NACIONES UNIDAS **A**

Asamblea General

Distr.
GENERAL

A/HRC/EMRIP/2009/4
3 de julio de 2004

ESPAÑOL
Original: INGLÉS

CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS
Mecanismo de Expertos sobre los
Derechos de los Pueblos Indígenas
Segundo período de sesiones
10 a 14 de agosto de 2009
Tema 3 del programa provisional

CONTRIBUCIÓN AL ESTUDIO SOBRE LA EXPERIENCIA ADQUIRIDA Y LAS DIFICULTADES CON QUE SE TROPIEZA PARA LA PLENA APLICACIÓN DEL DERECHO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS A LA EDUCACIÓN

Informe de la Secretaría[*]

[*] Documento presentado con retraso.

GE.09-14475 (S) 300709 310709

ÍNDICE

		Párrafos	*Página*
I.	INTRODUCCIÓN	1 - 2	3
II.	EXAMEN DE LAS CUESTIONES PERTINENTES DIMANADAS DE LA LABOR DE LOS ÓRGANOS CREADOS EN VIRTUD DE TRATADOS	3 - 29	3
	A. Observaciones generales	3	3
	B. Buenos ejemplos	4 - 8	3
	C. Desafíos	9 - 29	5
III.	EXAMEN DE LAS CUESTIONES PERTINENTES DIMANADAS DE LA LABOR DE LOS PROCEDIMIENTOS ESPECIALES	30 - 51	10
	A. Informes temáticos	31 - 33	11
	B. Buenos ejemplos y desafíos	34 - 51	11
IV.	EXAMEN DE LAS CUESTIONES PERTINENTES DIMANADAS DE LA LABOR DEL CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS Y DEL EXAMEN PERIÓDICO UNIVERSAL	52 - 61	16
	A. Ejemplos destacados en los informes nacionales	52 - 58	16
	B. Desafíos	59 - 61	18
V.	EXAMEN DE LAS CUESTIONES PERTINENTES DIMANADAS DE LA DECLARACIÓN Y EL PROGRAMA DE ACCIÓN DE DURBAN	62	19
VI.	INDICADORES DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN	63 - 65	19

I. INTRODUCCIÓN

1. El Consejo de Derechos Humanos, en su resolución 9/7, pidió al Mecanismo de Expertos sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas que preparara un estudio sobre la experiencia adquirida y las dificultades con que se tropezaba para la plena aplicación del derecho de los pueblos indígenas a la educación, que debía finalizarse en 2009.

2. El Consejo también pidió al Mecanismo de Expertos que solicitara aportaciones de interlocutores pertinentes, entre ellos la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH). El presente informe es una contribución al estudio sobre la experiencia adquirida y las dificultades con que se tropieza para la plena aplicación del derecho de los pueblos indígenas a la educación. En él se examinan las cuestiones pertinentes dimanadas de la labor de los órganos creados en virtud de tratados, de la labor de los procedimientos especiales, del examen periódico universal, de la Conferencia de Examen de Durban y de la labor del ACNUDH en materia de indicadores de los derechos humanos, y se presentan buenos ejemplos y desafíos relacionados con esas cuestiones.

II. EXAMEN DE LAS CUESTIONES PERTINENTES DIMANADAS DE LA LABOR DE LOS ÓRGANOS CREADOS EN VIRTUD DE TRATADOS

A. Observaciones generales

3. Algunos órganos creados en virtud de tratados han formulado observaciones generales con respecto al derecho de los pueblos indígenas a la educación. En 1999, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales aprobó la Observación general Nº 11, sobre planes de acción para la enseñanza primaria (E/C.12/1999/4), y la Nº 13, sobre el derecho a la educación (E/C.12/1999/10). En esta última, el Comité estableció el contenido normativo del artículo 13, en particular las características interrelacionadas y fundamentales (disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad). El Comité de los Derechos del Niño ha aprobado dos observaciones generales sobre los niños indígenas y su derecho a la educación: la Nº 1, sobre los propósitos de la educación (CRC/GC/2001/1), y la Nº 11, sobre los niños indígenas y sus derechos en virtud de la Convención (CRC/C/GC/11), que incluye una sección referida concretamente a la educación. De manera similar, en 1997, el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial aprobó la Recomendación general Nº 23 sobre los derechos de las poblaciones indígenas[1]. En 1989, el Comité de Derechos Humanos formuló la Observación general Nº 17 sobre los derechos del niño (HRI/GEN/1/Rev.9 (Vol. I)).

B. Buenos ejemplos

4. En los últimos años, los órganos creados en virtud de tratados, al examinar los informes presentados por los Estados partes, han observado varios buenos ejemplos y desafíos relacionados con el derecho de los pueblos indígenas a la educación.

---

[1] *Documentos Oficiales de la Asamblea General, quincuagésimo segundo período de sesiones, Suplemento Nº 18* (A/52/18), anexo V.

