), más participación e integración de la comunidad en las tareas educativas y un sentimiento reforzado de identidad indígena, que contribuye a una mayor autoestima.

Fuente: Oficina Nacional de México, documento interno de UNICEF

Los derechos religiosos y culturales

No existe un enfoque único en lo tocante al respeto de los derechos religiosos y culturales en los sistemas educativos. La creación de sistemas escolares separados para diferentes religiones o idiomas puede servir para discriminar y marginar a determinados grupos de niños, si las escuelas reciben categorías y financiación desiguales. Dicho sistema también pueden servir para excluir y marginar a los niños de las oportunidades de educación y empleo. A la inversa, la imposición de un sistema escolar uniforme que no tenga en cuenta las religiones y culturas minoritarias puede servir para oprimir y debilitar a los niños de esas comunidades y contribuir al fracaso académico y a una elevada tasa de abandono escolar.

Sin embargo, existen obligaciones esenciales para los Estados, en el marco de la Convención sobre los Derechos del Niño, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza:

- Debe respetarse la libertad de los padres y tutores para dar a los niños una educación moral y religiosa acorde con sus propias convicciones.
- Se permite la enseñanza de la historia general de la religión y la ética, siempre que se imparta de manera objetiva y sin prejuicios, y sea respetuosa de las libertades de opinión, conciencia y expresión. Pero los padres deben tener la oportunidad de escoger otro tipo de enseñanza que se ajuste a sus deseos.
- A los niños indígenas o a los que pertenecen a una minoría no se les negará el derecho que les corresponde a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión o a emplear su propio idioma.
- Los miembros de las minorías nacionales tienen derecho a ejercer actividades docentes que les sean propias, siempre que esas actividades no se ejerzan de manera que les impida comprender la cultura y el idioma del conjunto de la colectividad y que el nivel de enseñanza de esas escuelas no sea inferior al nivel general prescrito para las demás.
- Los padres y tutores pueden optar por educar a sus hijos fuera de la enseñanza pública, siempre que las escuelas cumplan con los objetivos docentes estipulados en el artículo 20 de la Convención sobre los Derechos del Niño y las normas mínimas prescritas por el Estado, comprendidas, por ejemplo, la prohibición de infligir castigos físicos o humillantes. Será preciso establecer sistemas de inspección y regulación a fin de velar por la conformidad con estas normas.
- El respeto a la libertad de los padres y los tutores no debe conducir a disparidades extremas de oportunidades educativas entre los diversos grupos sociales¹⁰⁴.

La educación intercultural, basada en los principios de un enfoque basado en los derechos humanos, puede proporcionar un marco de acción en países que cuentan con culturas indígenas e inmigrantes diferentes de la cultura mayoritaria¹⁰⁵.

Políticas que garanticen la participación de los niños

Además de proporcionar un marco jurídico que sirva de base, los Estados deben introducir los mecanismos que permitan la participación de los niños en todos los niveles del sistema educativo. Esas medidas podrían incluir:

- Sistemas de consulta para que los niños contribuyan a la formulación de la política educativa en el ámbito nacional y regional.

- Dar a las escuelas orientación y formación en lo tocante a la creación de consejos de escuela, la participación de los niños en la formulación de las directrices del centro de enseñanza y la elaboración y el mantenimiento de entornos escolares democráticos.
- Incorporar los derechos humanos y los derechos de los niños, incluidos los relativos a la participación, en la formación de los docentes, tanto la previa como la que reciben en funciones.
- Hacer participar a los niños como investigadores y como entrevistados en los sistemas de supervisión y evaluación de la enseñanza.

“La escuela funciona mejor cuando los alumnos gobiernan”

Los gobiernos, las organizaciones no gubernamentales y otros copartícipes, los maestros, los padres y los mismos alumnos procuran lograr escuelas en las que los niños aprendan, que sean seguras, limpias, enriquecedoras, justas, sensibles a las diferencias entre los sexos, integradoras, centradas en el niño y con base comunitaria. Los gobiernos o consejos de niños han tenido éxito en la tarea de dotar a las escuelas de esas características, cambios que se han logrado sobre todo gracias a la participación activa de los alumnos. Si a los niños se les ordena a menudo en la escuela que se sienten, se callen y se queden tranquilos, los consejos de alumnos los estimulan, por el contrario, a levantarse, expresarse y actuar.

¿Qué es un consejo de alumnos?

Un “gobierno de niños” es un instrumento para fomentar la participación de los niños, aumentar la calidad de la educación y mejorar la vida escolar y comunitaria. Con una discreta orientación de los adultos, y mediante el desempeño de juegos de roles, los estudiantes se organizan en ministerios, eligen ministros, toman decisiones, emprenden actividades y exigen responsabilidades –a sí mismos y a los adultos– por el cumplimiento de sus funciones. Mediante la participación en el “gobierno”, los niños acerca de sus derechos y responsabilidades cívicas, adquieren competencias relativas a la solución de problemas y la comunicación y tienen la oportunidad de conocer un contexto donde predomina el espíritu de equipo y las hembras y los varones reciben el mismo trato. Los “gobiernos de niños” no sólo permiten que los niños aprendan acerca de la democracia y la paz, la justicia social y la igualdad entre los sexos, sino que también les enseñan a ejercer la libertad de expresión (y la autodisciplina) y a llegar a ser responsables genuinos de sus decisiones. Uno de los países donde este método se aplica es Malí.

Los niños también pueden desempeñar una función en la promoción de sus derechos a la educación. Por ejemplo, en Chile las manifestaciones que los estudiantes de secundaria realizaron a escala nacional obligaron al gobierno a colocar el tema de la calidad de la educación entre sus prioridades¹⁰⁶. Cuando se crean oportunidades de participación para los niños, hay que tomar las medidas adecuadas para velar por que estén protegidos de la manipulación, la violencia, el abuso o la explotación, y por que el proceso tenga en cuenta la evolución de sus capacidades y esté concebido para promover su interés supremo (véase el Apéndice VI, página 131).

¿Cómo funciona un “gobierno de niños”?

Mientras los adultos les proporcionan orientación sobre cómo formar un gobierno, participar en actividades y alcanzar determinados objetivos, los niños eligen a ministros y delegados, definen las necesidades de la escuela, elaboran planes de acción, emprenden iniciativas y luego reflexionan acerca de la experiencia. A los ministros y delegados de un “gobierno” se les elige no en función de su experiencia previa, sino más bien según sus cualidades personales, tales como la bondad o la capacidad de organizar y comunicar. Debe elegirse el mismo número de niñas que de niños. Cada alumno seleccionado conserva su mandato por un año. El número de ministros depende de los problemas y las necesidades que los alumnos hayan definido al inicio del curso escolar.

Los “gobiernos de niños” trabajan para mejorar diversos aspectos de la vida escolar y comunitaria, tales como la enseñanza, la salud, la protección, el agua y la sensibilización acerca del SIDA. Entre sus actividades figuran dar tutoría, iniciar el diálogo con los maestros, llevar a cabo campañas de sensibilización, mejorar el entorno físico de la escuela y aplicar las normas higiénicas. Los niños inician éstas y otras actividades, pero en ellas pueden participar varios miembros de la comunidad, como los padres y los dirigentes religiosos. De este modo el talento de los niños puede florecer mediante la planificación y la acción.

Proteger la integridad

Aunque la legislación para poner fin a la violencia en las escuelas es un requisito sine qua non, no es por sí sola un instrumento suficiente para lograrlo. En algunos países donde se han promulgado leyes que prohíben el castigo físico en las escuelas esta práctica sigue usándose ampliamente¹⁰⁷. A menudo los padres incitan a los maestros a que apliquen ese tipo de castigo. Por lo tanto, las directrices y la orientación son necesarias para apoyar la aplicación de las leyes que prohíben el castigo físico en todas las instituciones docentes, lo que comprende¹⁰⁸:

Un modelo para fomentar la no violencia en la escuela

En una provincia de Argentina, se proporciona a todos los maestros desde 1998 una formación en materia de mediación escolar. El objetivo consiste en aumentar la sensibilización de los alumnos acerca de la frecuencia de actos violentos y de las actitudes conexas, y enseñarles otros métodos de solución de conflictos, tales como la negociación y la mediación. El programa de mediación basado en esos conocimientos se ha ampliado a todas las escuelas. La premisa que lo sustenta es que la fricción y el conflicto existen siempre en las instituciones, pero es posible definir estrategias no violentas para abordarlos.

Una de las técnicas básicas que se emplea para la gestión pacífica de los conflictos consiste en comprender los sentimientos ajenos, descifrar su cultura y comprender las diferencias, sin considerarlas como defectos. Uno de los aspectos esenciales de esta estrategia es lograr la comprensión de las actitudes ajenas y de cómo éstas afectan a la conducta. Esto puede hacerse mediante la creación de un foro para compartir los problemas cotidianos y examinar las actitudes propias, que se emitan juicios. Los instrumentos fundamentales de la negociación y la mediación son el diálogo y la capacidad de escucha. Además, la importancia de promover la no violencia puede aplicarse en todo el programa de estudios, por ejemplo:

- **Geografía** – los conflictos entre países vecinos
- **Literatura** – el análisis de las obras literarias y el debate que genera
- **Educación física** – la formulación de las reglas del juego
- **Matemáticas** – el examen de las diversas maneras de solucionar un problema

- **La información a los alumnos** acerca de sus derechos a ser protegidos de cualquier forma de violencia y su consiguiente responsabilidad de no usar la violencia contra los demás, comprendidos los maestros.
- **La educación sobre la paz**, que introduce las ideas de solución no violenta de los conflictos y dota a los niños de competencias en materia de mediación, escucha y negociación, en tanto que instrumentos para manejar los conflictos.
- **La formación de los docentes** en lo relativo a los derechos de los niños, las repercusiones negativas del castigo físico sobre la educación de los alumnos, el daño que puede causar y las estrategias para fomentar la disciplina en el aula mediante métodos no violentos.

Una aplicación exitosa del programa

Entre los alumnos del último año de una escuela secundaria surgió un conflicto en torno a dónde celebrar la fiesta de fin de curso. Todos los esfuerzos de negociación habían fracasado y la situación se había enconado tanto que la clase estaba a punto de dividirse en dos grupos: uno que quería celebrar la fiesta en un club y otro que prefería un local diferente. Cada grupo estaba decidido a boicotear la fiesta si ésta no se celebraba en el lugar de su predilección. Una clase de una hora de duración se convirtió en una sesión de mediación dirigida por un docente que transformó el conflicto en un ejercicio pedagógico. El maestro comenzó por explicar las normas básicas de la mediación, tales como evitar los ataques verbales o no interrumpir a los ponentes. Una vez que cada grupo expuso su postura, la labor consistió en precisar sus intereses y puntos de vista: el Grupo A creía que el Grupo B simplemente traba de imponer su voluntad al conjunto del aula, mientras que el Grupo B aducía que los otros tenían un interés creado en celebrar la fiesta en un sitio en particular. El Grupo B creía que ellos tenían “siempre” el derecho a tomar las decisiones en el aula, debido a la pasividad del Grupo A. El maestro describió el experimento en estos términos: “Nuestra tarea consistió en usar las técnicas de comunicación de modo que ambas partes se escucharan mutuamente y pudieran así opinar sobre sus percepciones respectivas, para definir los intereses comunes y los conflictivos, y alcanzar una conciencia clara de los mismos. Los intereses se consignaron en la pizarra, lo que sirvió de base para contrastar las ideas. Cuando se agotó el tiempo de clase, cada grupo designó a un representante encargado de buscar un acuerdo. Al final, acordaron celebrar la fiesta en un tercer lugar, al que todos pudieran asistir”. En este caso, la mediación se usó como un proceso didáctico que permitió a ambos grupos modificar su interpretación de las intenciones del otro, lo que redundó en una mejora de las relaciones en el aula.

- **El requisito de que las escuelas apliquen directrices de conducta social** que promuevan y apoyen las estrategias de resolución no violenta de conflictos, que no toleren el abuso por parte de los adultos o de los otros niños ni la comisión de actos de violencia contra otros estudiantes, y que logren la participación activa de los niños en su propio desarrollo.
- **Los programas de sensibilización de los padres** para permitirles comprender por qué no debe usarse el castigo físico, cuáles son los derechos de los niños a que se les proteja de la violencia y las repercusiones negativas que ésta tiene en el aprendizaje.
- **Los mecanismos de presentación de quejas seguros y accesibles**, para que los niños puedan impugnar cualquier violación de sus derechos.
- **Campañas en los medios de comunicación** orientadas a fomentar la conciencia del derecho de los niños a ser protegidos de la violencia.

La UNESCO ha elaborado una gama de instrumentos destinados a la educación para la paz y la promoción de la no violencia en las escuelas. En el Foro Internacional por una Educación sobre la No Violencia, celebrado en 1996, se formularon las directrices de un Plan de Acción. Estas normas proporcionan un marco importante para lograr la solución de conflictos¹⁰⁹. Además, el Informe Mundial sobre la Violencia contra los Niños ha elaborado recomendaciones detalladas para formular medidas que aborden el problema de la violencia en las escuelas¹¹⁰. Estos recursos deben ponerse a disposición de los docentes (*véase la Bibliografía, página 103*).





EL PAPEL DE OTROS TITULARES DE OBLIGACIONES

Los Estados no pueden cumplir con sus obligaciones respecto de la educación fundada en los derechos humanos sin la participación y el apoyo directos de muchos otros interlocutores, entre ellos los progenitores, los miembros de la familia extensa, los sindicatos, los docentes, las comunidades religiosas, las organizaciones de la sociedad civil y los políticos locales. Los derechos humanos no son simplemente derechos que se ponen en práctica mediante la promulgación de legislación y la aplicación de políticas: son normas y principios que con efectos directos en las relaciones diarias entre los individuos en el seno de sus comunidades. Para la creación de una educación sostenible y respetuosa de los derechos humanos que beneficie a todos los niños es necesario que los progenitores, las familias y todos los miembros de la comunidad comprendan y hagan suyo el concepto de educación. La educación no es una actividad aislada: las acciones, las actitudes y los comportamientos de todos los miembros de las comunidades inciden sobre la realización o la negación de los derechos en materia de educación.

También se ha de reconocer que algunos de los interlocutores que participan en las vidas de los niños pueden poner trabas al derecho a la educación. Una dimensión necesaria del enfoque basado en los derechos humanos consiste en trabajar con esos interlocutores para eliminar los obstáculos que impiden el acceso a la educación. Es importante aprovechar los conocimientos, capacidades y energías de todos los que participan en el proceso. Las oportunidades para que los niños asistan a la escuela dependerán del reconocimiento por los progenitores de su derecho a la educación, de cuán buena acogida dé el establecimiento escolar a su asistencia y de que los niños no necesiten trabajar. El compromiso de los niños con la educación dependerá de la consideración que se dé a ésta en su comunidad, de la pertinencia y la calidad de la educación que reciban y del respeto con que se les trate en el establecimiento escolar. Los logros de los niños en cuanto a la educación se verán afectados por el nivel de apoyo que reciban en su hogar, la calidad de los docentes, los métodos de enseñanza utilizados, la medida en que participen como protagonistas en el proceso educativo, la disponibilidad de los necesarios recursos y ayudas a la educación y una buena disposición a la hora de



crear la flexibilidad necesaria para facilitar su asistencia habitual. Todos estos factores pueden beneficiarse del apoyo de la acción gubernamental. No obstante, para su plena ejecución es necesaria la movilización de todos los miembros de la comunidad.

Si bien existen distintos grados de obligación a la hora de dar cumplimiento al derecho a la educación, desde el del Estado hasta el de los progenitores individuales, es imprescindible establecer unas líneas de responsabilidad que sean claras y apropiadas. Por ejemplo, los progenitores no pueden cumplir con sus obligaciones de asegurar que su hijo esté preparado para asistir a la escuela y que lo haga de forma habitual a no ser que el gobierno haya proporcionado los establecimientos escolares y el entorno económico que sustentan dicha asistencia. También se ha de reconocer que a todo adulto le corresponden derechos, y no sólo responsabilidades. Los progenitores, por ejemplo, son responsables de velar por el acceso de sus niños a la educación, pero también tienen derecho a la educación en sí. Los docentes tienen derecho a que se les respete, y tanto a una remuneración como a formación y apoyo adecuados; no pueden cumplir sus obligaciones para con los niños a no ser que se realicen estos derechos. Como se expone en el Capítulo 1, existe un vínculo estrecho entre los derechos y las responsabilidades. El respeto por los derechos humanos no está supeditado al ejercicio de las responsabilidades, pero los derechos sólo se pueden realizar cuando esas responsabilidades se toman en serio.

En este capítulo se examina el papel de los progenitores y demás cuidadores, las comunidades, los docentes, las organizaciones de la sociedad civil y la comunidad internacional.

LOS PROGENITORES Y DEMÁS CUIDADORES

A los progenitores y demás cuidadores les corresponde una responsabilidad clave a la hora de apoyar y facilitar el acceso de los niños a la educación. En muchas sociedades, en particular aquellas en las que los huérfanos son numerosos, son los miembros de la familia extensa quienes cuidan de los niños. En estas circunstancias, les corresponden obligaciones respecto de los derechos de esos niños. Los progenitores y demás cuidadores se ocupan de las fases iniciales de aprendizaje en la vida del niño. También son asociados esenciales en la educación permanente de sus niños; sin el compromiso de los progenitores, los niños ven considerablemente disminuidas sus oportunidades de acceder a la educación y mantener el correspondiente compromiso.