1. Acceso a la enseñanza

5. En muchos casos, los órganos creados en virtud de tratados han acogido con satisfacción algunos programas de enseñanza que tienen especialmente en cuenta las necesidades de los pueblos indígenas. Por ejemplo, en 2006, el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial acogió favorablemente las medidas adoptadas para mejorar la situación de los pueblos indígenas en el ámbito de la educación en Guyana (CERD/C/GUY/CO/14). En 2007, el Comité de los Derechos del Niño tomó nota con reconocimiento de los esfuerzos realizados para atender las necesidades especiales de educación de los niños indígenas en Malasia, en particular los orang asli (CRC/C/MYS/CO/1); en 2006, acogió con beneplácito las medidas adoptadas por México para alentar a los niños indígenas a asistir a la escuela (CRC/C/MEX/CO/3). En 2006, el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer felicitó a la República Bolivariana de Venezuela por la aplicación a escala nacional de programas educativos y de alfabetización que repercutirían de manera positiva en la condición jurídica y social de las mujeres, en particular las indígenas (CEDAW/C/VEN/CO/6). En 2008, el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial tomó nota de la intención de Namibia de mejorar la situación socioeconómica de las comunidades autóctonas mediante unidades escolares móviles y becas para los niños de la comunidad san (CERD/C/NAM/CO/12).

2. Educación bilingüe e intercultural

6. En varios casos, los órganos creados en virtud de tratados se han referido a la introducción de la educación intercultural y bilingüe. Por ejemplo, en 2008, el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial observó con satisfacción la entrada en vigor en 2006 en Nicaragua de la Ley general de educación por la que se estableció el Sistema Educativo Autonómico Regional, y expresó la esperanza de que dicha ley permitiera reconocer los derechos de los pueblos indígenas y comunidades étnicas de la costa Caribe a la educación intercultural en su lengua materna (CERD/C/NIC/CO/14). En 2006, el Comité también acogió con satisfacción el Acuerdo gubernativo Nº 22-04 de Guatemala, que estableció la educación bilingüe intercultural como parte del sistema educativo nacional, así como las medidas adoptadas para su aplicación práctica (CERD/C/GTM/CO/11).

7. En 2005, el Comité de los Derechos del Niño tomó nota de la existencia de un sistema alternativo de educación de los niños pertenecientes a las comunidades culturales indígenas en Filipinas (CRC/C/15/Add.259) y de los esfuerzos realizados para aumentar el número de escuelas que ofrecen educación bilingüe para las comunidades indígenas en Costa Rica (CRC/C/15/Add.266).

3. Uso de lenguas indígenas en los programas de enseñanza

8. El Comité de los Derechos del Niño y el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial también han destacado la importancia de los programas de enseñanza impartidos en lenguas indígenas. El segundo celebró que Botswana estuviera dispuesto a que la enseñanza primaria se dictara en los principales idiomas de las tribus que no son tswana (CERD/C/BWA/CO/16), mientras que el primero acogió con satisfacción las diferentes medidas legislativas, administrativas, normativas y presupuestarias destinadas a mejorar las instalaciones educativas y proporcionar enseñanza en las lenguas locales o minoritarias en Tailandia (CRC/C/THA/CO/2).

C. Desafíos

1. Dificultades de acceso

9. Los órganos creados en virtud de tratados, al examinar los informes de los Estados partes, han observado una serie de dificultades: acceso limitado de los pueblos indígenas a la educación; bajas tasas de matrícula y de asistencia; tasas elevadas de deserción, a menudo debido a la pobreza; desigualdades; altos índices de analfabetismo; discriminación sistémica y trabajo infantil.

10. Los órganos creados en virtud de tratados han señalado en forma reiterada que el alto nivel de pobreza y desigualdad que afecta a los pueblos indígenas a menudo les impide gozar plenamente de sus derechos humanos, sobre todo del acceso a la educación. Por ejemplo, en sus observaciones finales de 2008 sobre Namibia, el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial expresó preocupación por la extrema pobreza de las comunidades autóctonas y el bajo nivel de asistencia a la escuela entre los miembros de la comunidad san (CERD/C/NAM/CO/12). Con respecto al Ecuador, el Comité también señaló, en sus observaciones finales de 2008 (CERD/C/ECU/CO/19), que el goce restringido de los derechos económicos, sociales y culturales, en particular con respecto a la educación, se debía a la pobreza persistente. De manera similar, el Comité de los Derechos del Niño subrayó que la pobreza generalizada entre los pueblos indígenas de Belize y Kenya, Filipinas y Tailandia limitaba el disfrute de los derechos humanos de esos pueblos y su acceso a los servicios sociales, como la educación y la atención de la salud (CRC/C/15/Add.252, CRC/C/KEN/CO/2, CRC/C/15/Add.259 y CRC/C/THA/CO/2).

11. Los órganos creados en virtud de tratados, al examinar las posibilidades de acceso a la educación, también observaron con frecuencia las disparidades existentes entre las poblaciones indígenas y no indígenas. El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en sus observaciones finales de 2006 sobre el Canadá, a la vez de expresar agrado por la reducción de las disparidades existentes entre las poblaciones aborígenes y el resto de la población del Canadá con respecto a la mortalidad infantil y la educación secundaria, se manifestó preocupado por las importantes disparidades que seguían existiendo en otros ámbitos de la educación, en el contexto del alto grado de pobreza y marginación de las poblaciones aborígenes (E/C.12/CAN/CO/4, E/C.12/CAN/CO/5). De manera similar, en sus observaciones finales de 2008 sobre Bolivia, el Comité señaló el limitado acceso a la educación que tenían los grupos vulnerables y marginados, en particular los indígenas, y el alto índice de analfabetismo entre la población mayor. El Comité observó además con preocupación que esta situación afectaba sobre todo a las niñas y a las mujeres (E/C.12/BOL/CO/2).