Las responsabilidades de los progenitores

Entre las contribuciones de los progenitores cabe mencionar:

- Proporcionar un entorno durante los primeros años de los niños que asegure su preparación para empezar a asistir a la escuela.
- Apoyar y reconocer el derecho a la educación y el valor de la educación para todos sus niños.
- Asegurar que los niños no se vean sobrecargados de trabajo doméstico y de otro tipo en detrimento de su escolarización. Los progenitores han de crear un espacio y un tiempo en la vida de los niños que les permita asistir a la escuela y hacer sus tareas escolares.
- Velar por que los niños estén preparados para la escuela, y en condiciones de llegar preparados y puntuales al curso.
- Participar en las actividades del establecimiento escolar y dar apoyo a su trabajo, mediante la participación en actividades de recaudación de fondos, reuniones con los docentes, comités, consultas, juntas rectoras, etc.
- Manifestar su estímulo y apoyo a los esfuerzos de sus niños y, cuando sea posible, ayudarles en las tareas escolares.
- Abogar por el derecho de los niños a la educación, exigiendo responsabilidades de los establecimientos escolares y las autoridades educativas en cuanto al cumplimiento de sus obligaciones para con los niños, supervisando los progresos e impugnando las violaciones de los derechos.
- Velar, en la medida de lo posible, por que sus niños gocen de buena salud y estén bien alimentados para que puedan aprender.
- Velar por que las tradiciones y costumbres locales, como el matrimonio infantil, no impidan a sus hijos asistir a la escuela.

Un ejemplo de la defensa por los progenitores del derecho a la educación procede de Jordania, donde tras una reunión de las madres de una comunidad, preocupadas por la ausencia de educación secundaria para sus hijas, se elaboró una petición y se celebró una reunión con el director del ministerio de educación. El resultado fue el establecimiento de tres clases de nivel secundario para niñas, plenamente equipadas, en un plazo de seis meses¹¹¹.

Educación a los progenitores

Cuando los progenitores, y especialmente las madres, no han asistido a la escuela, la probabilidad de que sus niños lleguen a hacer efectivo su derecho a la educación se ve considerablemente reducida¹¹². De ahí que una dimensión vital del enfoque de la educación basado en los derechos humanos consista en proporcionar educación a los adultos por medio de servicios tales como los centros de aprendizaje comunitarios, para fomentar la capacidad de los progenitores¹¹³. Las autoridades locales, junto con los gobiernos nacionales, son los principales responsables a la hora de crear estas oportunidades, destinadas a hacer efectivos los derechos de aquellos progenitores a quienes se negó el acceso a la educación en sus propias infancias. Sin esta inversión, existe el riesgo de que el derecho a la educación se deniegue generación tras generación.

Los programas de educación para progenitores también han de reconocer la variedad de apoyo e información que éstos requieren en las distintas etapas de las vidas de sus hijos. A menudo se da por sentado que los progenitores sólo requieren apoyo para sus hijos en edad preescolar. En la práctica, la crianza de los hijos impone diversas demandas sobre los progenitores, quienes se pueden beneficiar de asesoramiento e información respecto de la evolución de las capacidades de sus hijos a lo largo de la infancia de éstos. Si los progenitores desarrollan sus capacidades en lectura y escritura, pueden comunicar mejor con sus hijos, ayudarles en sus tareas escolares y comprender también mejor lo que hacen en la escuela. Para los progenitores de hijos con graves discapacidades auditivas, resulta esencial aprender el lenguaje de señas para poder comunicarse con ellos. Por medio de la educación, los progenitores adquirirán una mayor capacidad de apoyo a la educación de sus hijos desde el momento de su nacimiento, así como una mayor comprensión de las necesidades de sus hijos y una mayor confianza a la hora de colaborar con los establecimientos escolares para contribuir a mejorar la calidad de la educación que éstos proporcionan. El fomento de prácticas de igualdad entre los géneros es parte esencial de todos los programas de educación para los progenitores.

Los progenitores en tanto que asociados

Muchos progenitores carecen de las capacidades, los conocimientos y los recursos que les permitirían interactuar eficazmente con los docentes y las autoridades escolares; por otra parte, en los establecimientos escolares a menudo se da una ausencia de compromiso respecto de un acercamiento a los progenitores. Sin embargo, la inversión en los progenitores puede ser tan importante para la educación de un niño como el aprendizaje directo en la escuela. Es necesario que los establecimientos escolares organicen reuniones periódicas con los padres de alumnos para compartir con ellos los objetivos del establecimiento y el programa escolar que se está impartiendo, y para ponerles al día respecto del progreso de su hijo o su hija, con el fin de permitirles una mejor comprensión de su educación. Este tipo de contacto atrae a los progenitores en tanto que asociados en el proceso educativo. Los establecimientos escolares también pueden alentar a los progenitores a prestar asistencia en el aula y ayuda en el entorno escolar más amplio, y también a hacerse miembros de las juntas escolares. Esta participación no sólo permite la aportación de energía y capacidades prácticas, sino que también aumenta su sentido de apropiación del establecimiento escolar, y con ello lleva a un compromiso con la educación efectiva de los niños.

Los grupos locales tales como las asociaciones de padres de alumnos o los clubes de madres son de vital importancia a la hora de apoyar la educación de los niños. Mediante la organización cooperativa, los progenitores pueden abogar eficazmente a favor de mejoras en los niveles y en las dotaciones. Con su trabajo pueden apoyar a la escuela, supervisar los progresos de los niños y pedir al establecimiento escolar que rinda cuentas respecto de los logros obtenidos. Estos clubes y asociaciones también pueden

ejercer un papel importante en la creación de capacidades, ya que proporcionan oportunidades para desarrollar capacidades de organización de comités y recaudación de fondos, y también para hablar en público y constituir redes.

LAS COMUNIDADES

Las vidas de los niños y las niñas se desarrollan en el seno de las familias, pero también dentro de unas comunidades cuyos valores, cultura y nivel de compromiso tienen efectos considerables en sus vidas diarias. Las comunidades locales ejercen una función clave a la hora de fomentar unos entornos que propicien la realización del derecho a la educación para todos los niños y niñas.

El modelo de escuela comunitaria

Las escuelas comunitarias se constituyeron como medio para proporcionar una educación de calidad a los niños y niñas que viven en pequeñas aldeas rurales en Egipto, donde anteriormente no existían escuelas primarias; las niñas se veían especialmente afectadas por la carencia de medios de educación en las zonas rurales. Estas escuelas, que tomaron como modelo la experiencia del BRAC (Comité de Bangladesh para el Progreso Rural), están situadas en las propias comunidades, y eliminan los costes ocultos como uniformes y carteras escolares. Característica clave de estas escuelas es que son de propiedad local; las comunidades donan espacio, se aseguran de que los niños y niñas asistan a clase y administran las escuelas mediante un comité local de educación que se establece en cada aldea. A nivel local se contrata a mujeres jóvenes con títulos intermedios; éstas reciben una formación de facilitadoras mediante técnicas interactivas que las capacita para proporcionar una educación de calidad. Por otra parte, el contenido de la educación se adecua a las necesidades y los intereses locales, entre ellos la salud, el medio ambiente, la agricultura y la historia local. Los egresados de las escuelas comunitarias pueden optar por presentarse a los exámenes de las escuelas oficiales al terminar el tercer y el sexto curso.

El proyecto está actuando como un catalizador del desarrollo, propiciando cambios en las funciones de género y en las expectativas tanto de las alumnas como de las facilitadoras. Las lecciones que pueden extraerse de los componentes de calidad del modelo de escuela comunitaria se están trasladando al sistema educativo general; además, se está replicando el modelo mediante el establecimiento de un número adicional de escuelas más acogedoras para las niñas.

Fuente: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia: “Examples from the Field: UNICEF and Girls” Education in Rural Areas” (Ejemplos en el terreno: UNICEF y la educación de las niñas en zonas rurales), documento preparado por UNICEF para la mesa redonda ministerial del Consejo Económico y Social sobre Educación primaria y educación de las niñas en zonas rurales, 30 de abril de 2003, pág. 2.

Promover la sensibilización localmente

Las autoridades locales, y entre ellas los dirigentes tradicionales, son responsables junto con los asociados de la comunidad a la hora de promover la sensibilización respecto del valor de la educación dentro de las comunidades locales, y de hacerse con su apoyo para las escuelas locales y el derecho de todos los niños y niñas a la educación. Se ha de trabajar con los progenitores y la familia más extensa, así como con los grupos religiosos y otros grupos comunitarios, para ayudarles a reconocer los beneficios de la educación. Los progenitores pueden necesitar ayuda para reducir la carga de trabajo doméstico con el fin de liberar a los niños para asistir a la escuela, por ejemplo mediante un mejor acceso al agua, o mediante el suministro de cuidados de guardería para los niños de menor edad con objeto de que las niñas queden liberadas de sus responsabilidades de cuidados infantiles. En cuanto a la elaboración y la dirección de tales programas, la constitución de asociaciones con organizaciones de personas marginadas y vulnerables, los niños entre ellas, supone una estrategia clave para cuestionar los prejuicios y los estereotipos.

Analizar los obstáculos locales

En cualquier localidad, conviene que las autoridades locales –y cuando proceda, los dirigentes tradicionales– inicien un análisis, en asociación con los miembros de la comunidad, para determinar cuáles son los obstáculos para la educación, así como las comunidades en las que están presentes estos obstáculos y los niños a quienes afectan. Tras este análisis se podrán tomar medidas para enfrentarse los obstáculos específicos que puedan surgir. Estas medidas podrían comprender las siguientes:

- Promover la sensibilización respecto del derecho a la educación.
- Promover el valor de la educación para las oportunidades futuras tanto de los niños como de las niñas.
- Velar por la sensibilización respecto de la naturaleza de la discapacidad y la aptitud de los niños con discapacidades para beneficiarse de la educación.
- Recalcar la importancia del juego como parte del aprendizaje y desarrollo de los niños.
- Proporcionar información respecto de la disponibilidad de programas de comida por educación, estipendios o transferencias en efectivo.
- Tener en cuenta las preocupaciones de los progenitores, tales como la violencia en el trayecto a la escuela.
- Adaptar los horarios escolares para ajustarlos a los compromisos de trabajo doméstico.
- Subrayar el papel que pueden ejercer los progenitores a la hora de apoyar y reforzar el aprendizaje de sus hijos, incluso la importancia de la participación activa en la vida del establecimiento escolar y las posibles contribuciones que pueden aportar los progenitores y las comunidades.
- Escuchar a los niños y hacer que se comprometan como participantes activos en su propio aprendizaje.

- Fomentar el respeto hacia los niños como personas que aprenden y poner fin a todas las formas de violencia en las escuelas.

Proporcionar información fidedigna sobre la población de edad preescolar y escolar

La información en el plano local sobre la población de edad preescolar y escolar es necesaria para que la disponibilidad de plazas escolares, docentes formados y recursos educativos corresponda al tamaño de dicha población. Se puede emprender el proceso de localización de los niños en asociación con organizaciones no gubernamentales locales, dirigentes tradicionales, miembros de la comunidad, organizaciones religiosas o grupos de progenitores. Han de hacerse esfuerzos para incluir a los niños y niñas menos visibles, como son los niños con discapacidades y los hijos de trabajadores migratorios y domésticos. Como ya se observó en el capítulo anterior, la inscripción de los nacimientos es un factor importante para la elaboración de registros precisos de las poblaciones infantiles.

Apoyar a los establecimientos escolares

Los miembros de las comunidades locales pueden abogar de forma crítica a favor de la educación y procurar recursos con el fin de mejorar los servicios escolares. Pueden aportar un apoyo económico, organizar actividades para recaudar fondos, unirse a los órganos rectores escolares, dar su apoyo a actividades relacionadas con los programas basadas en la comunidad, contribuir a “grupos de trabajo” para mantener el entorno escolar, realizar campañas en pro de las mejoras en la financiación, ayudar a adaptar los edificios escolares para hacerlos más accesibles para los niños con discapacidades y fomentar la eliminación del trabajo infantil en sus comunidades. La participación activa de la comunidad local dota de mayor categoría a la escuela y sustenta la percepción de la educación como un proceso importante que se ha de estimar y proteger en beneficio de todos los niños. Sin embargo, se ha de reconocer que las comunidades no son homogéneas. Los esfuerzos para promover la participación de la comunidad deberían incluir a los hogares pobres y marginados, y puede ser necesario realizar esfuerzos especiales para lograr ese objetivo.

LOS DOCENTES

Si bien la infraestructura educativa general es de vital importancia, son los docentes quienes más aportan a la experiencia diaria de los niños en la escuela. Una educación de calidad, que atrae la participación de los niños, depende del compromiso, entusiasmo, creatividad y capacidad de los docentes. A ellos les corresponde la tarea de convertir las políticas nacionales en actividades concretas en cada establecimiento escolar, y de asegurarse de que sus educandos hagan suya una cultura que incluya y respete

La escuela bajo el árbol de mango

La Sementinha, o la escuela bajo el árbol de mango, fue establecida en una ciudad de Brasil, inicialmente para niños de 4 a 6 años, y como respuesta al hecho de que muchos niños de corta edad no asistieran a la escuela. La metodología se basa en las ideas del corro y el juego. Al inicio de cada día los niños, sentados en corro, responden a la pregunta: “¿Qué vamos a estudiar hoy?” La participación es un principio fundamental, y todos los niños, sea cual fuere su edad, tienen derecho a aportar su contribución. Al principio no eran capaces de expresarse, pero poco a poco, animados por los docentes, su confianza fue aumentando y empezaron a dar su opinión. Todas las cuestiones del grupo se resuelven en un corro, que constituye el espacio donde se habla, se escucha, se discute, se reflexiona y se alcanza el consenso. De este modo, los niños no se sienten marginados si se rechazan sus ideas. Los niños también desempeñan un papel a la hora de evaluar las actividades. Esto se lleva a cabo mediante el debate verbal, y también mediante dibujos, canciones, la creación de cuentos y la redacción de poemas. Los docentes toman en serio las reacciones de los niños, que se aplican a las actividades subsiguientes. También los docentes se reúnen en un corro antes de empezar la jornada escolar para comentar sus planes, y nuevamente al final de la jornada para examinar las actividades que han tenido lugar.

La escuela está inextricablemente vinculada a la comunidad local. El proyecto no depende de un edificio para suministrar una educación de calidad; las actividades docentes se pueden llevar a cabo en el barrio, en las calles, en una iglesia o en un domicilio particular. Los docentes y los niños se desplazan continuamente por la comunidad, de manera que los progenitores y otros pueden ver cómo aprenden los niños. En un principio muchos progenitores manifestaron objeciones a la metodología de la escuela. Opinaban que la educación sólo se podía impartir en un edificio, con papel y lápices. El proyecto respondió a esta objeción haciendo que los progenitores participaran en los corros para explorar el funcionamiento de la escuela. Los progenitores empezaron a observar diferencias en sus hijos, cuyo desarrollo y estimulación llegaron a superar los de los niños de otras escuelas. Los niños también hacen uso de los métodos de la “hora del corro” para intentar resolver los conflictos en sus propias familias.

Este modelo constituye un buen punto de partida en la primera infancia, y estimula la participación de los progenitores en la educación de sus hijos. Se ha adaptado su funcionamiento tanto a entornos rurales como a poblaciones pequeñas y a entornos urbanos, y se ha replicado en 13 poblaciones, con la participación de 3.300 niños y 165 docentes.

Fuente: Guerra, Rosangela, “La escuela debajo del árbol de mango: Niños fuertes que brotan de semillitas”, entrevista con Tião Rocha en *Espacio para la infancia*, n° 22, Bernard van Leer Foundation, noviembre de 2004, págs. 21–27.

a cada niño y niña. Para que esto suceda, como ya se ha dicho, también han de reconocerse y respetarse plenamente los derechos de los docentes¹⁴.

Los directores de los establecimientos escolares

Si bien es verdad que corresponde a los gobiernos fijar las condiciones de trabajo de los docentes y promover una cultura de respeto por su trabajo, es mucho lo que se puede hacer en el plano local para apoyar los derechos de los docentes. Los directores de establecimientos escolares tienen responsabilidades a la hora de promover los derechos de los docentes, proporcionar un apoyo adecuado, dar respuesta a sus preocupaciones, hacer participar a los docentes en la toma de decisiones en el establecimiento escolar y fomentar el respeto por su trabajo en la comunidad local. También han de ayudar a los docentes a comprender sus funciones y responsabilidades, y supervisar su conducta. Es importante que los docentes se sientan respetados y estimados, ya que ello reforzará sus capacidades y su buena disposición a la hora de respetar los derechos de los niños.

Deberes de los docentes

Introducir medidas prácticas para la integración

Las escuelas pueden desempeñar una función esencial para aplicar las políticas de integración en la vida diaria de la educación. Todos los niños necesitan sentirse acogidos y seguros que recibirán el mismo trato que los demás en la escuela. Las escuelas han de fomentar un ambiente de respeto para todos los niños. Han de favorecer una cultura que vele por que no se tolere preferencia alguna que favorezca o discrimine contra cualquier persona o grupo de personas que estén aprendiendo, ya sea en cuanto a procedimientos de admisión, trato en el aula, oportunidades para el aprendizaje, acceso a los exámenes, oportunidades para la participación en actividades específicas, como la música o el teatro, o puntuación de los trabajos. Nunca se han de aplicar estereotipos o insultar a los niños por ser quienes, o lo que son. Los docentes han de adoptar medidas activas para hacer que las niñas participen sobre las mismas bases que los niños. Los establecimientos escolares han de elaborar políticas que establezcan los principios de no discriminación y velar por que todos los docentes, progenitores y niños tengan conocimiento de la política y sepan cómo presentar una queja en el caso de que dicha política se incumpla. Tanto los niños como los progenitores han de participar en el desarrollo de la política, ya que de esta manera se reforzarán su apropiación y comprensión de la misma. El proceso de elaboración de la política también constituye una oportunidad para abordar los temas, aprender por qué son importantes y desarrollar destrezas a la hora de negociar, escuchar y comprender distintos puntos de vista y experiencias.