12. El Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer, en muchas de sus observaciones finales, se ha mostrado preocupado por los altos niveles de pobreza y discriminación que afectan a las mujeres indígenas, y las consiguientes tasas elevadas de analfabetismo, bajas tasas de matrícula y falta de goce de los derechos humanos. Por ejemplo, en 2007, observó las condiciones de desigualdad en que viven las mujeres aborígenes y las isleñas del Estrecho de Torres, cuya forma de ejercer los derechos humanos no es todavía satisfactoria en muchos ámbitos, especialmente en la educación (CEDAW/C/AUL/CO/5). En 2006, el Comité tomó nota de los elevados niveles de pobreza y analfabetismo y de las múltiples formas de discriminación que sufrían las mujeres indígenas y las mujeres de zonas

rurales en México, y las enormes disparidades entre éstas y las mujeres de zonas urbanas y no pertenecientes a grupos indígenas para acceder a los servicios sociales básicos, en particular la enseñanza (CEDAW/C/MEX/CO/6). De manera análoga, el Comité observó la precaria situación de las mujeres indígenas y de zonas rurales que no pueden acceder a la educación en el Perú, Filipinas y Suriname (CEDAW/C/PER/CO/6, CEDAW/C/PHI/CO/6 y CEDAW/C/SUR/CO/3). Por ejemplo, en 2008, el Comité señaló que las mujeres aborígenes del Canadá seguían viviendo en condiciones desfavorables, que incluían elevadas tasas de pobreza, mala salud, vivienda inadecuada, falta de acceso al agua potable, bajas tasas de finalización de la escuela y elevadas tasas de violencia (CEDAW/C/CAN/CO/7). Además, un grave obstáculo que enfrentan las mujeres y niñas indígenas para acceder a la educación es la trata de personas, que está vinculada a la pobreza, la discriminación y la exclusión social, como señaló el Comité en sus observaciones finales de 2008 sobre el Ecuador (CEDAW/C/ECU/CO/7).

13. En sus observaciones finales de 2006 sobre Guyana (CERD/C/GUY/CO/14), el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial tomó nota con preocupación del bajo nivel de asistencia de los niños y estudiantes indígenas a la escuela secundaria y a la universidad. El Comité de los Derechos del Niño, en sus observaciones finales de 2005 sobre Costa Rica (CRC/C/15/Add.266), lamentó que muy pocos niños terminaran la escuela secundaria, en particular en las zonas rurales, especialmente los niños que padecen privaciones y los niños indígenas.

14. Otra de las causas del acceso limitado de los pueblos indígenas a la educación es la discriminación que los afecta, como han observado los órganos creados en virtud de tratados. El Comité de los Derechos del Niño se mostró preocupado por la discriminación de que son objeto los niños indígenas, que se observa particularmente en su reducido acceso a la educación, en la República Democrática del Congo (CRC/C/COG/CO/1), Suriname (CRC/C/SUR/CO/2) y Chile (CRC/C/CHL/CO/3). En 2008, el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer expresó preocupación por el hecho de que las mujeres aborígenes en el Canadá continuaran sufriendo múltiples formas de discriminación, en particular en el acceso a la educación, entre otros servicios (CEDAW/C/CAN/CO/7). En sus observaciones finales de 2009 sobre el Ecuador, el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial recomendó que el Estado parte tomara las medidas necesarias para lograr una protección efectiva de los pueblos indígenas contra la discriminación en varias esferas, entre ellas la educación (CERD/C/ECU/CO/19).

15. Los órganos creados en virtud de tratados han expresado preocupación por las altas tasas de analfabetismo entre los pueblos indígenas. Por ejemplo, el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial, en sus observaciones finales de 2008 sobre Nicaragua, se manifestó preocupado por la alta tasa de analfabetismo de los pueblos indígenas en la región autónoma del Atlántico norte (CERD/C/NIC/CO/14). También observó en 2006 en Guatemala la alta tasa de analfabetismo de la población indígena, en especial en las zonas rurales, donde el 65% de las mujeres indígenas son analfabetas (CERD/C/GTM/CO/11). En 2006, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales detectó una situación similar en México, donde los niños indígenas tienen un acceso limitado a la educación (E/C.12/MEX/CO/4). En 2008, el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer acogió con satisfacción las iniciativas emprendidas por el Ministerio de Educación y Cultura para eliminar el analfabetismo, pero observó con preocupación el alto nivel de analfabetismo de las mujeres rurales de habla nativa (CEDAW/C/ECU/CO/7).

16. Los órganos creados en virtud de tratados también han expresado su preocupación por las bajas tasas de asistencia y de matrícula. En 2007, el Comité de los Derechos del Niño, en sus observaciones finales sobre la República Bolivariana de Venezuela (CRC/C/VEN/CO/2) señaló que las tasas de matriculación de niños indígenas eran bajas; y en Suriname detectó tasas extraordinariamente bajas de escolarización primaria de los niños indígenas del interior del país, y también la falta de educación preescolar (CRC/C/SUR/CO/2).