Promover un entorno respetuoso

Los establecimientos escolares han de elaborar políticas para fomentar un entorno de respeto en la escuela en su totalidad. Estas políticas se han de elaborar mediante la colaboración con todas las partes interesadas, comprendidos los niños. Por ejemplo, se pueden proporcionar políticas y orientación respecto de lo siguiente: cómo promover un planteamiento no violento para la solución de conflictos, tanto entre docentes y niños como entre los propios niños; cómo fomentar la participación activa de los niños en los procesos escolares de toma de decisiones; y cómo elaborar códigos de comportamiento escolar que rijan las relaciones entre todos los miembros de la comunidad escolar y contribuyan a los procesos educativos. Estas directrices pueden ser adaptadas y desarrolladas por los establecimientos escolares individuales, con la participación de los niños, los progenitores y los docentes; todos ellos han de alcanzar un sentido de apropiación de las políticas subsiguientes.

Dar cabida a necesidades diferentes

La integración requiere que se tomen iniciativas para dar cabida a las distintas necesidades de los niños. Por ejemplo, puede ser necesario obtener que algunas clases tengan lugar en las plantas bajas, para dar cabida a quienes utilizan sillas de ruedas. Los establecimientos escolares pueden elaborar modelos piloto de educación que permitan una participación más flexible en el aula, llevar las clases allí donde se encuentren los niños u organizar horarios de enseñanza distintos. Las horas de inicio de las clases se podrían escalonar, llegando distintos grupos de niños a distintas horas, con el fin de permitir que los niños aprendan en grupos flexibles que tomen en cuenta las demandas externas sobre su tiempo como pueden ser el trabajo agrícola y el doméstico; no obstante, es de vital importancia no reducir el tiempo de aprendizaje disponible para ellos, a menudo de por sí limitado. En algunos establecimientos escolares de Bangladesh el horario es flexible; la escuela funciona durante un número limitado de horas, seis días por semana; el horario es escogido por los progenitores y el calendario escolar puede adaptarse a las necesidades locales, como la cosecha¹¹⁵. Según sus edades, los niños necesitan interrumpir su trabajo periódicamente para poder descansar y aprender eficazmente, especialmente aquellos niños que llegan a la escuela tras haber realizado trabajos remunerados o tareas domésticas. Los niños pueden trabajar en módulos o en grupos donde aprenden juntos según las horas en las que pueden participar, y también en el marco de iniciativas de enseñanza personalizada que a menudo se proporcionan en programas complementarios o fuera de los horarios escolares.

Estimular la participación local

Los establecimientos escolares acogedores para los niños han de ser capaces de tener en cuenta el contexto local. Ateniéndose a un marco de normas y principios esenciales, las escuelas individuales han de poder adaptarse a las necesidades de la comunidad

local y proporcionar un programa de estudios pertinente que tome en consideración las preocupaciones y prioridades locales. Por ejemplo, en algunos establecimientos escolares se ha hecho de la participación de los niños en la gestión del entorno escolar y de la comunidad local un elemento integral del concepto básico de la escuela como centro de aprendizaje democrático basado en la comunidad¹¹⁶.

Hacer que los niños participen como asociados

Los establecimientos escolares han de promover entornos donde haga que los niños participen activamente en todos los niveles¹¹⁷: actuando como educadores de sus compañeros y mentores de los niños de menor edad; estableciendo y administrando consejos escolares que sirvan como foro donde abordar los asuntos que preocupan a los niños; ayudando a elaborar la política escolar, incluidos los códigos de comportamiento y la disciplina; asesorando sobre asuntos tales como el diseño de las zonas de juego, y la situación y diseño de las letrinas; contribuyendo a los programas de estudios; proporcionando información y evaluaciones respecto éstos y los métodos de enseñanza; mediando para ayudar a resolver conflictos, y participando en los órganos rectores escolares. Un planteamiento para la creación de un entorno participativo consiste en utilizar el “tiempo en el corro”, un proceso según el cual los niños se reúnen a diario en un corro para examinar temas de interés para ellos, identificar problemas y explorar soluciones (*véase “La escuela bajo el árbol de mango”, página [94]*) Los niños también pueden participar en el establecimiento de indicadores de seguimiento para evaluar el nivel de respeto por la escuela de los derechos de todos sus miembros, y tomar parte en un proceso regular de evaluación del cumplimiento con respecto a esos indicadores. Pueden entonces compartir la responsabilidad de elaborar estrategias para mejorar la práctica. En todas estas estrategias se han de realizar esfuerzos para velar por la igualdad de oportunidades de participación para todos los niños.

Lograr un equilibrio entre los derechos y las obligaciones

Enseñar a los niños acerca de sus derechos supone entender las obligaciones recíprocas que éstos conllevan. Si bien el niño o la niña tienen derecho a que se les escuche y a que se dé la debida consideración a sus puntos de vista, tienen también la correspondiente obligación de escuchar los puntos de vista de los demás. Este aprendizaje sólo puede tener lugar por medio de la experiencia del trato acordado a los niños y las niñas en la escuela, y de la cultura de respeto mutuo que esta experiencia fomenta. Un ejemplo: hay que dar acomodo a los niños que viven lejos del establecimiento escolar, o que han de cumplir con compromisos de trabajo doméstico o de otro tipo antes de asistir a la escuela. En lugar de castigar a los niños que habitualmente llegan tarde a la escuela aduciendo que el castigo les estimulará a ser puntuales, convendría reunirse con los niños para examinar posibles modificaciones de los horarios escolares, considerar la posibilidad de cambiar las horas de inicio de las clases u organizar horarios flexibles con distintas horas de inicio de las clases.

LAS ORGANIZACIONES DE LA SOCIEDAD CIVIL

En la mayoría de los países del mundo entero, las organizaciones internacionales, nacionales y locales de la sociedad civil desempeñan un papel central en la realización de los derechos, ya sea suministrando servicios o abogando por que los titulares de las obligaciones cumplan con ellas. A menudo son fuente de considerable conocimiento, no sólo respecto de las lagunas en el suministro dentro de las comunidades locales sino también respecto de las estrategias necesarias para hacer frente a dichas lagunas. De ahí que la creación de asociaciones con estas organizaciones revista considerable importancia. También el sector privado ejerce un papel de importancia creciente en el suministro de servicios básicos, la educación entre ellos, y ha de cumplir con las obligaciones que le corresponden. Por tanto, en muchos países puede constituir un asociado importante.

Colaborar en la educación

Las autoridades locales o de distrito, incluidos los dirigentes tradicionales, han de compartir puntos de vista y conocimientos expertos con los proveedores de educación no gubernamentales respecto de las necesidades de los niños fuera de la escuela y del mejor modo de encargarse de su educación, y también explorar estrategias para que las transiciones entre los sectores no gubernamental y gubernamental sean menos conflictivas. Todo esto podría incluir diversos planteamientos piloto para promover oportunidades educativas destinadas a los niños marginados. Las consultas con los niños que asisten a escuelas no gubernamentales son una ayuda inestimable, ya que constituyen una importante fuente de información en cuanto al motivo por el que dichas escuelas funcionan para ellos, así como en cuanto a los cambios que son necesarios en las escuelas oficiales para adaptarse a las realidades de sus vidas. Los factores positivos para los niños que asisten a establecimientos escolares no oficiales están relacionados con los aspectos más informales y creativos del programa de estudios y con la calidad de sus relaciones con los docentes. Los aspectos negativos, por otra parte, son la ausencia de oportunidades para obtener una acreditación y el posible sentido de exclusión social relacionado con la asistencia a unos establecimientos escolares que podrían verse afectados por la lacra de su falta de categoría y de la marginación¹¹⁸. Para que se haga realidad la igualdad de derecho a la educación de estos niños han de emprenderse esfuerzos para superar estos problemas, y se han de desarrollar los puntos fuertes relacionados tanto con los establecimientos escolares oficiales como con los extraoficiales. También se pueden iniciar en el plano local actividades piloto relacionadas con modelos de integración, en asociación con organizaciones de personas con discapacidades, con los progenitores y con organizaciones no gubernamentales y comunitarias locales.

Mobilizar y crear capacidades

A menudo, las organizaciones de la sociedad civil han estado a la cabeza de la movilización de la sociedad a la hora de reivindicar derechos. Estas organizaciones se relacionan

con los más pobres, los más marginados y los más vulnerables de una comunidad para colaborar en el desarrollo de sus capacidades y contribuir a la definición de espacios y puntos de penetración que permitan a estos grupos establecer relaciones con los titulares de obligaciones con el fin de realizar sus derechos. En cierto modo, estas organizaciones ejercen un papel relacionado con la oferta y la demanda. Del lado de la demanda, este papel se ha ejercido a través de acciones de defensa y presión y de acciones encaminadas a velar por la rendición de informes y la claridad en las actuaciones de los titulares de obligaciones, por ejemplo mediante el seguimiento de las políticas y los programas gubernamentales para verificar que se han puesto en práctica eficazmente. También pueden ayudar a garantizar la continuación de aquellos programas que han obtenido buenos resultados cuando se producen cambios en el gobierno o en la administración. Del lado de la oferta, se han emprendido las siguientes iniciativas de creación de capacidades:

- **Comunidades, progenitores y dirigentes tradicionales** – por medio de formación, concienciación y sensibilización destinadas a capacitar a las comunidades para participar, por ejemplo, en el control social y los ejercicios de seguimiento de los servicios gubernamentales.
- **Gobiernos** – mediante la formación y sensibilización de los funcionarios públicos.

Cabe reconocer los logros de las organizaciones de la sociedad civil, que han proporcionado modelos sustitutivos de relaciones sociales que a menudo son de índole habilitadora y participativa y que hacen que los más vulnerables participen en la obtención de resultados, y contribuido así a democratizar los procesos de cambio social necesarios para la reivindicación de los derechos.

LA COMUNIDAD INTERNACIONAL

La comunidad internacional puede ser un importante partícipe en la realización del derecho a la educación, en la medida en que brinda su apoyo a la creación de capacidades tanto de los gobiernos como de los individuos. El Marco de Acción de Dakar introduce expresamente el papel de la comunidad internacional, por ejemplo en la asignación de una mayor proporción de los recursos para apoyar la educación primaria y otras formas básicas de educación y lograr que las estrategias de educación sirvan de complemento a otras estrategias destinadas a la eliminación de la pobreza, como el Marco de Asistencia de las Naciones Unidas para el Desarrollo (MANUD) y los documentos estratégicos para la atenuación de la pobreza. La reciente Declaración de París sobre la Eficacia de la Ayuda al Desarrollo también insta a los asociados para el desarrollo a que adopten este tipo de enfoques basados en los derechos, por ejemplo en lo correspondiente a la creación de capacidades y la rendición de cuentas¹¹⁹. Este papel también se ha visto afirmado en el Informe sobre la integración de los derechos humanos en el desarrollo, de la Dirección de la Cooperación para el Desarrollo de la Organización de Cooperación

y Desarrollo Económicos, que hace un llamamiento a los asociados para el desarrollo a efectos de que:

- Profundicen su institucionalización de las consideraciones relativas a los derechos humanos, examinando sus sistemas, procedimientos e incentivos al personal y asignando los recursos adecuados para una mejor puesta en práctica de sus políticas.
- Apoyen el fortalecimiento de la apropiación nacional de los derechos humanos en el contexto de las asociaciones para el desarrollo, especialmente en relación con las estrategias de atenuación de la pobreza.
- Den impulso a la integración de los derechos humanos en las formas de pensar y las prácticas correspondientes a los nuevos procesos de eficacia de la ayuda al desarrollo y los instrumentos y modalidades de prestación de ayudas al desarrollo¹²⁰.

Estrategias para promover la educación basada en los derechos humanos

Los asociados para el desarrollo pueden utilizar toda una gama de estrategias al elaborar programas para la educación basada en los derechos humanos, entre ellas las siguientes:

- **Proporcionar conocimientos expertos técnicos y crear capacidades** para ayudar a los Estados a cumplir con sus compromisos internacionales en materia de derechos humanos.
- **Facilitar la capacidad de las partes interesadas para reivindicar sus derechos**, lo que supondrá el suministro de formación y apoyo en materia de derechos humanos para robustecer su capacidad en materia de defensa y reivindicación de sus derechos, y la creación de oportunidades para que lo hagan.
- **Exigir responsabilidades de los Estados:** los asociados comprometidos con los derechos humanos de los niños tienen la obligación de exigir responsabilidades a los Estados respecto de los compromisos que éstos han adoptado al ratificar tratados internacionales sobre los derechos humanos.
- **Establecer asociaciones estratégicas para lograr una mayor eficacia:** los organismos especializados han de colaborar de manera eficaz para velar por la máxima eficiencia y eficacia posibles en la programación y la cooperación para el desarrollo, en el plano tanto mundial como nacional. El proceso de reforma de las Naciones Unidas, así como la Declaración de Roma sobre la Armonización, a cuya cabeza está la Dirección de la Cooperación para el Desarrollo de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, procuran lograr este objetivo. El sector no gubernamental también ha de colaborar con los asociados para lograr la máxima eficacia.

- **Crear un cambio sistémico:** a la larga, resulta evidente que la mejor forma de ocuparse de los más desfavorecidos pasa por un sistema educativo que no discrimine y que sea plenamente integrador. Por tanto, por regla general es necesario invertir en programas que conlleven la posibilidad de lograr cambios sistémicos a gran escala. Mientras no se hayan introducido tales reformas, sigue siendo esencial dar apoyo a los grupos más vulnerables, incluso mediante programas compensatorios y de discriminación positiva. Las intervenciones seleccionadas sólo dejarán de ser necesarias cuando las comunidades establezcan a nivel nacional unas normas que cumplan y cuya aplicación supervisen¹²¹.
- **Apoyar la recopilación y el análisis de datos** desde una perspectiva nacional, regional e internacional, para facilitar una elaboración documentada de las políticas. Esto también ayudará a definir prácticas o programas prometedores, analizar las condiciones en las que aquellos países que se enfrentan a retos parecidos podrían adoptar estas mejores prácticas, y permitir comparaciones entre países de los progresos logrados.

Cuestiones que deben abordarse al promover la educación basada en los derechos humanos

Es necesario abordar algunas cuestiones adicionales que, en lo relativo a la forma de proveer fondos, plantea un enfoque basado en los derechos humanos. Entre éstas se encuentran las escalas temporales, los resultados e indicadores y los enfoques de alcance sectorial.

Los plazos

La aplicación de enfoques basados en los derechos humanos, que suponen un cambio en la cultura de los sistemas de educación que la lleve hacia un mayor respeto por los niños en tanto que participantes activos en el proceso educativo, es algo que lleva tiempo. No siempre es posible alcanzar estos objetivos en dos o tres años solamente. Los donantes han de sensibilizarse ante la complejidad de los cambios necesarios, si bien sin duda se mantiene la obligación para los gobiernos y los organismos especializados internacionales de rendir cuentas a los donantes respecto de los fondos que de éstos reciben.

Resultados e indicadores

Los donantes han de reconocer la importancia de unos indicadores que vayan más allá del acopio de datos tradicionales respecto de la matriculación, la asistencia y los resultados obtenidos; por ejemplo, el acopio de datos correspondientes a la no violencia, la integración y la participación.

Enfoques de alcance sectorial

La educación fundada en los derechos humanos es compatible con los principios de los enfoques de alcance sectorial (*véanse las páginas 43 y 44*), que proporcionan unas estrategias completas y coherentes que abarcan todos los aspectos de la educación. Los proyectos individuales financiados por donantes individuales pueden producir la fragmentación de este tipo de enfoque e introducir incoherencias en cuanto a los objetivos, las metas, la supervisión y la presentación de informes. La Declaración de París subraya la necesidad de que los donantes reformen las políticas con el fin de fomentar “un comportamiento de colaboración y la alineación progresiva con las prioridades, sistemas y procedimientos de los países socios¹²²”. Hay que lograr que tales prioridades, sistemas y procedimientos tengan un alcance lo suficientemente amplio como para abarcar la gama completa de políticas necesarias para garantizar el derecho a la educación.

Como se ha demostrado en este capítulo, el papel de otros titulares de obligaciones en la realización de los derechos de los niños a la educación, y de los derechos humanos dentro de la educación, pone de manifiesto el vínculo intrínseco que une a los enfoques basados en los derechos humanos con un desarrollo socioeconómico justo y equitativo.

En conclusión, los derechos a la educación no se pueden realizar si no se hacen efectivos otros derechos, son la participación activa de todos los interlocutores sociales mediante la aceptación de sus responsabilidades, y sin una visión de cambio social. Este marco para la realización de los derechos de los niños a la educación, y de los derechos humanos dentro de la educación, supone un paso adelante en la orientación de la acción orientadora para alcanzar esa meta. Se prevé su utilización por los gobiernos, al igual que por los organismos especializados de las Naciones Unidas, las organizaciones no gubernamentales y los donantes, en la labor que están llevando a cabo para alcanzar el objetivo de la educación para todos.

BIBLIOGRAFÍA

Annan, Kofi, "Un concepto más amplio de la libertad: desarrollo, seguridad y derechos humanos para todos", *Informe del Secretario General*, Asamblea General de las Naciones Unidas, Quincuagésimo noveno período de sesiones, marzo de 2005.

Booth, Tony, y Mel Ainslow, *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*, Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol, 2000.

Bush, Kenneth D., y Diana Saltarelli, eds., *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a peacebuilding education for children*, Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF, Florencia, 2000.

CARE Human Rights Initiative, "Basic Introduction to Human Rights and Rights- Based Programming: Facilitators" guidebook", Care International, Londres, 2004, <[www.reliefweb.int/rwt/rwt.nsf/db900SID/NVEA-5ULK9G/\\$File/care-hrguide.pdf?OpenElement](http://www.reliefweb.int/rwt/rwt.nsf/db900SID/NVEA-5ULK9G/$File/care-hrguide.pdf?OpenElement)>, consultado el 29 de junio de 2007.

Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, *Observación general N° 16: La igualdad de derechos del hombre y la mujer al disfrute de los derechos económicos, sociales y culturales (artículo 3)*, 2005.

—, *Observación general N° 13: El derecho a la educación (artículo 14)*, 1999.

—, *Observación general N° 11: Planes de acción para la enseñanza primaria (artículo 14)*, 1999.

Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer, *Observación general N° 3: Programas de educación y divulgación*, 1987.