2. Problemas de disponibilidad

17. Con respecto a la disponibilidad de la educación para los pueblos indígenas, algunas de las cuestiones que han abordado los órganos creados en virtud de tratados al examinar los informes de los Estados partes son la falta de infraestructura escolar en las zonas más alejadas, la cantidad insuficiente de maestros indígenas y la falta de capacitación adecuada de los docentes, en particular para impartir enseñanza bilingüe.

18. Uno de los problemas es la falta de infraestructura escolar, incluida la falta de maestros debidamente calificados o de programas de enseñanza en zonas distantes, como lo señaló en el caso de México el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en sus observaciones finales de 2006 (E/C.12/MEX/CO/4). De manera similar, el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial, en sus observaciones finales de 2006 sobre Guatemala, recomendó un aumento en el número de escuelas bilingües, especialmente en las zonas rurales (CERD/C/GTM/CO/11). Con respecto a Colombia, el Comité tomó nota, en 2006, de la cobertura limitada de la educación bilingüe y las altas tasas de analfabetismo (CRC/C/COL/CO/3). El mismo año, el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial señaló la falta de maestros calificados en zonas de Guyana habitadas principalmente por pueblos indígenas (CERD/C/GUY/CO/14). En forma análoga, el Comité de los Derechos del Niño, en sus observaciones finales de 2006 sobre el Perú, destacó la falta de formación adecuada de los docentes, en particular para impartir enseñanza intercultural bilingüe a las comunidades indígenas (CRC/C/PER/CO/3).

3. Dificultades en materia de aceptabilidad y adaptabilidad

19. La aceptabilidad y la adaptabilidad son cuestiones que los órganos creados en virtud de tratados han planteado en forma sistemática, en particular con respecto a los planes de estudios culturalmente apropiados para satisfacer las necesidades de los niños indígenas y la educación bilingüe e intercultural.

20. Distintos órganos creados en virtud de tratados han puesto de relieve, en muchas observaciones finales, la falta de planes de estudios y material didáctico culturalmente apropiados. El Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial recomendó, en sus observaciones finales de 2006 (CERD/C/GTM/CO/11), que Guatemala emprendiera la reforma educativa, con currículos con pertinencia cultural. Con respecto a Botswana, el Comité expresó en 2006 su inquietud por el hecho de que en los currículos no se mencionaban la historia, la cultura o las tradiciones de los grupos étnicos que no son tswana (CERD/C/BWA/CO/16). En sus observaciones finales de 2008 sobre los Estados Unidos de América (CERD/C/USA/CO/6), el Comité pidió al Estado parte que le proporcionara información sobre la medida en que los programas de enseñanza y los libros de texto de enseñanza primaria y secundaria reflejaban el carácter multiétnico del Estado parte. De manera similar, el Comité de

los Derechos del Niño, en sus observaciones finales de 2008 sobre Timor-Leste (CRC/C/TLS/CO/1), vio con agrado la intención del Estado parte de incluir la cultura indígena en los planes de estudios, y recomendó que, al hacerlo, tuviera debidamente en cuenta la naturaleza de los idiomas y culturas indígenas, así como el patrimonio y las formas artísticas tradicionales indígenas. En sus observaciones finales de 2005 (CRC/C/15/Add.268), el Comité recomendó que Australia elaborara y aplicara, en consulta con las comunidades indígenas, programas destinados a garantizar a los niños indígenas igualdad de acceso a servicios culturalmente apropiados, en particular servicios sociales, de salud y educación. De manera análoga, el Comité recomendó que Tailandia siguiera proporcionando a los niños indígenas igualdad de acceso a educación de calidad, respetando sus estructuras culturales distintas y utilizando las lenguas locales indígenas y de las minorías (CRC/C/THA/CO/2).

21. Los órganos creados en virtud de tratados han acogido con beneplácito la instauración de la educación bilingüe e intercultural, a la vez de reconocer las dificultades que existen para lograr el ejercicio efectivo del derecho de los pueblos indígenas a la educación. Con respecto al uso de las lenguas indígenas, en 2007 el Comité de los Derechos del Niño recomendó que Honduras mantuviera la educación bilingüe con el fin de aumentar las oportunidades educativas de los niños indígenas (CRC/C/HND/CO/3). De manera similar, el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial, en sus observaciones finales de 2008 sobre Botswana (CERD/C/BWA/CO/16), celebró que el Estado parte estuviese dispuesto a que la enseñanza primaria se dictara en los principales idiomas de las tribus que no son tswana, pero tomó nota de las dificultades de los niños de esas tribus para seguir el programa de estudios a causa de las barreras lingüísticas. El Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer instó a Bolivia en 2008 a que adoptara medidas especiales de carácter temporal a fin de reducir la tasa de analfabetismo y deserción escolar de las niñas, en especial en las zonas rurales e indígenas, y proporcionar educación, tanto en forma oficial como no oficial y en los idiomas pertinentes, a esas niñas (CEDAW/C/BOL/CO/4). En forma análoga, en sus observaciones finales de 2008 sobre el Ecuador (CERD/C/ECU/CO/19), el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial señaló que, si bien existía un sistema de educación bilingüe en el Ecuador, en la práctica se hacía poco uso del sistema bilingüe intercultural. En el examen que realizó en 2008 del informe de Nicaragua (CERD/C/NIC/CO/14), el Comité observó con satisfacción la entrada en vigor en 2006 de la Ley general de educación por la que se estableció el Sistema Educativo Autonómico Regional, y expresó la esperanza de que dicha ley permitiera reconocer los derechos de los pueblos indígenas y comunidades étnicas de la costa Caribe a la educación intercultural en su lengua materna. El Comité de los Derechos del Niño, en sus observaciones finales de 2006 sobre el Perú (CRC/C/PER/CO/3), recomendó que se mejorara la educación intercultural bilingüe.