Comité de Derechos del Niño, *Observación General n° 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia*, 2005.

—, *Observación General, N° 4: La salud y el desarrollo de los adolescentes*, 2003.

—, *Observación General N° 3: El VIH/SIDA y los derechos del niño*, 2003.

—, *Observación General N° 1: Propósitos de la educación*, 2001.

Crisp, Jeff, Christopher Talbot y Daiana B. Cipollone, eds., *Learning for a Future: Refugee education in developing countries*, United Nations Refugee Agency, Ginebra, 2001.

Dahlberg, Gunilla, Peter Moss y Alan Pence, *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*, Routledge/Falmer, Londres y Nueva York, 1999.

Delors, Jacques, *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, UNESCO, París, 1996.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *The "Rights" Start to Life: A statistical analysis of birth registration*, UNICEF, Nueva York, 2005.

—, *Estado mundial de la infancia 2004: Las niñas, la educación y el desarrollo*, UNICEF, Nueva York, 2003.

- , “A League Table of Educational Disadvantage in Rich Nations”, *Innocenti Report Card No. 4*, Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF, Florencia, noviembre de 2002.
- , Manual de aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño, Edición enteramente revisada, UNICEF, Nueva York, 2004.
- , *Estado mundial de la infancia 1999: Educación 1999*, UNICEF, Nueva York, 1998.
- , *Education Rights and Minorities*, Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF, Florencia, 1994.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Minority Rights Group International, War: *The impact on minority and indigenous children*, Minority Rights Group International, Londres, 1997.
- Fountain, Susan, *It's Only Right! A practical guide to learning about the Convention on the Rights of the Child*, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Nueva York, 1993.
- Frankovits, André, “Mainstreaming Human Rights: The human rights-based approach and the United Nations system”, estudio preliminar preparado para la UNESCO, 2005.
- Furniss, Elaine, *Assessing Learning Achievement*, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Nueva York, 2003.
- Graham-Brown, Sarah, “The Role of the Curriculum”, Chapter 6, *Education Rights and Minorities*, Minority Rights Group, Londres, 1994.
- Grimshaw, Patricia, Katie Holmes y Marilyn Lake, eds., *Women's Rights and Human Rights: International historical perspectives*, Palgrave, Londres, 2001.
- Hammarberg, Thomas, *A School for Children with Rights: The significance of the United Nations Convention on the Rights of the Child for modern education policy*, Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF, Florencia, 1998.
- Hart, Roger, con Alfhild Petren, “The right to play”, en Alfhild Petren y James Himes, eds., *Children's Rights: Turning principles into practice*, Save the Children Sweden/UNICEF ROSA, Estocolmo, 2000.
- Hart, Stuart N. et al., eds., *Eliminating Corporal Punishment: The way forward to constructive child discipline*, UNESCO, París, 2005.
- Hodgkin, Rachel, y Peter Newell, *Implementation Handbook on the Convention on the Rights of the Child*, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Nueva York, 2002.
- Human Rights Watch, *Failing our Children: Barriers to education*, HRW, Nueva York, 2005.
- International Center for the Defense and Promotion of the Rights and Potential of All Children, *Crossing Boundaries: Ideas and experiences in dialogue for a new culture of education of children and adults*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo, 2006..
- Jochnick, Chris, y Pauline Garzon, *Rights-based Approaches to Development*, CARE y Oxfam America, Atlanta, 2002.
- Jonsson, Urban, *A Human Rights Approach to Development Programming*, United Nations Children's Fund, New York, 2003.

Kattan, Raja Bentaouet, "Implementation of Free Basic Education Policy", *Education Working Paper Series No. 7*, Banco Mundial, Washington D.F., diciembre de 2006.

Kattan, Raja Bentaouet, y Nicholas Burnett, *User Fees in Primary Education*, Banco Mundial, Washington D.F., 2004.

Kerr, David, *Citizenship Education in Primary Schools*, Institute for Citizenship Studies, Londres, 1999.

Lansdown, Gerison, *Betrayal of Trust: An overview of Save the Children's findings on children's experience of physical and humiliating punishment, child sexual abuse and violence when in conflict with the law*, Save the Children, Estocolmo, 2006.

—, *What's the Difference? Implications of a child-focus in rights-based programming*, documento realizado para Save the Children Reino Unido, Londres, marzo de 2005.

—, *La evolución de las facultades del niño*, Centro de investigaciones Innocenti de UNICEF, Florencia, 2005.

—, *Promoting Children's Participation in Democratic Decision-Making*, Centro de investigaciones Innocenti de UNICEF, Florencia, 2001.

Lawrence, John, *Inclusion International: Towards inclusion – An EFA flagship paper*, Inclusion International, Londres, 2004.

Melchiorre, Angela, *At What age? ... are school children employed, married and taken to court*, 2nd ed, Right to Education Project, Lund, 2004.

Nyamu-Musembi, Celestine, y Andrea Cornwall, "What is the "rights-based approach" all about? Perspectives from international development agencies", *IDS Working Paper 234*, Institute of Development Studies, Brighton, 2004.

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, *Preguntas frecuentes sobre el enfoque de derechos humanos en la cooperación para el desarrollo*, Naciones Unidas, Nueva York y Ginebra, 2006.

—, *ABC: La enseñanza de los Derechos Humanos. Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias*, Naciones Unidas, Nueva York y Ginebra, 2004.

—, *El Sistema de Tratados de Derechos Humanos de las Naciones Unidas. Introducción a los tratados fundamentales de derechos humanos y a los órganos creados en virtud de tratados*, Folleto informativo N° 30 <<http://www.ohchr.org/Documents/Publications/FactSheet30sp.pdf>>).

—, *Human Rights and Poverty Reduction: A conceptual framework*, Naciones Unidas, Nueva York y Ginebra, 2004.

Organización de las Naciones Unidas, "Un Enfoque de la Cooperación para el Desarrollo Basado en los Derechos Humanos. Hacia un entendimiento común entre las Agencias de las Naciones Unidas"; Informe del segundo taller interinstitucional sobre la aplicación de un enfoque basado en los derechos humanos en el contexto de la reforma de las Naciones Unidas, Stamford, mayo 2003.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*, UNESCO, París, publicación anual desde 2002.

—, *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación*, UNESCO, París, 2003.

—, *La Educación en un mundo plurilingüe: UNESCO. Educación Documento de orientación*, UNESCO, París, 2003.

—, *Education for All: Initiatives, issues and strategies*, Informe del grupo de trabajo sobre Educación para todos celebrado en la Sede de la UNESCO del 22 al 24 de noviembre de 2000, UNESCO, París, 2001.

—, *Educación para todos. Preparación de los planes de acción. Directrices*, UNESCO, París, 2001.

—, *Informe sobre la educación en el mundo, 2000: El derecho a la educación*, UNESCO, París, 2000.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Oficina Regional Asia-Pacífico, *Strengthening Inclusive Education by Applying a Rights-Based Approach to Education Programming*, UNESCO Bangkok, Bangkok, 2005.

—, *Guidelines for Implementing, Monitoring and Evaluating: Gender responsive EFA plans*, Oficina Regional de la UNESCO para Asia y el Pacífico, Bangkok, 2004.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura / Oficina Regional de UNICEF para Asia Oriental y el Pacífico, *Government Action to Reduce Disparities in Education*, UNESCO/EAPRO, 2005.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura / Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, *The Guidebook for Planning Education in Emergencies and Reconstruction*, UNESCO/IIEP, París, 2005.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura / Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA, *El VIH/SIDA y los derechos humanos: jóvenes en acción, una carpeta con ideas para organizaciones juveniles*, UNESCO/ONUSIDA, 2001.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura / Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, *United to Combat Racism: Selected articles and standard-setting instruments*, UNESCO, París, 2001.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura / Foro sobre la Educación Mundial, *Thematic Study: Education in situations of emergency and crisis – Challenges for the new century*, UNESCO, París, 2000.

Pigozzi, Mary Joy, “Education in Emergencies and for Reconstruction: A developmental approach”, Working Paper Series, Education Section, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Nueva York, 1999.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, *An Introduction into the Use of Human Rights Indicators for Development Programmes*, PNUD, Nueva York, 2005.

Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia, “Normas mínimas para la educación en situaciones de emergencia, crisis crónicas y reconstrucción temprana”, INEE/UNESCO, París, 2004.

Rogoff, Barbara, Eugene Matsuov y Cynthia White, “Models of Teaching and Learning: Participation in a community of learners”, en David R. Olson y Nancy Torrance, eds., *The Handbook of Education y Human Development: New models of learning, teaching and schooling*, Blackwell, Oxford, 1996.

- Santos Pais, Marta, "The Convention on the Rights of the Child", a cargo de la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos, Instituto de las Naciones Unidas para Formación Profesional e Investigaciones y el United Nations Staff College Project, *Manual on Human Rights Reporting under Six Major International Human Rights Instruments*, Naciones Unidas, Ginebra, 1997.
- Save the Children, *Child Rights Programming: How to apply rights-based approaches to programming*, 2nd ed, Save the Children Sweden, Estocolmo, 2005. (Existe una versión en español: *Programación de los Derechos del Niño: cómo aplicar un enfoque de derechos del niño en la programación*, Alianza Internacional Save the Children, Oficina Regional para América del Sur, Estocolmo, 2002).
- , *Rights Based Monitoring and Evaluation: A discussion paper*, Save the Children, Londres, 2003.
- , *Children's rights: equal rights? Diversity, difference and the issue of discrimination*, Save the Children, Londres, 2000.
- Schweisfurth, Michele, Lynn Davies y Clive Harber, eds., *Learning Democracy and Citizenship: International experiences*, Symposium Books, Oxford, 2002.
- Smith, Alan, y Tony Vaux, *Education, Conflict and International Development*, Department for International Development, Londres, 2003.
- Symonides, Janusz, ed., *Human Rights: International protection, monitoring, enforcement*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París, 2000.
- , *Human Rights: Concept and standards*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París y Ashgate, Aldershot, 2000.
- , *Human Rights: New dimensions and challenges*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París y Ashgate, Aldershot, 1998.
- Symonides, Janusz, y Vladimir Volodine, *A Guide to Human Rights: Institutions, standards, procedures*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París, 2001.
- , *Human Rights of Women: A collection of international and regional normative instruments*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París, 1999.
- Theis, Joachim, *Promoting Rights-Based Approaches: Experiences and ideas from Asia and the Pacific*, Save the Children Sweden, 2004.
- Tomaševski, Katarina, *Human Rights Obligations in Education: The 4-A Scheme*, Wolf Legal Publishers, Nijmegen, 2006.
- , *Education Denied: Costs and remedies*, Zed Books, Londres, 2003.
- , *Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance Relating to Education*, UNESCO, París, febrero 2003.
- , *Human Rights in Education as Prerequisite for Human Rights Education*, Right to Education Primers No. 4, Raoul Wallenberg Institute/Swedish International Development Cooperation Agency, Estocolmo, 2001.

Tomaševskí, Katarina, y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Bangkok, *Manual on Rights-Based Education: Global human rights requirements made simple*, UNESCO Bangkok, Bangkok, 2004.

Wilson, Duncan, *Minority Rights in Education: Lessons for the European Union from Estonia, Latvia, Romania and the Former Yugoslav Republic of Macedonia*, Swedish International Development Agency, Estocolmo, 2002.

Wright, Cream, "HRBAP in Education: Global perspectives, challenges and options"; ponencia para la Segunda Consulta Mundial de UNICEF sobre Enfoque de Programación basado en los Derechos Humanos, Quito, septiembre de 2003.

INSTRUMENTOS NORMATIVOS

(Por orden cronológico)

Convenios y Convenciones

Los cuatro Convenios de Ginebra de 1949 – véanse en particular los artículos 24, 50, 94 y 108 relativos a la educación en situaciones de conflicto y ocupación

Convenio n° 111 de la OIT: Convenio sobre la discriminación (empleo y ocupación), 1958

Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, 1965

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1966

Pacto Internacional de Derechos Políticos y Civiles, 1966

Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, 1966

Convenio n° 138 de la OIT: Convenio sobre la edad mínima, 1973

Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, 1979

Protocolo Facultativo de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, 1999

Convención de la UNESCO sobre la Enseñanza Técnica y Profesional, 1989

Convenio n° 169 de la OIT Convenio sobre pueblos indígenas y tribales, 1989

Convención sobre los Derechos del Niño, 1989

Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía, 2000

Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la participación de niños en los conflictos armados, 2000

Convención Internacional sobre la protección de todos los Trabajadores Migrantes y de sus Familias, 1990

Convenio n° 182 de la OIT: Convenio sobre las peores formas de trabajo infantil, 1999

Convención de la UNESCO sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, 2005

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006

Declaraciones, programas y planes de acción

Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948, véase en particular el artículo 26

Declaración sobre la protección de la mujer y el niño en estados de emergencia o de conflicto armado, 1974

Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, 1990

Naciones Unidas: Declaración y Programa de Acción de Viena. Conferencia Mundial de Derechos Humanos, 1993

Plan de Acción. Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos, 1995

Declaración y Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia, 1995

Declaración y Plataforma de Acción de Beijing, 1995

Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, 1995

Marco de Acción de Dakar - Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes, 2000

Declaración del Milenio, 2000

Objetivos de Desarrollo del Milenio, 2000

Documento de resultados de Beijing +5

Plan de Acción de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, 2001

Sesión Especial de la Asamblea General de las Naciones Unidas: "Un mundo apropiado para los niños", 2002

Declaración de entendimiento común de las Naciones Unidas sobre un enfoque de la programación para el desarrollo basado en los derechos humanos, 2003.

Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos y Programa Mundial para la educación en derechos humanos, 2004

Declaración de Ámsterdam sobre el derecho a la educación y los derechos en la educación, 2004.

Naciones Unidas: Resultados de la Cumbre Mundial de 2005

Declaración de Yakarta sobre el derecho a la educación básica como derecho humano fundamental y el marco jurídico de su financiación, 2005

Declaración de París sobre la Eficacia de la Ayuda al Desarrollo – Apropiación, Armonización, Alineación y Resultados y Mutua Responsabilidad, 2005

Declaración de Beijing + 10, 2005

INTERNET: RECURSOS E INICIATIVAS

CRED-PRO – Child Rights Education for Professionals (educación en el ámbito de los derechos del niño para profesionales; disponible sólo en inglés)
<web.uvic.ca/iicrd/proj_cred.html>

CRIN – Childs Rights Information Network, rights-based programming (red de información sobre derechos del niño, planificación basada en los derechos; disponible sólo en inglés)
<www.crin.org/hrbap>

Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children (iniciativa mundial para acabar con el castigo físico infantil; sólo en inglés)
<www.endcorporalpunishment.org>

HREA – Human Rights Education Association (asociación para la educación en el ámbito de los derechos humanos)
<www.hrea.org>

INEE – Red Interinstitucional para Educación en Situaciones de Emergencia
<www.ineesite.org>

OACDH – Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos
<www.ohchr.org>

Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
<<www2.ohchr.org/spanish/bodies/cescr/index.htm>>

Comité de los Derechos del Niño
<www2.ohchr.org/spanish/bodies/crc/index.htm>>

Informes de la Relatora Especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación

<http://ap.ohchr.org/documents/dpage_s.aspx?m=99>

RTE – The Right to Education Project (Proyecto “Derecho a la educación”)
<www.right-to-education.org>

SFAI – School Fee Abolition Initiative (iniciativa por la eliminación de los derechos de matrícula; pendiente de lanzamiento)
<www.schoolfeeabolition.org>

Naciones Unidas: Secretary-General's Study on Violence against Children
<www.violencestudy.org/r25>

(Estudio del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la violencia contra los niños, disponible en español en
<<http://www.violencestudy.org/IMG/pdf/Spanish.pdf>>)

PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

Programa HURIST (programa conjunto del PNUD y de la OACDH de Fortalecimiento de los Derechos Humanos)
<www.undp.org/governance/programmes/hurist.htm> (disponible sólo en inglés).

HuRiTALK – Red electrónica de conocimiento sobre derechos humanos (Human Rights Talk/electronic knowledge network)
<www.undp.org/governance/programmes/huritalk.htm> (sólo en inglés)

UNESCO – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Portal del Sector de Educación; incluye un enlace al Informe de seguimiento de la EPT en el mundo.
<http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=48712&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>

The right to education (el derecho a la educación en el Portal del Sector de Educación de la UNESCO)
<www.portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=9019&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html> (sólo en inglés y en francés).

UNGEI – La Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas
<<http://www.ungei.org/spanish/>>

UNICEF – Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Educación básica e igualdad entre los géneros
<<http://www.unicef.org/spanish/girlseducation/index.php>>

Convención sobre los Derechos del Niño
<www.unicef.org/spanish/crc/index.html>

Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF
<www.unicef-icdc.org> (sólo en inglés)

APÉNDICE I: EL ENFOQUE DE LA COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO BASADO EN LOS DERECHOS HUMANOS

Hacia una perspectiva común de los organismos de las Naciones Unidas¹²³

INTRODUCCIÓN

El sistema de las Naciones Unidas está fundado sobre los principios de paz, justicia, libertad y derechos humanos. La Declaración Universal de Derechos Humanos reconoce los derechos humanos como la base de la libertad, la justicia y la paz. En la Declaración y el Programa de Acción de Viena adoptados de forma unánime se declara que la democracia, el desarrollo y el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales son interdependientes y se refuerzan mutuamente.

En el Programa de Reforma de las Naciones Unidas, que fue lanzado en 1997, el Secretario General hizo un llamado a todas las entidades del sistema, a fin de que integraran los derechos humanos en sus distintas actividades y programas dentro del marco de sus respectivos mandatos.

Desde entonces algunos organismos de las Naciones Unidas han adoptado el enfoque basado en los derechos humanos en la cooperación para el desarrollo y han logrado experiencias en su aplicación, si bien cada organismo ha tendido a formular su propia interpretación del enfoque de derechos humanos y de cómo debería aplicarse. Sin embargo, la colaboración entre los organismos de las Naciones Unidas en los ámbitos mundial y regional y, especialmente, en la esfera de cada país en relación con los procesos de Evaluación Común para el País (CCA) y con el Marco de Asistencia de las Naciones Unidas para el Desarrollo (MANUD), requiere un concepto común de este enfoque, así como de sus consecuencias para la programación del desarrollo. Lo que sigue es un esfuerzo para definir dicho concepto, sobre la base de los aspectos del enfoque basado en los derechos humanos comunes en la política y práctica de los organismos de las Naciones Unidas que participaron en el Taller para todos los Organismos de las Naciones Unidas sobre el Enfoque Basado en los Derechos Humanos en el contexto de la Reforma de las Naciones Unidas, celebrado del 3 al 5 de mayo de 2003.

Esta Afirmación de un Concepto Común se refiere específicamente al enfoque basado en los derechos humanos aplicado a la cooperación y a los programas de desarrollo por los organismos de las Naciones Unidas.

Concepto común

1. Todos los programas de cooperación para el desarrollo, así como las correspondientes normas y asistencia, deberían promover la realización de los derechos humanos en la forma establecida en la Declaración Universal de Derechos Humanos y otros instrumentos internacionales de derechos humanos.
2. Las normas, estándares, y principios de derechos humanos contenidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos y derivados de la misma, así como de otros instrumentos internacionales de derechos humanos, dirigen la cooperación y los programas de desarrollo en todos los sectores y en todas las fases del proceso de programación.
3. La cooperación para el desarrollo contribuye al perfeccionamiento de la capacidad de los “titulares de obligaciones” de cumplir con sus obligaciones y/o a que los “titulares de derechos” reclamen sus derechos.

1. Todos los programas de cooperación para el desarrollo, así como las normas y la asistencia deberían promover la aplicación efectiva de los derechos humanos en la forma establecida en la Declaración Universal de Derechos Humanos y otros instrumentos internacionales de derechos humanos.

Una serie de actividades de un programa que sólo contribuyan de forma circunstancial a la realización de derechos humanos no constituye necesariamente un enfoque de la programación basado en los derechos humanos. Al emplear el enfoque basado en los derechos humanos a los programas y a la cooperación para el desarrollo, la meta de todas las actividades ha de ser la de contribuir directamente a la realización de uno o varios derechos humanos.

2. Las normas y principios de derechos humanos que figuran en la Declaración Universal de Derechos Humanos y derivados de la misma, así como de otros instrumentos internacionales de derechos humanos, inspiran la cooperación para el desarrollo y su programación en todos los sectores y en todas las fases del proceso.

Los principios de derechos humanos rigen la programación en todos los sectores, como pueden ser los de la salud, la educación, el buen gobierno, la nutrición, el agua y la sanidad, el HIV/SIDA, el empleo y las relaciones laborales y la seguridad social y económica. Esto incluye toda la cooperación para el desarrollo dirigida hacia el logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y de la Declaración del Milenio. Así pues, las normas y principios de derechos humanos se aplican tanto a la Evaluación Común para el País como al Marco de Asistencia de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Los principios de derechos humanos rigen la programación en todas sus fases, incluidas la de evaluación y análisis, la planificación y la elaboración del programa (entre ellos la definición de metas, objetivos y estrategias) la ejecución, el seguimiento y la evaluación.

Entre estos principios de derechos humanos se encuentran la universalidad y la inalienabilidad; la indivisibilidad; la interdependencia y la interrelación; la no discriminación y la igualdad; la participación y la integración; la responsabilidad y la obligación de rendir cuentas y, por último, el Estado de derecho.

A continuación se explican estos principios.

- **Universalidad e inalienabilidad:** Los derechos humanos son universales e inalienables. Todos los seres humanos en cualquier lugar del mundo poseen estos derechos. Nadie puede renunciar voluntariamente a ningún derecho inherente del ser humano, ni tampoco puede éste serle negado a alguien por otras personas. Según se establece en el Artículo 1 de la Declaración Universal, “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos.”
- **Indivisibilidad:** Los derechos humanos son indivisibles. Sean de naturaleza civil, cultural, económica, política o social, todos ellos son inherentes a la dignidad del ser humano. Por consiguiente, todos los derechos poseen el mismo rango y condición y no pueden ser clasificados, a priori, en orden jerárquico.
- **Interdependencia e interrelación:** La realización de un derecho a menudo depende, totalmente o en parte, de la realización de otros derechos. Por ejemplo, la realización del derecho a la salud puede depender, en ciertos casos, de la realización del derecho a la educación o a la información.
- **Igualdad y no discriminación:** Todos los individuos son iguales como seres humanos en virtud de la dignidad inherente a la persona. Todos los seres humanos tienen derecho a ejercer sus derechos sin discriminación ni distinción alguna de raza, color, sexo, etnia, edad, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, discapacidad, propiedad, nacimiento u otra condición, como lo han establecido los órganos encargados de los tratados relativos a los derechos humanos.
- **Participación e integración:** Toda persona y todos los pueblos tienen derecho a una participación activa, libre y significativa en el desarrollo, así como a contribuir y disfrutar del desarrollo civil, económico, social, y político, en cuyo marco pueden ejercerse los derechos humanos y libertades fundamentales.
- **La responsabilidad y el Estado de Derecho:** Los Estados y otros titulares de obligaciones deben responder del cumplimiento de los derechos humanos. En

este sentido tienen que cumplir con las normas legales y pautas contenidos en los instrumentos de derechos humanos. En caso de no cumplir con sus deberes, los titulares de derechos perjudicados están facultados para iniciar procesos judiciales ante un tribunal o juzgado competente con el fin de obtener la debida reparación de los daños con arreglo a las reglas y procedimientos legales

3. Los programas de cooperación para el desarrollo contribuyen a reforzar la capacidad de los titulares de obligaciones de cumplir con sus obligaciones y la de los titulares de derechos para reclamar sus derechos.

En el enfoque basado en los derechos humanos, son éstos los que determinan la relación entre los individuos y los grupos con reivindicaciones legítimas (titulares de derechos) y los protagonistas estatales y no estatales con obligaciones correlativas (titulares de obligaciones). El enfoque determina quiénes son los titulares de derechos (y cuáles son sus derechos legales y reglamentarios) y los titulares de obligaciones (y cuáles son sus obligaciones) y contribuye a fortalecer tanto la capacidad de los titulares de derechos para presentar reivindicaciones como la de los titulares de obligaciones para cumplir con éstas.

CONSECUENCIAS DEL ENFOQUE BASADO EN LOS DERECHOS HUMANOS PARA LOS PROGRAMAS DE DESARROLLO DE LOS ORGANISMOS DE LAS NACIONES UNIDAS

La experiencia indica que el uso del enfoque basado en los derechos humanos requiere el uso de prácticas idóneas en materia de programación. No obstante, la aplicación de “buenas prácticas de programación” no constituye en sí misma un enfoque basado en los derechos humanos y requiere de otros elementos. Los que figuran a continuación, son elementos necesarios, específicos y exclusivos del enfoque basado en los derechos humanos:

- a)** La evaluación y el análisis determinan las reivindicaciones de los titulares de derechos y las obligaciones correspondientes de los titulares de obligaciones, así como las causas inmediatas, profundas y estructurales de la no realización de los derechos humanos.
- b)** Los programas evalúan la capacidad de los titulares de derechos para exigir sus derechos y la de los titulares de obligaciones para cumplir con éstas. Sobre esa base, elaboran estrategias para crear dichas capacidades.

- c)** Los programas realizan un seguimiento y una evaluación tanto de los resultados como de los procesos, todo ello a la luz de las normas y principios de los derechos humanos.
- d)** Los programas se orientan con arreglo a las recomendaciones de los organismos y mecanismos internacionales de derechos humanos.

Otros elementos de prácticas idóneas de programación que también son esenciales para la aplicación del enfoque basado en los derechos humanos son los siguientes:

- 1.** Se reconoce a las personas como actores claves de su propio desarrollo en vez de cómo beneficiarios pasivos de productos y servicios.
- 2.** La participación constituye a la vez un medio y una meta.
- 3.** Las estrategias refuerzan la autonomía y no la debilitan.
- 4.** Tanto los resultados como los procesos son objeto de seguimiento y evaluación.
- 5.** El análisis abarca a todas las partes interesadas.
- 6.** Los programas se centran en los grupos marginados, desfavorecidos y excluidos.
- 7.** El proceso de desarrollo es asumido localmente.
- 8.** La meta de los programas es reducir las disparidades.
- 9.** Se combina la utilización de enfoques “de arriba-abajo” y “de abajo-arriba”.
- 10.** Se aplica el análisis de la situación para determinar las causas inmediatas, profundas y básicas de los problemas de desarrollo.
- 11.** Las metas mensurables y los objetivos son importantes en la programación.
- 12.** Se crean y apoyan alianzas estratégicas.
- 13.** Los programas fomentan la responsabilidad ante todas las partes interesadas.

APÉNDICE II: LA CONVENCION SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO Y LA EDUCACION

Si se quiere desarrollar un sistema educativo que esté en consonancia con los principios y normas de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño de 1989, es preciso tener en cuenta todos los derechos que figuran a continuación:

1. DERECHOS ESPECÍFICOS EN MATERIA DE EDUCACIÓN

Artículo 28 – derecho a la educación en condiciones de igualdad de oportunidades. Para garantizar este derecho es necesario garantizar la educación primaria obligatoria y gratuita y que todos dispongan y tengan acceso a la educación secundaria.

Artículo 29 – la educación de los niños deberá estar encaminada al desarrollo del niño hasta el máximo de sus posibilidades, al respeto de los derechos humanos, de su propia cultura, del medio ambiente y a la promoción de los valores de comprensión, paz, tolerancia, igualdad y amistad. En otras palabras, la educación no debe limitarse a las disciplinas académicas básicas de escritura, lectura, matemáticas y ciencias.

2. PRINCIPIOS GENERALES FUNDAMENTALES EN LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS

Artículo 2– derecho a la educación sin discriminación por ningún concepto.

Artículo 3– la consideración primordial del interés superior del niño en todos los aspectos del sistema educativo.

Artículo 6 – la educación intentará promover el desarrollo óptimo del niño.

Artículo 12 12 – los niños tienen derecho a expresar su opinión sobre todos los aspectos relativos a su educación, teniéndose debidamente en cuenta dicho juicio en función de la edad y madurez del niño.

3. OTROS DERECHOS IMPORTANTES

Artículo 7 – derecho a la inscripción del nacimiento. Muchos niños no pueden inscribirse en la escuela porque carecen de un certificado de nacimiento y de un documento que acredite su edad. Los niños con discapacidades experimentan dificultades específicas, pues corren un riesgo muy superior al de los demás de no ser inscritos al nacer.

Artículos 13–17 – derecho a la libertad de expresión, pensamiento, conciencia y religión. Los niños también tienen derecho a reunirse con amigos, al respeto de su vida privada y al acceso a la información de diversas fuentes.

Artículo 19 (y 28.2) – derecho a estar protegidos contra toda forma de violencia, perjuicio, abuso, descuido o trato negligente. Las escuelas deberán velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño

Artículo 23 – los niños con discapacidades tienen derecho a la educación, no sólo libre de cualquier forma de discriminación y basada en el principio de la igualdad de oportunidades, sino también a una educación que encaminada a la integración social en la máxima medida posible.

Artículo 24 – derecho a disfrutar del nivel más alto posible de salud.

Artículo 30– derecho a conocer y apreciar su propia cultura, lengua o religión.

Artículo 31 – derecho al descanso, al juego, al esparcimiento y a realizar actividades recreativas y a participar en la vida cultural y en las artes.

Artículo 32 – derecho a estar protegido contra la explotación económica y del trabajo peligroso o nocivo.

Artículo 34 – derecho a estar protegido contra la explotación y abuso sexuales.

Artículo 42 – derecho a conocer la Convención sobre los Derechos del Niño y lo que ésta implica para su vida

APÉNDICE III: PERSPECTIVA GENERAL DE LOS OBJETIVOS MUNDIALES EN MATERIA DE EDUCACIÓN

COMPROMISOS MUNDIALES	2005	2010	2015
Foro Mundial sobre la Educación para todos – Marco de Acción de Dakar	<ul style="list-style-type: none"> • Suprimir las disparidades de género en la educación primaria y secundaria y, sobre todo que las niñas tengan acceso pleno y equitativo a una educación básica de calidad y puedan acabar sus estudios. 		<ul style="list-style-type: none"> • Lograr para 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, con las mismas posibilidades de obtener buenos resultados. • Velar por que, de aquí a 2015, todos los niños, y sobre todo las niñas, los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y acaben sus estudios. • Aumentar de aquí al año 2015 los niveles de alfabetización de los adultos en un 50%, en particular tratándose de las mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.

COMPROMISOS MUNDIALES	2005	2010	2015
<p>Objetivos específicos del Plan de Acción de Un Mundo Apropriado para los Niños y las Niñas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Suprimir las disparidades de género en la educación primaria y secundaria y, sobre todo, que las niñas tengan pleno acceso a una educación básica de calidad y puedan acabar sus estudios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reducir en un 50%, de aquí al año 2010, el número de niños en edad de recibir enseñanza primaria que no están escolarizados o que al menos el 90% de los niños participen en algún programa sustitutivo de educación primaria de calidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lograr para 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, con las mismas posibilidades de obtener buenos resultados. • Aumentar de aquí al año 2015 los niveles de alfabetización de los adultos en un 50%, en particular tratándose de las mujeres. • Velar por que, de aquí a 2015, todos los niños tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita, obligatoria y de buena calidad. • Aumentar de aquí al año 2015 los niveles de alfabetización de los adultos en un 50%, en particular tratándose de las mujeres.
<p>Objetivos de Desarrollo del Milenio</p>	<p>3. Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eliminar las desigualdades entre los géneros en la educación primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la educación antes de fines de 2015. 		<p>2. Lograr la educación primaria universal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Velar por que, para el año 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de educación primaria. <p>3. Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eliminar las desigualdades entre los géneros en la educación primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la educación antes de fines de 2015.

COMPROMISOS MUNDIALES	2005	2010	2015
Cumbre de las Américas –Plan de Acción relacionado con la Educación:		<ul style="list-style-type: none"> Garantizar que, para el año 2010, el 100% de los menores tenga acceso a una educación primaria de calidad y permanezca en ella 	
	Objetivos generales	<ul style="list-style-type: none"> Garantizar que para ese mismo año, por lo menos, el 75% de los jóvenes tengan acceso a la educación secundaria de calidad, con porcentajes cada vez mayores de jóvenes que terminen sus estudios secundarios. 	
OBJETIVOS CON UN MARCO DE EJECUCIÓN INTERDISCIPLINARIA			
Educación para todos	<ul style="list-style-type: none"> Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente de los niños más vulnerables y desfavorecidos. 		
Foro Mundial sobre la Educación - Marco de Acción de Dakar	<ul style="list-style-type: none"> Velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a programas adecuados de aprendizaje y de preparación para la vida activa. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir para todos resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para la vida diaria. 		
Un Mundo Apropiado para los Niños y las Niñas	<ul style="list-style-type: none"> Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente de los niños más vulnerables y desfavorecidos. Ampliar progresivamente la enseñanza secundaria. 		
Objetivos específicos del Plan de Acción	<ul style="list-style-type: none"> Velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a programas adecuados de aprendizaje y de preparación para la vida activa. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir para todos resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para la vida activa. 		

APÉNDICE IV: LISTA DE CONTROL CON MIRAS A LA ACCIÓN: LAS OBLIGACIONES DEL ESTADO EN CUANTO A GARANTIZAR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Será necesario que los Estados tomen las siguientes medidas con miras a cumplir los objetivos de la Educación para Todos y garantizar el derecho de todos los niños a una educación de calidad que respete sus derechos. Dichas medidas también podrán servir de hitos o indicadores para supervisar el grado de realización de la educación fundada en los derechos humanos.

MEDIDAS GENERALES

- Ratificar todas las convenciones de derechos humanos pertinentes (a saber, la Convención sobre los Derechos del Niño, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y la Convención Internacional de las Naciones Unidas por los Derechos de las Personas con Discapacidad).
- Tener en cuenta las recomendaciones pertinentes de los organismos responsables de dichos tratados.
- Adoptar un enfoque intersectorial con el fin de coordinar y poner en práctica el derecho a la educación en todas las etapas de la vida.
- Revisar toda la legislación al respecto, con el fin de garantizar su conformidad con el derecho de acceso universal a la educación, por ejemplo: la edad mínima para contraer matrimonio, la no discriminación, el trabajo infantil, la duración de la educación obligatoria, la inscripción de los nacimientos, la protección contra todas las formas de violencia, la discriminación de los niños con discapacidades.
- Descentralizar las competencias en material de educación, junto con la formación y el fortalecimiento de las capacidades y el acceso a presupuestos y sistemas que garanticen la responsabilidad y la participación locales.
- Contraer un compromiso de transparencia, responsabilidad, acceso a la justicia y participación de los interlocutores participantes en los servicios educativos.

ACCESO A LA EDUCACIÓN

Adoptar un enfoque que abarque todas las etapas de la vida

- Incluir en los presupuestos la educación preescolar.
- Tomar medidas que fomenten la introducción de la educación preescolar y la aplicación de estrategias de adaptación adecuadas con la participación de los padres y las familias.
- Tomar medidas que fomenten el acceso de todos los niños y niñas a la educación secundaria, por ejemplo, proporcionando ayuda económica a quienes la necesiten.
- Un compromiso total con el acceso universal a una enseñanza secundaria gratuita.
- Armonización de los límites de edad legal para completar la educación obligatoria y para acceder al mercado laboral a tiempo completo.
- Leyes que eleven la edad laboral mínima allí donde sea inferior a los quince años.