4. Dificultades para implantar medidas eficaces

22. Los órganos creados en virtud de tratados han recomendado la adopción de medidas eficaces para lograr la plena aplicación del derecho de los pueblos indígenas a la educación, entre ellas políticas de reducción de la pobreza que pongan el énfasis en la educación; asistencia técnica; medidas específicas para reducir el analfabetismo y aumentar la matriculación; acción y medidas afirmativas; la promulgación de leyes pertinentes, incluso para fortalecer jurídicamente a las instituciones indígenas, y medidas especiales de carácter temporal y procesos consultivos.

23. En muchos casos, los órganos creados en virtud de tratados han instado a que se celebren consultas con los pueblos indígenas en lo relativo a la educación. Por ejemplo, el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial recomendó en sus observaciones finales de 2006 (CERD/C/BWA/CO/16) que Botswana consultara a las tribus afectadas con respecto a la política de enseñanza primaria. De manera similar, el Comité de los Derechos del Niño, en sus observaciones finales de 2006 (CRC/C/15/Add.268), consideró que Australia debía elaborar y aplicar, en consulta con las comunidades indígenas, políticas y programas destinados a garantizar a los niños indígenas igualdad de acceso a una educación culturalmente apropiada.

24. En varios casos, los órganos creados en virtud de tratados han destacado la necesidad de fortalecer los programas y las instituciones de enseñanza bilingüe e intercultural. En 2008, el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial subrayó la necesidad de que el Ecuador fortaleciera los mecanismos legislativos que contribuyen a la estabilidad de la institucionalidad indígena (CERD/C/ECU/CO/19). En algunos casos, es necesario contar con una base jurídica consolidada para la educación bilingüe e intercultural; en 2006, el Comité de los Derechos del Niño recomendó que la República Democrática del Congo enmendara el proyecto de Ley de promoción y protección de los derechos de las poblaciones indígenas de la República del Congo para velar por que englobara expresamente todos los aspectos de la Convención sobre los Derechos del Niño (CRC/C/COG/CO/1). De igual manera, en 2007 el Comité exhortó a Kenya a que reconociera constitucionalmente y legislara el derecho de los pastores y cazadores/recolectores indígenas, a sus tierras y recursos (CRC/C/KEN/CO/2).

25. Con respecto a las medidas adoptadas contra el analfabetismo, el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial, en sus observaciones finales de 2008 sobre el Ecuador (CERD/C/ECU/CO/19), recomendó que se emprendieran acciones a corto y medio plazo para disminuir el analfabetismo entre los pueblos indígenas. El mismo año, el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer alentó al Ecuador a redoblar sus esfuerzos por erradicar el analfabetismo, en particular entre las mujeres rurales de habla nativa (CEDAW/C/ECU/CO/7). En sus observaciones finales de 2007 sobre Nicaragua (CEDAW/C/NIC/CO/6), el Comité indicó las medidas que podían adoptarse para mejorar el nivel de alfabetización de las niñas y las mujeres, entre ellas la asignación de recursos suficientes para programas integrales, dentro y fuera del marco escolar, y la educación y la capacitación de adultos.

26. Los órganos creados en virtud de tratados también han recomendado diversas medidas para combatir la discriminación que sufren los pueblos indígenas en materia de educación. Entre esas medidas cabe mencionar las necesarias para otorgar una protección eficaz contra la discriminación en la esfera de la educación (CERD/C/ECU/CO/19) y combatir las causas profundas de la pobreza, entre ellas la discriminación por motivos de género (CEDAW/C/ECU/CO/7). El Comité, en sus observaciones finales de 2008 sobre el Canadá (CEDAW/C/CAN/CO/7), también instó a que se adoptaran medidas especiales de carácter temporal para eliminar la discriminación contra las mujeres aborígenes, en particular en lo que respecta a las disposiciones jurídicas discriminatorias restantes y al disfrute en pie de igualdad de sus derechos humanos a la educación.

27. Los órganos creados en virtud de tratados también han recomendado medidas para lograr una mayor concienciación. En 2009, el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial alentó a Suecia a que hiciera tomar conciencia a los sami de la posibilidad de recibir instrucción

escolar en su idioma materno y a que ejecutara programas de enseñanza a distancia (CERD/C/SWE/CO/18). En 2007, el Comité de los Derechos del Niño destacó las actividades de concienciación realizadas en Suriname para combatir las actitudes negativas y los prejuicios contra los niños indígenas y velar por que éstos gozaran de igualdad de trato y acceso a la educación (CRC/C/SUR/CO/2).