Disponibilidad y accesibilidad de la escuela

- Medidas legales que especifiquen los límites de edad para la enseñanza obligatoria y gratuita.
- Leyes que definan el derecho a la educación en términos de carga horaria y de semanas lectivas, la titulación de los docentes, etc.
- Análisis y planificación presupuestaria para garantizar medios suficientes en función de la población en edad escolar – compromiso de asignar el 20% de los ingresos del gobierno a la educación.
- Medidas que garanticen que las escuelas son accesibles a todos los niños y que contemplen el entorno físico, la disponibilidad de instalaciones adecuadas y de recursos para los niños con discapacidades, el acceso al agua corriente y a instalaciones sanitarias, etc.
- Disposiciones contra el ausentismo y destinadas a reducir el abandono escolar, comprendidos el establecimiento de criterios para la ubicación de los centros, y el respeto a la diversidad de capacidades y a las culturas, idiomas y religiones de los niños y niñas.
- Medidas que garanticen la igualdad en el acceso a la educación de los niños que viven en situaciones de emergencia, como la extrema pobreza, el VIH y el SIDA y los conflictos armados.
- Revisión de todos los aspectos relativos al material escolar (libros de texto, cuadernos, etc.), como son su fabricación y disponibilidad, la logística y distribución de

los mismos y la fiscalidad y el régimen arancelario aplicados cuando no se hayan fabricado en el país.

- Creación de sistemas de información sólidos y fiables que proporcionen datos desglosados que permitan planificar, presupuestar y evaluar el grado de cumplimiento de las normas de calidad.
- Presentación de datos desglosados sobre matriculación, asistencia, finalización de los estudios y resultados escolares en función de la extracción socioeconómica, el género, la discapacidad, el origen étnico, la ubicación geográfica, etc.

Eliminar las barreras económicas a la educación

- Normas específicas sobre estipendios y transferencias monetarias en los planes de acción nacionales y en los documentos estratégicos para la reducción de la pobreza.
- Eliminar los derechos de matrícula en la educación primaria.
- Colaborar con el sector educativo no formal con el fin de promover y posibilitar el acceso a la educación, contemplando otros espacios y oportunidades de aprendizaje y la transición eficaz al sistema educativo formal.

Promover la integración y acabar con la discriminación

- Normas que proscriban toda forma de discriminación en el acceso a la educación.
- Políticas destinadas a superar toda forma de discriminación, directa o indirecta, que impida el acceso a la educación, así como a fomentar que las familias y las comunidades tomen conciencia del derecho universal a la educación.
- Políticas que velen por el derecho de las niñas a la educación.
- Introducir el concepto de educación integradora. Por ejemplo: adoptar un enfoque flexible en la confección de horarios adaptados a los niños que trabajan y a las cosechas agrícolas o facilitar medidas de apoyo e instalaciones que tengan en cuenta la pluralidad de las necesidades educativas de los niños con discapacidades.
- Normas y políticas que garanticen la universalización de la inscripción de los nacimientos.
- Consultar con las comunidades locales con el fin de detectar los obstáculos que se les plantean y elaborar estrategias destinadas a superarlos.

EDUCACIÓN DE CALIDAD

Un plan de estudios amplio, pertinente e integrador

- Un plan de estudios amplio que proporcione a los niños conocimientos aritméticos y alfabetización además de una serie de materias, como las ciencias, las humanidades, el deporte y las artes, y que contemple un espacio para el juego, en coherencia con el derecho a su mayor desarrollo posible.
- Incluir la educación en derechos humanos en un entorno que transmita los principios y las prácticas asociados a dichos derechos.
- Revisar los planes y programas de estudios con el fin de eliminar los prejuicios de género, de raza o de cualquier otro tipo.
- Acceso a una educación bilingüe o plurilingüe en las escuelas para los niños que no estén familiarizados con el idioma de enseñanza en la escuela.

Desarrollar sistemas de aprendizaje y de evaluación basados en los derechos

- Creación de escuelas enraizadas en la cultura del respeto a los derechos humanos y que contemplen métodos de enseñanza participativos, integradores y respetuosos con las capacidades de los niños, en continua evolución.
- Medidas que promuevan la participación activa de los padres y de los miembros de la comunidad local a todos los niveles del funcionamiento de la escuela.
- Dotar a las escuelas con el nivel adecuado de recursos (libros, material escolar, mobiliario, mejora del coeficiente alumnos/maestro).
- Procedimientos de evaluación congruentes con el derecho a la dignidad de los niños y planteados de manera que favorezcan su autoestima y su desarrollo en óptimas condiciones.

Garantizar la formación adecuada, el apoyo y el respeto a los docentes

- Instituir una formación inicial y en funciones de los docentes, que sea coherente con su labor, en escuelas atractivas para los niños.
- Medidas que protejan los derechos de los docentes: remuneración, apoyo en la gestión, etc.

Crear entornos de aprendizaje adecuados, seguros y saludables para los niños

- Normas mínimas en materia de salud y seguridad en materia de educación, como la gestión sanitaria y de la seguridad y la inclusión en el plan de estudios de la enseñanza de la salud y la seguridad.

- Número y frecuencia de las inspecciones de las escuelas, con el fin de garantizar el respeto de las normas mínimas.
- Familiarizar a todas las escuelas con la normativa en materia de salud y seguridad en lo que concierne al edificio, a las zonas de juego, a los primeros auxilios y a los sistemas de protección infantil.
- Llevar a cabo proyectos de protección sanitaria mediante programas escolares basados en la comunidad, por ejemplo en materia de nutrición, protección, chequeos, malaria y prevención y atención a niños afectados por el VIH/SIDA.

EL RESPETO A LOS DERECHOS EN LA EDUCACIÓN

Respetar la identidad

- Educación bilingüe o plurilingüe en las escuelas para los niños que no estén familiarizados con el idioma de enseñanza en la escuela.
- Diálogo con las comunidades locales sobre medidas que garanticen el respeto a la religión, la lengua y la cultura.

Garantizar la participación de los niños

- Sistemas de participación del alumnado a lo largo de toda la escolaridad y en todas las escuelas.
- Participación de los niños y las niñas en la elaboración de políticas escolares, en asuntos relacionados, por ejemplo, con la no discriminación o las normas de disciplina.
- Instituir y hacer operativos sistemas de consulta, en los que tengan cabida los niños, las comunidades y los grupos minoritarios, con los ministerios de educación y otros organismos con competencias en la aplicación del derecho a la educación.

Proteger la integridad

- Legislación, formación y prácticas que acaben con el maltrato físico y los castigos humillantes a los niños.
- Revisar los reglamentos y las prácticas disciplinarias de los centros de enseñanza.
- Introducir mecanismos para luchar contra las violaciones de derechos.
- Apoyo y formación para los docentes con miras a eliminar los castigos físicos e introducir el uso de estrategias para la solución no violenta de los conflictos.

APÉNDICE V: PROGRAMA MUNDIAL PARA LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS, PLAN DE ACCIÓN 2005–2007

El Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos fue aprobado por las Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 2004 con el fin de promover la ejecución de los programas de educación en la esfera de los derechos humanos en todos los sectores (resolución A/RES/59/113). Dicho programa establece un marco de acción colectivo basado en los principios de la Educación en Derechos Humanos consensuados por la comunidad internacional. Con él se pretende promover un entendimiento común de los principios básicos y de las metodologías de la educación en materia de derechos humanos, apoyar las iniciativas ya existentes, tomar como base los logros alcanzados en el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos (1995–2004) y prolongar y ampliar dichos logros –desarrollando igualmente nuevas iniciativas– mediante las iniciativas conjuntas y la cooperación a todos los niveles.

El 14 de julio de 2005 la Asamblea General adoptó un Plan de Acción para la primera etapa (2005–2007) del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos que se centra en los sistemas escolares de primaria y secundaria. Dicho plan de acción ha sido elaborado por un amplio grupo de especialistas de la educación en derechos humanos de todos los continentes y fomenta un enfoque holístico, basado en los derechos, de la educación en derechos humanos en los sistemas escolares. Este enfoque incluye tanto la “*educación en derechos humanos*” (velando por que todos sus elementos y procesos educativos, como los programas, los materiales didácticos, la metodología y la formación, están enfocados al aprendizaje de los derechos humanos) como los “*derechos humanos en la educación*” (garantizando que se respetan los derechos humanos de todos los integrantes de la comunidad escolar).

Si bien son muchos los factores que favorecen la adopción efectiva de este enfoque en las escuelas primarias y secundarias, estudios y experiencias llevados a cabo en todo el mundo han permitido identificar cinco factores clave para el éxito: (1) las políticas educativas, (2) la planificación de la aplicación de la política educativa, (3) el entorno de aprendizaje, (4) la enseñanza y el aprendizaje, (5) la educación y perfeccionamiento profesional de los profesores y del resto del personal docente. En uno de los apéndices del Plan de Acción figuran orientaciones prácticas sobre cómo introducir estos tres factores en el sistema escolar¹²⁴.

El Plan de Acción propone cuatro etapas para elaborar una estrategia nacional de ejecución:

- 1. Análisis de la situación actual de la educación en derechos humanos en el sistema de enseñanza**
- 2. Establecer prioridades y formular una estrategia nacional de ejecución**
- 3. Ejecución y supervisión de las actividades**
- 4. Evaluación**

En enero de 2006, el Director-General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH) remitieron una carta personal conjunta a los ministros de educación de los Estados Miembros de las Naciones Unidas. En dichas cartas se instaba a los ministros a que aplicaran en sus países el Plan de Acción y se les pedía que designasen un organismo nacional de coordinación del Programa Mundial y que informasen en términos generales a la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos y a la UNESCO de las iniciativas emprendidas para la ejecución del plan. La sede de la UNESCO puso en marcha, junto con las oficinas regionales, una estrategia de seguimiento de las reuniones regionales con el fin de alentar a las autoridades nacionales a desempeñar un papel activo en el análisis de la situación de la educación en derechos humanos en sus sistemas escolares y que determinaran y encontraran una solución para cualesquiera especificidades culturales o limitaciones que los Estados Miembros pudiesen presentar.

De acuerdo con el Plan de Acción, las Naciones Unidas constituyeron en 2006 un Comité Interinstitucional de Coordinación de la Educación en Derechos en el Sistema Escolar con el cometido de coordinar las actividades de apoyo a la integración de la Educación en Derechos Humanos en los sistemas escolares nacionales y de garantizar el apoyo de todo el sistema de las Naciones Unidas a las estrategias nacionales de ejecución. Dicho comité lo integran la UNESCO, el ACNUDH, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA (ONUSIDA), el Fondo de Población de las Naciones Unidas (FNUAP), la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (UNHCR), el Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente (OOPS) y el Banco Mundial.

En la segunda reunión del comité de coordinación, que tuvo lugar en Ginebra los días 20 y 21 de febrero de 2007, se proyectaba analizar las oportunidades y tareas que planteaban un mayor grado de participación en el ámbito nacional de las organizaciones de las Naciones Unidas para ayudar en la ejecución de la primera fase del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos. Dicha reunión pretendía asimismo

analizar los posibles enfoques o iniciativas que pudieran favorecer un mayor compromiso por parte de los Estados Miembros con la ejecución del Plan de Acción, revisar los métodos de control de los progresos nacionales, basados en los mecanismos de las Naciones Unidas ya existentes y estudiar la posibilidad de cooperar con otras iniciativas intersectoriales en materia de derechos humanos y/o educación. En las conclusiones de la primera fase del Programa Mundial cada país evaluará sus acciones e informará de las mismas al Comité Coordinador, el cual elaborará un informe final a la Asamblea General en 2008.

Fuentes (consultadas el 2 de julio de 2007): Naciones Unidas, “Proyecto revisado del plan de acción para la primera etapa (2005–2007) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos” (A/59/525/Rev.1), Asamblea General de la ONU, 59º Período de sesiones, 2 de marzo de 2005, Nueva York, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853e.pdf> (existe versión en español: <http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N05/253/77/PDF/N0525377.pdf?OpenElement>); Naciones Unidas, “Plan de Acción del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, Primera etapa”, UNESCO/OHCHR, Nueva York y Ginebra, 2006, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853e.pdf> (existe versión en español: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853s.pdf>); y Segunda reunión del Comité interinstitucional de coordinación de las Naciones Unidas para la educación en derechos humanos en el sistema escolar, “Summary Report, Human Rights Education in the Primary and Secondary School Systems, 1st Phase (2005–2007) (informe resumido de la Primera etapa) del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, Ginebra, 20 y 21 de febrero de 2007, <www.ohchr.org/english/issues/education/training/docs/SummaryofSecondmeeting.pdf> (sólo en inglés).

APÉNDICE VI: NORMAS SOBRE PRÁCTICAS IDÓNEAS EN MATERIA DE PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS

(Citadas con autorización de Save the Children Alliance, Practice Standards in Children's Participation, Save the Children Reino Unido, Londres, 2005.)

¿QUÉ SON LAS NORMAS SOBRE PRÁCTICAS IDÓNEAS?

Las normas sobre prácticas idóneas (también llamadas "requisitos mínimos de calidad" o "elementos clave") describen el grado de rendimiento esperado de un proyecto o programa. Estas normas, que establecen lo que tanto los niños como otros agentes pueden esperar de la labor de Save the Children en materia de participación de los niños, se fijaron para ser aplicadas a todo proyecto de Save the Children en materia de participación infantil y establecen los niveles mínimos de exigencia respecto de la labor y el comportamiento del personal participante.

Su elaboración es el fruto de años de experiencia en labores de apoyo a la participación infantil tanto a nivel local como mundial. El conjunto final de normas se basa en estudios y consultas realizadas entre el personal de Save the Children, copartícipes y niños de diferentes países y contextos comunitarios.

Cada norma se acompaña de una serie de criterios que pueden servir de indicadores de su grado de cumplimiento.

NORMA 1: UN ENFOQUE ÉTICO: TRANSPARENCIA, HONRADEZ Y RESPONSABILIDAD

En qué consiste

El compromiso de las organizaciones y el personal adultos con las prácticas participativas éticas y con el interés superior de los niños.

Por qué

Es inevitable que surjan desequilibrios de poder y posición entre niños y adultos por lo que es preciso adoptar un enfoque ético para que la participación de los niños sea genuina y significativa.

Cómo cumplir con esta norma

- Los niños y las niñas pueden expresarse libremente y se respetan sus opiniones y puntos de vista.
- El propósito de la participación de los niños es claro y sus parámetros se presentan con franqueza. Los niños comprenden el impacto que pueden llegar a tener en la adopción de una decisión y quién adopta la decisión definitiva.
- Los cometidos y las responsabilidades de los copartícipes (tanto niños como adultos) son claros, comprensibles y consensuados..
- Se acuerdan con los niños participantes objetivos y fines claros y consensuados.
- La información significativa en relación con su participación está disponible o accesible para los niños
- La participación de los niños se produce desde las etapas más tempranas y éstos están en posición de poder influir sobre la concepción y los contenidos de los procesos participativos.
- Los “adultos externos” que participan en todo el proceso, están sensibilizados al trabajo con niños, tienen claro su cometido y están dispuestos a escuchar y a aprender.
- Las organizaciones y su personal son responsables ante los niños de los compromisos adquiridos.
- En aquellos casos en los que el proceso de participación exige que esté representado un grupo mayor de niños, la elección de sus representantes se hará conforme a los principios de democracia y de no discriminación.
- Con el fin de reducir cualquier posible efecto negativo derivado de su participación, se abordan y se debaten con los niños participantes aquellos obstáculos y desafíos a los que puedan haberse enfrentado en otros ámbitos de sus vidas.

NORMA 2: LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS ES SIGNIFICATIVA Y VOLUNTARIA

En qué consiste

Los procesos de participación y los temas abordados en los mismos atañen directa o indirectamente a los niños, que tienen la posibilidad de decidir si quieren o no tomar parte en los mismos.

Por qué

La participación de los niños debería basarse en su conocimiento personal, es decir, en la información y en percepción que tienen sobre sus propias vidas, sobre sus comunidades y sobre los temas que les afectan. Cuando se reconocen sus otros compromisos, los niños participan de acuerdo con sus propios criterios y durante plazos de tiempo que ellos mismos determinan.

Cómo cumplir con esta norma

- Los temas son de una importancia real para los niños participantes y se establecen de acuerdo con sus conocimientos, aptitudes y capacidades..
- Los niños participan en el establecimiento de los criterios de selección de sus representantes en el proceso participativo.
- Los chicos disponen de tiempo para valorar su grado de aportación y los procesos se establecen de modo que se garantice que pueden dar su aceptación de participar de forma personal y fundamentada.
- Los niños y las niñas participan de forma voluntaria y pueden retirarse del proceso cuando así lo deseen.
- La forma de participación, los ámbitos y el grado de la misma son adecuados a las capacidades e intereses de los niños.
- Se respetan y se permite compaginar las demás obligaciones de los niños (domésticas, laborales o escolares).
- El estilo y los métodos de trabajo contemplan y se basan en el apoyo de las estructuras locales, de su conocimiento y sus usos y tienen en cuenta sus prácticas sociales, económicas, culturales y tradicionales.
- Se logra el apoyo de los adultos clave en las vidas de los niños (sus padres o tutores, los maestros) con el fin de contar con un mayor estímulo y ayuda en la participación de las chicas y de los chicos.

NORMA 3: UN ENTORNO FAVORABLE Y PROPICIO PARA LOS NIÑOS

En qué consiste

Los niños disfrutan de un entorno de participación seguro, acogedor y estimulante.

Por qué

La calidad de la participación de los niños y la medida en que éstos sacarán partido de la misma están directamente relacionadas con los esfuerzos por crear un entorno favorable de participación.

Cómo aplicar esta norma

- El método de trabajo refuerza la autoestima y la confianza en sí mismos de niños y niñas de edades y aptitudes diversas de manera que sienten que pueden aportar algo y que sus experiencias y opiniones merecen la pena ser compartidas.
- Se definen las formas de participación de manera conjunta con los niños de modo que sean un reflejo de las formas de expresión que ellos prefieren.
- Se dispone de tiempo y de recursos bastantes para una participación de calidad y los niños cuentan con ayuda suficiente para preparar su participación.