28. En lo que respecta a las políticas de reducción de la pobreza, el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer, en sus observaciones finales de 2006 sobre México (CEDAW/C/MEX/CO/6), destacó la necesidad de asegurar que esas políticas trataran de manera explícita la naturaleza estructural y las diversas dimensiones de la pobreza y la discriminación a que se enfrentaban las mujeres indígenas y las mujeres de zonas rurales, y recomendó que se adoptaran medidas especiales de carácter temporal para tratar de eliminar las disparidades a que se enfrentaban las mujeres indígenas y las mujeres de zonas rurales en relación con el acceso a los servicios sociales básicos, en particular la enseñanza. Otras medidas recomendadas por el Comité fueron, en 2007, que Nicaragua recopilara datos desglosados por sexo y evaluara a lo largo del tiempo las tendencias relativas a la educación de las niñas y las mujeres (CEDAW/C/NIC/CO/6) y, en 2008, que el Ecuador reuniera información sobre el acceso a las escuelas y la permanencia en ellas, así como sobre los grados, desglosada por sexo y grupo étnico (CEDAW/C/ECU/CO/7).

29. Los órganos creados en virtud de tratados también han recomendado que se emprenda una acción afirmativa para lograr la plena aplicación del derecho de los pueblos indígenas a la educación. Por ejemplo, el Comité de los Derechos del Niño, en sus observaciones finales de 2006 sobre la República Democrática del Congo (CRC/C/COG/CO/1), hizo referencia a la adopción de medidas afirmativas para velar por que los niños indígenas logren el disfrute efectivo de sus derechos, en particular en lo concerniente a la educación. En sus observaciones finales de 2008 sobre Kenya (CRC/C/KEN/CO/2), el Comité recomendó que se idearan medidas de acción afirmativa y se destinaran los recursos necesarios para poder ofrecer enseñanza primaria universal y gratuita y servicios básicos de atención de la salud a los niños indígenas, en consulta con las comunidades indígenas. Dichas medidas incluían el establecimiento de clínicas y escuelas móviles, así como incentivos y capacitación para los maestros.

III. EXAMEN DE LAS CUESTIONES PERTINENTES DIMANADAS DE LA LABOR DE LOS PROCEDIMIENTOS ESPECIALES

30. La Comisión de Derechos Humanos estableció dos mandados temáticos relacionados con el derecho de los pueblos indígenas a la educación. En 2001, en su resolución 2001/57, la Comisión estableció el mandato del Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas y el mandato del Relator Especial sobre el derecho a la educación, creado por la Comisión en su resolución 1998/33. El Consejo de Derechos Humanos amplió estos mandatos en sus resoluciones 6/12 y 8/4, y nombró dos nuevos titulares. El presente análisis se concentra en estos dos mandatos y en sus informes temáticos y sobre las visitas realizadas a los países.

A. Informes temáticos

31. En 2005, el Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas presentó a la Comisión un informe temático sobre la educación y los pueblos indígenas (E/CN.4/2005/88). En él concluía que había varios obstáculos que impedían a los pueblos indígenas ejercer plenamente su derecho a la educación, sobre todo a nivel medio y superior. La dispersión demográfica de los pueblos indígenas y la falta de medios de transporte adecuados dificultaban la asistencia de los niños a la escuela. La falta de instalaciones, presupuestos y recursos suficientes para la formación escolar de los indígenas afectaba la calidad de la educación. Si bien el Relator Especial señaló que el modelo educativo de asimilación había comenzado a cambiar, los niños indígenas seguían siendo discriminados en el sistema de enseñanza. Aunque la educación bilingüe e intercultural se consideraba a menudo una forma de mejorar la educación de los indígenas, los Estados carecían con frecuencia de maestros bilingües capacitados y material adecuado para poner en práctica los programas de enseñanza pertinentes.

32. Para superar dichos obstáculos, el Relator Especial recomendó a los gobiernos que dieran alta prioridad a la educación indígena, proporcionando recursos financieros para solventar los medios materiales, institucionales e intelectuales necesarios, incluida la capacitación de maestros bilingües en cooperación con las comunidades indígenas y el aumento consiguiente de los programas de estímulos y las facilidades para los docentes. También recomendó una mayor participación de las universidades y centros de investigación en la elaboración de currículos multidisciplinarios especiales para la educación indígena, que incluyeran programas de educación física. Además, indicó que debía prestarse especial atención a la educación sobre el sistema de justicia penal y a la educación de la mujer, la enseñanza a distancia, la educación de los adultos y la educación continua. A nivel nacional, los cursos sobre los pueblos indígenas deberían ampliarse e incorporar un enfoque multicultural y el respeto de la cultura de los pueblos indígenas y su relación con el medio ambiente. Por último, el Relator Especial recomendó que los medios nacionales de comunicación masiva incluyeran en su programación contenidos referidos a la cultura de los pueblos indígenas, y que los pueblos indígenas tuvieran derecho a acceder a esos medios de comunicación para su propio uso.