- Los adultos (incluidos los padres o tutores de los niños) están sensibilizados para comprender el valor de la participación de los niños y se les capacita para desempeñar un papel positivo y de apoyo (por ejemplo, mediante la concienciación y la capacitación).
- Se recurre a espacios de encuentro propicios a los niños donde chicos y chicas se sientan relajados y cómodos y donde dispongan de los medios necesarios. Los lugares de encuentro deberán ser accesibles para los niños con discapacidad.
- El planteamiento de los procedimientos organizativos u oficiales se concibe o se adapta para favorecer (y no intimidar) a los niños y se hace lo posible para que los más inexpertos se sientan bien acogidos.
- Siempre que sea necesario se favorece el flujo de información y/o la capacitación que posibiliten que los niños participen eficazmente, ya sea a título individual o de forma colectiva.
- Se pregunta a los niños qué información necesitan y ésta se pone pertinentemente a su disposición con una presentación adaptada y en un lenguaje comprensible para ellos, sin olvidar a los niños con deficiencias visuales o auditivas.
- En los casos en los que los niños participantes hablen diferentes lenguas maternas o tengan varias primeras lenguas, se dispone de información escrita o de intérpretes profesionales de forma que los niños participen plenamente en los debates.
- En los debates en los que participan niños se recurre a un lenguaje que no sea técnico y se explican claramente todos los términos técnicos o la jerga utilizados.

NORMA 4: IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

En qué consiste

La participación infantil contribuye a eliminar, y no a reforzar, patrones de discriminación y exclusión ya existentes. Igualmente, favorece a aquellos grupos de niños más propensos a sufrir discriminación y que a menudo se ven excluidos de los procesos de participación.

Por qué

Al igual que los adultos, los niños no constituyen un grupo homogéneo. El acceso a la participación favorece la igualdad de oportunidades para todos, sin ningún tipo de distinción basada en la edad, la raza, el color, el género, el idioma, la religión, las ideas políticas o de otro tipo, la nacionalidad, el origen étnico o social, la riqueza, la discapacidad, el nacimiento ni ninguna otra circunstancia (de los propios niños o de sus padres o tutores legales).

Cómo cumplir con esta norma

- Todos los niños tienen las mismas oportunidades de participación y se establecen sistemas que garanticen que no se discrimina a los niños por razones de edad, color, género, idioma, religión, ideas políticas o de otro tipo, nacionalidad, origen étnico o social, riqueza, discapacidad, nacimiento ni ninguna otra circunstancia.
- La participación de los niños busca incluir a todos y no sólo a unos pocos. Para ello puede ser necesario llegar hasta los niños en sus comunidades locales, en lugar de invitar a sus representantes a desplazarse a un punto central.
- Los procesos participativos en los que intervienen los niños son lo suficientemente flexibles como para atender las necesidades, expectativas y situaciones de diferentes grupos infantiles –y para poder replantear dichas prácticas con cierta regularidad.
- Se tienen en cuenta las diferencias de edad, género y capacidades de los niños a la hora de organizar la participación (por ejemplo, en la manera de presentar la información).
- Quienes trabajan con los niños están capacitados para facilitar un entorno no discriminatorio e integrador.
- No tienen cabida las ideas preconcebidas sobre los que los diferentes grupos de niños pueden o no pueden hacer.
- Todos los niños gozan de las mismas oportunidades para formular sus opiniones y ven reflejadas sus aportaciones en cualesquiera resultados de los procesos de participación, incluidos aquellos procesos en los que participan tanto adultos como niños.
- Si hubiera alguna limitación al número de niños que pueden participar, los propios niños eligen a sus representantes entre sus pares mediante procesos participativos democráticos e integradores.
- Se cuenta con la labor de adultos con capacidad de influencia para obtener el apoyo de las familias y de la comunidad a la participación de los colectivos discriminados.

NORMA 5: EFICACIA Y SEGURIDAD DEL PERSONAL

En qué consiste

El personal que gestiona o participa en los procesos que ayudan o hacen posible la participación de los niños tiene la formación y cuenta con el apoyo necesarios para desempeñar su trabajo de acuerdo con las más altas exigencias de calidad.

Por qué

Los profesionales adultos sólo pueden favorecer una genuina participación de los niños, de forma eficaz y con confianza si poseen las nociones y aptitudes necesarias.

Cómo aplicar esta norma

- Todo el personal y todos los responsables están sensibilizados positivamente a la participación infantil y comprenden el compromiso de la organización en favor de dicha participación.
- El personal dispone de la formación, medios y otras oportunidades de desarrollo necesarios en el ámbito de las prácticas participativas de modo que pueden trabajar de manera eficaz y segura con niños de diferentes edades y aptitudes.
- Se apoya y supervisa al personal de forma adecuada y se evalúa su práctica participativa.
- Se responde a las necesidades específicas de personal cualificado o técnico (por ejemplo, en material de comunicación, facilitación, solución de conflictos o mediación intercultural) mediante una combinación de contratación, selección, formación del personal e intercambio de experiencias.
- Las relaciones entre el personal y entre éste y los gestores, son modélicas en lo que se refiere a su comportamiento y todos se tratan entre sí con respeto e integridad.
- Se presta apoyo a los gestores y al personal cuando para éstos la participación de los niños supone un cambio personal o cultural significativo, aun cuando se considere que esto constituye un problema.
- El personal puede expresar su opinión o sus inquietudes sobre la intervención de los niños y esperar que dichas opiniones o inquietudes se atenderán de manera constructiva.

NORMA 6: LA PARTICIPACIÓN FOMENTA LA SEGURIDAD Y LA PROTECCIÓN DE LOS NIÑOS

En qué consiste

Las políticas y los protocolos de protección infantil son parte esencial del trabajo participativo con niños. *Téngase en cuenta que el personal de Save the Children debe aplicar las presentes normas junto con las que dimanen de la estrategia de protección de la infancia de dicha organización.*

Por qué

Las organizaciones tienen el deber de velar por los niños con los que trabajan y han de hacer cuanto esté en su mano para minimizar el riesgo de abuso y de explotación o cualesquiera otras consecuencias negativas de la participación de los niños.

Cómo aplicar esta norma

- La protección de los derechos de los niños y de las niñas es primordial a la hora de planificar y organizar la participación infantil.
- Los niños que participan en el proceso conocen su derecho a estar protegidos de cualquier abuso y saben a quién dirigirse para pedir ayuda en caso necesario.
- Se asigna a personal experimentado y con conocimientos en la materia la función de supervisar y coordinar los asuntos tocantes a la protección de los niños a lo largo de todo el proceso participativo.
- El personal responsable de organizar el proceso participativo dispone de una estrategia de protección infantil específica para cada proceso. Dicha estrategia debe ser pertinentemente comunicada y entendida por todo el personal que trabaja en el proceso.
- Se establecen las medidas protectoras oportunas con el fin de reducir al mínimo los riesgos y de evitar abusos (por ejemplo, los niños reciben permanentemente la protección y la supervisión adecuadas, se establecen dispositivos de identificación de riesgos en aquellas actividades que se realicen lejos de casa y exijan pernoctar fuera del domicilio, los niños están protegidos de los abusos de otros niños).
- El personal admite sus obligaciones legales y éticas (por ejemplo, en lo concerniente a su propio comportamiento y respecto a cómo proceder cuando se pone en su conocimiento una conducta inapropiada por parte de un tercero). Todo el personal conoce y entiende el procedimiento que permite informar de incidentes graves.
- En los procedimientos de protección infantil se contemplan los riesgos concretos que recaen sobre determinados colectivos de niños y los obstáculos adicionales a los que se enfrentan a la hora de obtener ayuda.
- Se realiza una exhaustiva evaluación de los riesgos ligados a la participación por el hecho de hablar en público o de hacer campaña o apología. En función de los riesgos identificados puede ser necesario adoptar medidas para proteger la identidad de los niños y para garantizar un seguimiento que les salvaguarde

(por ejemplo, a la hora de garantizar que pueden regresar con seguridad a sus comunidades de origen).

- Se obtiene el debido consentimiento para utilizar cualesquiera datos proporcionados por los niños y se custodia en todo momento la información considerada confidencial.
- Se establece un procedimiento formal de reclamaciones que permita que los niños que intervienen en actividades participativas puedan presentar reclamaciones con plena confianza y sobre cualquier tema relativo a su participación. La información sobre las reclamaciones estará a disposición de los niños en los idiomas y formatos pertinentes.
- No se pueden tomar ni publicar fotografías, vídeos o imágenes digitales de un menor sin su consentimiento expreso para un uso concreto.
- Salvo que se acuerde lo contrario, es imposible acceder a la información relativa a niños específicos o a grupos de éstos.
- Quedan perfectamente definidas y organizadas todas las obligaciones relativas a la responsabilidad, seguridad, desplazamientos y seguro médico.

NORMA 7: GARANTIZAR EL SEGUIMIENTO Y LA EVALUACIÓN

En qué consiste

El respeto a la participación de los niños se refleja en el compromiso de proporcionar la debida información y/o seguimiento y de evaluar la calidad y el impacto de la participación infantil.

Por qué

Es importante que los niños entiendan cuál ha sido el resultado de su colaboración y el uso se ha dado a su participación. También es capital que, cuando así convenga, se les dé la ocasión de participar en la fase de seguimiento o en sus actividades. En su calidad de interlocutores clave, los niños son parte integral de los procesos de seguimiento y evaluación.

Cómo cumplir con esta norma

- Se anima a los niños a participar en los procesos de seguimiento y evaluación.
- Durante la fase de planificación se abordan el seguimiento y la evaluación como parte esencial de cualquier iniciativa participativa.
- Se anima y se ayuda a que los niños compartan sus experiencias participativas con sus pares, sus comunidades, con organizaciones y con proyectos de los que puedan formar parte.
- Se proporciona a los niños información clara e inmediata sobre el impacto de su participación y dicha información llega a todos los niños interesados.

- Se pregunta a los niños sobre su grado de satisfacción respecto del proceso participativo y sobre cómo piensan que éste se podría mejorar.
- Los resultados del seguimiento y la evaluación se comunican a los niños participantes de manera asequible y adecuada a ellos, y se tiene en cuenta su opinión en futuras labores de participación.
- Se admiten los errores advertidos en la evaluación y se adquiere el compromiso de utilizar las conclusiones alcanzadas para mejorar otros procesos participativos en el futuro.
- Los adultos evaluarán cómo han traducido y aplicado las prioridades y sugerencias de los niños en su práctica, sus estrategias y sus programas.
- Se abordará con los niños la posibilidad de prolongar el apoyo prestado. Los adultos proporcionarán la información necesaria en relación con el grado o los límites de su compromiso de apoyar iniciativas y organizaciones infantiles de forma continuada. Si dicho apoyo continuado no es posible, los adultos facilitarán a los niños los recursos y la asistencia necesarios para contactar con otras organizaciones que sí puedan ayudarles.

NOTAS

- ¹ Tomaševski, Katarina, *Manual on Rights-Based Education: Global human rights requirements made simple*, UNESCO Bangkok, Bangkok, 2004.
- ² Comité de los Derechos del Niño, “Observación General n° 1: Los propósitos de la educación, artículo 29 (1) (2001)”, RC/GC/2001/1, 2001.
- ³ Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, “Observación General n° 13: El derecho a la educación (artículo 13)”, E/C.12/1999/10, diciembre 1999, párr. 1.
- ⁴ *Ibid.*
- ⁵ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, “Panorama regional: América Latina y el Caribe”, documento preparado para el *Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo 2007*, UNESCO, París, 2006, pág. 2.
- ⁶ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo 2007: Bases sólidas: atención y educación de la primera infancia*, UNESCO, París, 2007; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *Progreso para la infancia. Examen estadístico de un mundo apropiado para los niños y las niñas*, UNICEF, Nueva York, diciembre de 2007.
- ⁷ Watkins, Kevin, *The Oxfam Education Report*, Oxfam GB, London, 2000, pág. 105.
- ⁸ Santos Pais, Marta, “The Convention on the Rights of the Child”, en: Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos, Instituto de las Naciones Unidas para Formación Profesional e Investigaciones y United Nations Staff College Project, *Manual on Human Rights Reporting under Six Major International Human Rights Instruments*, Naciones Unidas, Ginebra, 1997, pág. 427.
- ⁹ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *The State of the World’s Children 2007: Women and children – The double dividend of gender equality*, UNICEF, Nueva York, 2006, pp. x, 7. (Traducido al español: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Estado mundial de la infancia 2007. *La mujer y la infancia: el doble dividendo de la igualdad de género*, UNICEF, Nueva York, 2006).
- ¹⁰ Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas, “¡Las niñas también!: Educación para todos”, UNGEI Hoja de datos, 2006, <www.ungei.org>, consultada el 28 de junio de 2007. (Disponible en español en <<http://www.ungei.org/spanish/resources/files/UNGEIFactSheetSP.pdf>>).
- ¹¹ Save the Children, *Ending Physical and Humiliating Punishment of Children: Making it happen*, Alianza Internacional Save the Children, Estocolmo, 2005, págs. 16–17.
- ¹² Departamento para el Desarrollo Internacional et al, *HIV/AIDS and Education: A strategic approach*, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) / Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París, mayo de 2003, págs. 18, 20.
- ¹³ Save the Children, *Child Rights Programming: How to apply rights-based approaches to programming*, 2nd ed, Save the Children Sweden, Estocolmo, 2005, p. 41. (Traducido al español: *Programación de los Derechos del Niño: cómo aplicar un enfoque de derechos del niño en la programación*, Alianza Internacional Save the Children, Oficina Regional para América del Sur, Estocolmo, 2002).
- ¹⁴ Frankovits, André, *The Human Rights-based Approach and the United Nations System*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París, 2006, pág. 20.
- ¹⁵ Tomaševski, Katarina, *Manual on Rights-based Education*, op. cit., pág. 49.

- ¹⁶ Comité de los Derechos del Niño, "Observación General n° 1: Los propósitos de la educación, artículo 29 (1) (2001)"; RC/GC/2001/1, 2001, párr. 1.
- ¹⁷ Graham-Brown, Sarah, "The Role of the Curriculum", Chapter 6, *Education Rights and Minorities*, Minority Rights Group, Londres, 1994, pág. 27.
- ¹⁸ Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, "Observación General n° 13: El derecho a la educación (artículo 13)"; E/C.12/1999/10, diciembre de 1999, párr. 1.
- ¹⁹ Artículo 26(3) de la Declaración Universal de Derechos Humanos, artículo 18(4) del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y artículo 2 del Protocolo n° 1 del Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos.
- ²⁰ Boyden Jo, Birgitta Ling y William Myers, *What Works for Working Children*, Rädda Barnen, Estocolmo, y Centro Internacional para el Desarrollo del Niño de UNICEF, Florencia, 1998, págs. 9-11.
- ²¹ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2005: El imperativo de la calidad*, Editorial UNESCO, París, 2004, pág. 121. CONFEMEN es el acrónimo de *Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage* (Conferencia de ministros de educación de los países que comparten el francés como idioma).
- ²² *Ibid.*, pág. 122.
- ²³ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, "A League Table of Disadvantage in Rich Nations", *Innocenti Report Card n° 4*, Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF, Florencia, noviembre de 2002, p. 7.
- ²⁴ Comité de los Derechos del Niño, "Observación General n° 1: Los propósitos de la educación, artículo 29 (1) (2001)"; CRC/GC/2001/1, 2001, párr. 9.
- ²⁵ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *EFA Global Monitoring Report 2007: Strong foundations – Early childhood care and education*, UNESCO, París, 2006, pág. 12. (Traducido al español: *Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo 2007: Bases sólidas: atención y educación de la primera infancia*, UNESCO, París, 2006).
- ²⁶ Save the Children, "What's the Difference? The impact of early childhood development programs", Save the Children, Katmandú, 2003, págs. 21, 32.
- ²⁷ Hodgkin, Rachel, y Peter Newell, *Implementation Handbook on the Convention on the Rights of the Child*, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Nueva York, 2002, pág. 379.
- ²⁸ Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, "Observación General n° 13: El derecho a la educación (artículo 13)"; E/C.12/1999/10, diciembre 1999, párr. 50.
- ²⁹ *Ibid.*
- ³⁰ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, 14 de diciembre de 1960, artículos 3 y 4.
- ³¹ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *The State of the World's Children 2004: Girls, education and development*, UNICEF, New York, 2003, págs. 71, 84, 87 (Versión en español: *Estado mundial de la infancia, 2004: Las niñas, la educación y el desarrollo*, UNICEF, Nueva York, 2003).
- ³² Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *EFA Global Monitoring Report 2005: The quality imperative*, UNESCO Publishing, París, 2004, pág. 28 (Versión en español: *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2005: El imperativo de la calidad*, UNESCO, París, 2004).
- ³³ Thomas Hammarberg, ex vicepresidente del Comité de los Derechos del Niño, citado en Centre for Studies on Inclusive Education, "Inclusive Education: A framework for change – National and international perspectives", CSIE, Bristol, 1997, pág. 6.