33. El Relator Especial sobre el derecho a la educación destacó la cuestión de la discriminación múltiple en el acceso a la educación. Como ejemplo, mencionó la situación de los pueblos indígenas en su informe sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidades (A/HRC/4/29), en el que se refirió a la discriminación múltiple que sufren las personas discapacitadas que pertenecen a determinados grupos de identidad y sociales, entre ellos los pueblos indígenas.

B. Buenos ejemplos y desafíos

34. Los informes preparados por los dos Relatores Especiales sobre sus visitas a los países contienen información pertinente sobre el derecho de los pueblos indígenas a la educación. A continuación se destacan los buenos ejemplos y los desafíos que surgen de dichos informes.

1. Acceso a la educación y disparidades

35. En varios de los países que visitaron los titulares de los dos mandatos entre 2003 y 2008, el acceso de los pueblos indígenas a la educación era un desafío apremiante. Ambos Relatores Especiales señalaron diferencias considerables entre la población indígena y la no indígena en cuanto al acceso a la educación, en particular para las mujeres y los niños indígenas. Por ejemplo, en Colombia, el Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas informó de que la situación de las mujeres indígenas era preocupante, porque sus niveles de educación, nutrición y salud estaban por debajo de los de los hombres indígenas y de la población no indígena en general (E/CN.4/2005/88/Add.2). El Relator Especial observó con preocupación que, en Guatemala, las cifras de escolarización, sobre todo de las niñas indígenas, eran bajas en comparación con el resto de la población infantil. Esta situación perpetuaba la exclusión y la discriminación. El Relator Especial recomendó que se establecieran programas apropiados de servicios de enseñanza para niños indígenas (E/CN.4/2003/90/Add.2). En el caso del Canadá, el Relator Especial recomendó que se prestara atención a las disparidades entre los aborígenes y el resto de la población canadiense en aspectos como la pobreza, la salud, la educación y los servicios de bienestar social (E/CN.4/2005/88/Add.3). De manera similar, el Relator Especial informó de que, en Sudáfrica, si bien los pueblos indígenas tenían acceso en principio a todos los servicios sociales, solían estar marginados y en el extremo inferior de la escala socioeconómica (E/CN.4/2006/78/Add.2). El Relator Especial observó que, en Nueva Zelandia, el Gobierno estaba aplicando estrategias para reducir las desigualdades existentes entre la población maorí y no maorí, por ejemplo en el ámbito de la educación (E/CN.4/2006/78/Add.3). En el caso de Chile, el Relator Especial informó en 2003 (E/CN.4/2004/80/Add.3) de que la escolarización entre los niños indígenas estaba 2,2 años por debajo del promedio de los no indígenas y solamente el 3% de la población rural mapuche mayor de 15 años tenía alguna educación postsecundaria. En el informe de 2007 sobre su visita a Kenya (A/HRC/4/32/Add.3), el Relator Especial señaló que los indicadores de desarrollo humano de los pueblos indígenas estaban por debajo del promedio nacional y que la tasa de alfabetización de los masai en Kajiado y de los somali en Mandera era de apenas 3% en comparación con el promedio nacional de 79,3%.

36. El acceso restringido a la educación fue una de las causas fundamentales de las disparidades señaladas por los Relatores Especiales. Por ejemplo, el Relator Especial sobre la situación de los indígenas recomendó que en Kenya se recurriera a la acción afirmativa para promover la educación de los niños indígenas en todos los niveles, y en particular de las niñas indígenas (A/HRC/4/32/Add.3).

37. El acceso a la educación superior, en particular, constituye un enorme desafío para los pueblos indígenas. El Relator Especial sobre la situación de los indígenas recomendó que Chile tomara medidas concretas para prestar asistencia a los estudiantes indígenas del medio ciclo y del ciclo superior universitario (E/CN.4/2004/80/Add.3) y que Nueva Zelandia redujera los derechos de matrícula y aumentara los subsidios de los estudiantes indígenas para estimular su acceso a carreras de grado (E/CN.4/2006/78/Add.3). Con respecto a Kenya, el Relator Especial informó de que el acceso a la enseñanza secundaria e universitaria era muy limitado (A/HRC/4/32/Add.3).

38. Por último, el Relator Especial sobre la situación de los indígenas señaló que los conflictos armados y la violencia constituían un grave obstáculo para la educación. Observó que, en

Filipinas, la presencia de una empresa extractiva en tierras indígenas había dado lugar a la militarización de la zona y a actos de violencia que habían afectado a las comunidades indígenas, en particular perturbando las actividades de enseñanza (E/CN.4/2003/90/Add.3). En Colombia, el Relator Especial informó de que el conflicto armado había afectado a los pueblos wiwa como consecuencia de los daños causados a las escuelas y el robo de material didáctico. Recomendó que se ampliaran los programas sociales existentes, sobre todo los de educación, para mejorar la situación de las mujeres y los niños indígenas, particularmente de los que habían sido desplazados internamente (E/CN.4/2005/88/Add.2).