- ³⁴ Comité de los Derechos del Niño, “Observación General n° 1: Propósitos de la educación. Párrafo 1 del artículo 29, (2001)”; CRC/GC/2001/1, 2001, párr. 2.
- ³⁵ *Ibid.*, párr. 9.
- ³⁶ *Ibid.*, párr. 8.
- ³⁷ *Ibid.*, párr. 12.
- ³⁸ Hodgkin y Newell, *op. cit.*, pág. 159.
- ³⁹ Lansdown, Gerison, *Betrayal of Trust: An overview of Save the Children’s findings on children’s experience of physical and humiliating punishment, child sexual abuse and violence when in conflict with the law*, Save the Children, Estocolmo, 2006, págs. 33–34.
- ⁴⁰ Save the Children, *Ending Physical and Humiliating Punishment of Children: Making it happen*, Alianza Internacional Save the Children, 2005, pág. 40.
- ⁴¹ Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Observación General n° 13: El derecho a la educación (artículo 13)”; E/C.12/1999/10, diciembre de 1999, párrs. 43, 44, 50.
- ⁴² Santos Pais, Marta, *op. cit.*, págs. 419–423.
- ⁴³ Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Observación General n° 13, 14/12/90, 1990, párr. 10; Comité de los Derechos del Niño, Observación General n° 5”; CRC/GC/2003/527, noviembre de 2003, párr. 8.
- ⁴⁴ Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, “Cuestiones sustantivas que se plantean en la aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales”; E/C.12/2001/15, diciembre de 2001, párr. 12.
- ⁴⁵ Virtue John, “Evaluation of the Role of UNICEF on Education Sector Wide Approaches in Eastern and Southern Africa: Business as usual or making a difference...?”; estudio encargado por la Oficina Regional de UNICEF para África Oriental y Meridional, noviembre de 2005, pág. 1.
- ⁴⁶ Tomaševski, Katarina, *Manual on Rights-based Education, op. cit.*, pág. 29.
- ⁴⁷ Comité de Asistencia para el Desarrollo de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, *Gender Equality in Sector Wide Approaches: A reference guide*, OCDE, París, 2002, págs. 3–4.
- ⁴⁸ Fast Track Initiative, *Education for All – Fast Track Initiative: Framework*, Banco Mundial, Washington D.F., 2004, annex 1, pág. 15. (N/E)
- ⁴⁹ Hodgkin y Newell, *op. cit.*, pág. 51.
- ⁵⁰ Alianza Internacional Save the Children – Grupo para Europa, *Children, Economics and the EU: Towards child friendly policies*, Save the Children, Estocolmo, 2000, pág. 18.
- ⁵¹ Furniss, Elaine, *Assessing Learning Achievement*, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Nueva York, 2003, pág. 2.
- ⁵² Save the Children, *So You Want to Involve Children in Research? A toolkit supporting children’s meaningful and ethical participation in research relating to violence against children*, Save the Children Sweden, Estocolmo, 2004, pág. 10. (Versión en español: *¿Así que quiere hacer participar a los niños y niñas en la investigación? Paquete de herramientas para apoyar la participación significativa y ética de los niños y niñas en la investigación relativa a la violencia contra los niños y niñas*, Save the Children Suecia, Estocolmo, 2004).
- ⁵³ Comité de los Derechos del Niño, “Observación General n° 1: Los propósitos de la educación, artículo 29 (1) (2001)”; RC/GC/2001/1, 2001, párr. 23.
- ⁵⁴ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *EFA Global Monitoring Report 2002: Is the world on track?*, UNESCO, París, 2002, pág. 106 (Versión en español: *Educación para todos: informe de seguimiento en el mundo ¿Va el mundo por el buen camino?*, UNESCO, París, 2002).

- ⁵⁵ Melchiorre Angela, *At What age are school children employed, married and taken to court?* 2nd ed., Right to Education Project, Lund, 2004, pág. 5.
- ⁵⁶ Naciones Unidas, “Programa de Acción de Durban Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia”, 2001, A/CONF.189/12, párr. 122.
- ⁵⁷ Hodgkin y Newell, *op. cit.*, pág. 281.
- ⁵⁸ Comisión de Derechos Humanos, “Report of the Special Rapporteur, Katarina Tomaševski, submitted pursuant to resolution 2002/23”, E/CN.4/2003/913, diciembre de 2002, párr. 23 (Informe de la relatora especial Katarina Tomaševski realizado en virtud de la resolución 2002/23).
- ⁵⁹ Sakurai, Riho, “Child Labour and Education” (informe elaborado para *Educación para todos: informe de seguimiento en el mundo 2007*), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2006, pág. 28.
- ⁶⁰ Melchiorre, *op. cit.*, pág. 5.
- ⁶¹ Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, artículo 32, y Convenio 182 de la Organización Internacional del Trabajo.
- ⁶² Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *The “Rights” Start to Life: A statistical analysis of birth registration*, UNICEF, Nueva York, 2005, pp. 3–4.
- ⁶³ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, “Factsheet: Birth registration”, UNICEF, <www.unicef.org/newsline/2003/03fsbirthregistration.htm>, consultada el 29 de junio de 2007.
- ⁶⁴ Para más información sobre las iniciativas para acabar con los castigos físicos, véase Harper, Kate, et al., *Ending Physical and Humiliating Punishment of Children: Manual for Action*, Save the Children Suecia/Alianza Internacional Save the Children, Estocolmo, 2005 (Versión en español: *Poniendo fin al castigo físico y humillante de los niños. Manual para la acción*. Save the Children, Estocolmo, 2005).
- ⁶⁵ Pinheiro, Paulo Sérgio, *The World Report on Violence Against Children*, Informe del Experto Independiente para el estudio de la violencia contra los niños, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y la Organización Mundial de la Salud, Ginebra, 2006, pág. 18, 21.
- ⁶⁶ *Ibid.*, págs. 109–170.
- ⁶⁷ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, “What’s so special about UNICEF’s approach to early childhood?”, UNICEF, Nueva York, (sin fechar), <www.unicef.org/earlychildhood/index_integratedapproach.html>, consultada el 29 de junio de 2007.
- ⁶⁸ Comité de los Derechos del Niño, “Observación General n° 7: “Realización de los derechos del niño en la primera infancia”, CRC/C/GC7, 2005, párr. 22.
- ⁶⁹ Lansdown, Gerison, *Disabled Children in Nepal: Progress in implementing the Convention on the Rights of the Child*, Rights for Disabled Children/Disability Awareness in Action, Londres, 2003, disponible en línea en <www.daa.org.uk/RDC%20Nepal.htm>, consultada el 10 de julio de 2007.
- ⁷⁰ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, “Children as Community Researchers”, UNICEF, última revisión: marzo de 2001, pág. 30, disponible en <www.unicef.org/teachers/researchers/>, consultada el 29 de junio de 2007.
- ⁷¹ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *The State of the World’s Children 2004: Girls, education and development*, UNICEF, Nueva York, 2003, pág. 87. (Versión en español: *Estado mundial de la infancia Las niñas, la educación y el desarrollo*, UNICEF, Ginebra, 2003).
- ⁷² Para más información sobre los centros de aprendizaje comunitario, véase UNESCO Bangkok, <www.unescobkk.org/index.php?id=220/index.htm>, consultada el 29 de junio de 2007.

- ⁷³ Véase, por ejemplo, Pigozzi, Mary Joy, "Education for Emergencies and for Reconstruction: A developmental approach", Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Nueva York, 1999; y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, "Building Back Better: A 12-month update on UNICEF's work to rebuild children's lives and restore hope since the tsunami", UNICEF, Nueva York, diciembre de 2005, <www.unicef.org/publications/files/TSUNAMI_eBOOK.pdf> (disponible solo en versión electrónica), consultada el 29 de junio de 2007.
- ⁷⁴ Para más información sobre la Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia – INEE, véase <www.ineesite.org>.
- ⁷⁵ Frankovits, *op. cit.*, págs. 50–51.
- ⁷⁶ Comisión de Derechos Humanos, "Informe anual de la Relatora Especial, Katarina Tomaševski, sobre el derecho a la educación, presentado de conformidad con la resolución 2000/9 de la Comisión de Derechos Humanos", E/CN.4/2000/6, 1 de febrero de 2000, párrs. 45–55).
- ⁷⁷ Banco Mundial, "School Fees: A roadblock to Education for All", *Education Notes*, Banco Mundial, Washington D.F, Agosto de 2004, pág. 2, <www1.worldbank.org/education/pdf/EdNotes_Userfee_3.pdf>, consultada el 29 de junio de 2007.
- ⁷⁸ Kattan, Raja Bentaouet, "Implementation of Free Basic Education Policy", *Education Working Paper Series n° 7*, Banco Mundial, Washington D.F , diciembre de 2006, págs. 21–22.
- ⁷⁹ *Ibid.*, págs. 34–37.
- ⁸⁰ *Ibid.*, págs. 45–54.
- ⁸¹ Save the Children, HelpAge International e Institute of Development Studies, "Making Cash Count: Lessons from cash transfer schemes in east and southern Africa for supporting the most vulnerable children and households", Save the Children, HelpAge International y IDS, 2005, pág. 38.
- ⁸² Meng, Xin, y Jim Ryan, "Does a Food for Education Program Affect School Outcomes? The Bangladesh case", IZA Discussion Paper 2557, enero de 2007, pág. 8, <<http://ssrn.com/abstract=958723>> consultada el 11 de Julio de 2007.
- ⁸³ Gertler, Paul, "The Impact of Conditional Cash Transfers on Human Development Outcomes: A review of the evidence from PROGRESA in Mexico and some implications for South and southern Africa", Southern African Regional Poverty Network, 2005, pág. 2.
- ⁸⁴ *Ibid.*
- ⁸⁵ Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, artículo 32.
- ⁸⁶ Bicego, George, Shea Rutstein y Kiersten Johnson, "Dimensions of the Emerging Orphan Crisis in Sub-Saharan Africa", *Social Science and Medicine*, vol. 56, n°. 6, marzo de 2003, citado en Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas / División de Población, *The Impact of AIDS*, Naciones Unidas, Nueva York, 2004, pág. 72.
- ⁸⁷ Tomaševski, Katerina, *Human Rights in Education as Prerequisite for Human Rights Education*, Right to Education Primers n° 4, Raoul Wallenberg Institute/Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Estocolmo, 2001.
- ⁸⁸ Comité de los Derechos del Niño, "Observación General n° 1: Los propósitos de la educación, artículo 29 (1) (2001)", CRC/GC/2001/1, 2001, párr. 9.
- ⁸⁹ Tomaševski, Katarina, *Manual on Rights-Based Education*, *op. cit.*, pág. 27.
- ⁹⁰ Lansdown Gerison, *The Evolving Capacities of the Child*, Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF, Florencia, 2005, p. ix. (Versión en español: *La evolución de las facultades del niño*, Centro de investigaciones Innocenti de UNICEF, Florencia, 2005).
- ⁹¹ Este aspecto surge con frecuencia en evaluaciones de iniciativas individuales. Véase por ejemplo: United States Department of Education Office of Safe and Drug-Free Schools (Servicio

de escuelas seguras y libres de drogas del Departamento de Educación de Estados Unidos), "Peer Mentoring and Academic Success", *Mentoring Fact Sheet n° 7*, diciembre de 2005.

- ⁹² Véase <www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/appeal/IE/Publications_and_reports/Understanding_needs.pdf>.
- ⁹³ Organización Internacional del Trabajo/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, "Recomendación OIT/UNESCO relativa a la situación del personal docente", Recomendación relativa a la Situación del Personal Docente, aprobada por la Conferencia Intergubernamental Especial sobre la Situación del Personal Docente, París, 5 de octubre de 1966
- ⁹⁴ Chaudhury, Nazmul, et al., "Missing in Action: Teacher and health worker absence in developing countries", *Journal of Economic Perspectives*, vol. 20, no. 1, 2006, págs. 91–116.
- ⁹⁵ Wright, Cream, "The Third Wave: When schools must be for much more than learning and teaching", *UNGEI Forum*, vol. 6, no. 1, marzo de 2006, pág. 16.
- ⁹⁶ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *The State of the World's Children 2004: Girls, education and development*, UNICEF, Nueva York, 2003, pág. 78. (Versión en español: *Estado mundial de la infancia Las niñas, la educación y el desarrollo*, UNICEF, Ginebra, 2003).
- ⁹⁷ Naciones Unidas, "Plan de acción: Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, primera etapa", Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Ginebra, y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París, párr. 18, págs. 18–19.
- ⁹⁸ Seel, Amanda, "Progress on EFA in Laos", documento encargado para *Educación para todos: hacia la igualdad entre los sexos, informe de seguimiento de la EPT en el mundo, 2003/4*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2004/ED/EFA/MRT/PI/67, 2003, págs. 1, 5.
- ⁹⁹ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Education in a Multilingual World*, Education Position Paper, UNESCO, París, 2003, pág. 7. (Versión en español: *La educación en un mundo plurilingüe*. UNESCO Educación. Documento de orientación, UNESCO, París, 2003).
- ¹⁰⁰ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *EFA Global Monitoring Report 2006: Literacy for life*, UNESCO, París, 2005, pág. 216 (Versión en español: *Educación para todos, la alfabetización, un factor vital: informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2006*, UNESCO, París, 2005).
- ¹⁰¹ Dutcher, Nadine, *Expanding Opportunity in Linguistically Diverse Societies*, 2nd ed., Center for Applied Linguistics, Washington D.F., 2004, págs. 11, 27.
- ¹⁰² Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *The State of the World's Children 2004: Girls, education and development*, UNICEF, New York, 2003, pág. 85 (Versión en español: *Estado mundial de la infancia, 2004: Las niñas, la educación y el desarrollo*, UNICEF, Ginebra, 2003).
- ¹⁰³ Artículo 24(3).
- ¹⁰⁴ Convención sobre los Derechos del Niño, artículo 30; Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, "Observación General n° 13: El derecho a la educación (artículo 13)", E/C.12/1999/10, diciembre 1999, párrs. 28, 29, 30; Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, artículo 5(c).
- ¹⁰⁵ Véase: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, "Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural", UNESCO, París, 2006, que recoge los principales instrumentos normativos que abordan este tema.
- ¹⁰⁶ Naciones Unidas, "Comité de los Derechos del Niño, 44° Período de sesiones, Resumen de la sesión 1219ª: Tercer informe periódico de Chile (continuación)", CRC/C/SR.1219, 20 de febrero de 2007.

- ¹⁰⁷ Pinheiro, *op. cit.*, pág. 116.
- ¹⁰⁸ Harper, Kate, et al., *Ending Physical and Humiliating Punishment of Children: Manual for action*, Save the Children, 2005, págs. 44–91.
- ¹⁰⁹ Programa de Cultura de Paz de la UNESCO, “Guidelines for a Plan of Action for the UNESCO Interregional Project for a Culture of Peace and Non-Violence in Educational Institutions”, International Forum on Education for Non-Violence, Sintra, Portugal, 22 mayo 1996.
- ¹¹⁰ Pinheiro, *op. cit.*, págs. 153–156.
- ¹¹¹ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, “Strategies for Girls” Education”, UNICEF, Nueva York, mayo de 2004, págs. 5–6. (N/E)
- ¹¹² Wright, Cream, “HRBAP in Education: Global perspectives, challenges and options”, ponencia para la Segunda Consulta Mundial de UNICEF sobre Enfoque de Programación basado en los Derechos Humanos, Quito, septiembre de 2003, pág. 8.
- ¹¹³ El derecho de los adultos a la educación no debería definirse como un objetivo meramente instrumental en la lucha por el derecho de los niños a la educación. No obstante, este derecho más amplio no pertenece al ámbito del presente trabajo.
- ¹¹⁴ Organización Internacional del Trabajo/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, “Recomendación OIT/UNESCO relativa a la situación del personal docente”, Recomendación relativa a la Situación del Personal Docente, aprobada por la Conferencia Intergubernamental Especial sobre la Situación del Personal Docente, París, 5 de octubre de 1966, Sección VIII.
- ¹¹⁵ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *The State of the World's Children 1999: Education*, UNICEF, Nueva York, 1998, pág. 37. (Versión en español: *Estado mundial de la infancia 1999: Educación*, UNICEF, Nueva York, 1998).
- ¹¹⁶ Lansdown, Gerison, “Promoting Children’s Participation in Democratic Decision-Making”, *Innocenti Insight n° 6*, Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF, Florencia, 2001, pág. 26.
- ¹¹⁷ *Ibid.*, pág. 5.
- ¹¹⁸ Bissell, Susan L., “Earning and Learning: Tensions and compatibility”, in Burns H. Weston, ed., *Child Labor and Human Rights: Making children matter*, Lynne Rienner Publishers, Boulder, CO, 2005, pág. 389.
- ¹¹⁹ Foro de Alto Nivel sobre la Eficacia de la Ayuda al Desarrollo, “DECLARACIÓN DE PARÍS SOBRE LA EFICACIA DE LA AYUDA AL DESARROLLO: Apropiación, Armonización, Alineación, Resultados y Mutua Responsabilidad”, París, 2005.
- ¹²⁰ Organisation for Economic Co-operation and Development/Development Co-operation Directorate, *Integrating Human Rights into Development: Donor approaches, experiences and challenges*, The Development Dimension series, OECD, París, junio de 2006, págs. 69–89.
- ¹²¹ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, “Thematic Report on Girls” Education: Analysis of issues, challenges and achievements in 2004”, UNICEF, Nueva York, Julio de 2005, pág. 31.
- ¹²² High Level Forum on Joint Progress Toward Enhanced Aid Effectiveness, “Paris Declaration on Aid Effectiveness: Ownership, harmonisation, alignment, results and mutual accountability”, París, 2005, párr. 3(v). (N/E)
- ¹²³ Anexo 1, Informe del segundo taller interinstitucional sobre la aplicación de un enfoque basado en los derechos humanos en el contexto de la reforma de las Naciones Unidas, Stamford, Estados Unidos de América, 5–7 de mayo 2003.
- ¹²⁴ Véase “Plan de acción: Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, primera etapa”, págs. 37–51, < <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853s.pdf>>.

El objetivo de un enfoque de la educación basado en los derechos humanos es garantizar a todos los niños y niñas una educación de calidad que respete y promueva su derecho a la dignidad y a un desarrollo adecuado. Esta publicación ofrece un marco amplio de estrategias y medidas necesarias para plasmar el derecho del niño a la educación, y sus derechos en el entorno educativo, en las leyes, políticas y programas orientados al logro de la Educación para Todos.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
3 United Nations Plaza
New York, NY 10017, EEUU
pubdoc@unicef.org
www.unicef.org

Organización de las Naciones Unidas
para la Educación, la Ciencia y la Cultura
7, place de Fontenoy
75352 París 07 SP, Francia
bpi@unesco.org
www.unesco.org

© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)/
Organización de las Naciones Unidas
para la Educación, la Ciencia y la Cultura
ISBN: 978-92-806-4190-5
Número de venta: S.08.XX.2
Precio: \$20.00

Febrero de 2008