2. Legado del pasado y modelos de educación continua

39. Según el Relator Especial sobre la situación de los indígenas y el Relator Especial sobre el derecho a la educación, las limitaciones en el acceso a la educación suelen ser el resultado de políticas que promueven la incorporación y la inclusión de los pueblos indígenas en la sociedad dominante, lo que en muchos países ha dado lugar a procesos de aculturación. Por ejemplo, en Guatemala, el Relator Especial sobre la situación de los indígenas observó el predominio de un modelo de educación castellanizante y la falta de un sistema global de educación intercultural y bilingüe (E/CN.4/2003/90/Add.2). En México, el Relator Especial indicó asimismo que la educación se había utilizado como política de aculturación para incorporar a los pueblos indígenas en la identidad nacional (E/CN.4/2004/80/Add.2). También observó que el Canadá, mediante el Programa de Internados Escolares Indígenas, estaba abocado a subsanar los defectos del sistema de internados escolares, que había influido en varias generaciones de familias aborígenes, en su cultura e identidad (E/CN.4/2005/88/Add.3). El Relator Especial observó que en Nueva Zelandia el sistema de enseñanza se había aplicado con un criterio de asimilación respecto de los pueblos indígenas maoríes (E/CN.4/2006/78/Add.3). Durante su visita a Kenya, el Relator Especial informó de que el Marco de políticas de educación, capacitación e investigación del Gobierno para 2005 preveía estrategias de acción afirmativa que no tenían en cuenta la cultura indígena, y que debían elaborarse currículos educativos más apropiados (A/HRC/4/32/Add.3).

3. Conservación de las lenguas y la cultura indígenas

40. La necesidad de resaltar la cultura y de revivirla mediante, entre otras cosas, programas de educación apropiados, se hace más patente debido a las consecuencias que han tenido los criterios de asimilación aplicados en la educación en muchos países. Esta cuestión sigue representando un desafío. En Chile, el Relator Especial sobre la situación de los indígenas observó que el sistema educativo aún no había respondido plenamente a la demanda indígena de protección, preservación y fomento de su cultura tradicional (E/CN.4/2004/80/Add.3); en 2008, observó la falta de adaptación del sistema educativo a las culturas indígenas en Bolivia (A/HRC/6/15/Add.2).

41. En algunos países, las lenguas indígenas corren peligro de extinción. Según el Relator Especial sobre la situación de los indígenas, ese es el caso de todas las lenguas indígenas en Sudáfrica (E/CN.4/2006/78/Add.2). Por ese motivo, expresó su beneplácito por la creación de instituciones especializadas dedicadas a preservar y promover las lenguas y la cultura indígenas, como la Junta Nacional de Lenguas Khoe-San y el Instituto de Desarrollo Nama en Sudáfrica. El Relator Especial sobre el derecho a la educación destacó como un hecho de gran relevancia el reconocimiento del idioma amazigh en la Carta Nacional de la Educación aprobada en

Marruecos, y celebró la fundación del Instituto Real de la Cultura Amazigh (A/HRC/8/10/Add.2). En algunos casos, la cuestión de la preservación de una lengua indígena sigue siendo un desafío. Así por ejemplo, en el caso de Kenya, el Relator Especial sobre la situación de los indígenas recomendó que se hicieran esfuerzos para proteger los idiomas de las comunidades indígenas pequeñas mediante políticas educativas, lingüísticas y culturales apropiadas (A/HRC/4/32/Add.3).

42. A juicio del Relator Especial, una educación culturalmente pertinente es un elemento necesario del derecho a la educación. Por ejemplo, el Relator Especial sobre la situación de los indígenas recomendó que el Canadá promoviera una educación culturalmente pertinente en lenguas aborígenes como un objetivo de las políticas nacionales de enseñanza, y tomó nota de la decisión del Gobierno de establecer el Centro de Lenguas y Cultura Aborígenes para preservar, revitalizar y promover la cultura y los idiomas de los pueblos indígenas (E/CN.4/2005/88/Add.3). También informó de que el idioma maorí había sido reconocido en Nueva Zelandia, en primer lugar por el Tribunal de Waitangi en 1985 y luego en la Ley de 1987 sobre el idioma maorí, por la cual se reconoció el maorí como idioma nacional y se creó la Comisión del Idioma Maorí para promover el maorí como lengua viva y, entre otras cosas, incorporar su uso en la administración de justicia. No obstante, señaló que aún quedaba por resolver el problema de contar con metodologías de enseñanza culturalmente apropiadas en Nueva Zelandia (E/CN.4/2006/78/Add.3).

4. Educación bilingüe e intercultural

43. Ambos Relatores Especiales han informado acerca de las iniciativas adoptadas por los gobiernos y los pueblos indígenas para lograr el acceso a la educación mediante el fomento de la educación bilingüe e intercultural.

44. El Relator Especial sobre la situación de los indígenas señaló la importancia de que existiera un fundamento jurídico, ya fuera en la constitución o en la ley, que consagrara la educación bilingüe e intercultural. Por ejemplo, durante su visita a Guatemala en 2003, observó que la Constitución de 1985 reconocía el valor de las lenguas indígenas y estipulaba que las escuelas ubicadas en las regiones predominantemente indígenas debían ser bilingües. También puso de relieve el Acuerdo sobre Identidad y Derecho de los Pueblos Indígenas (1995), que preveía la reforma del sistema educativo para consolidar la educación bilingüe e intercultural y garantizar el acceso de los pueblos indígenas a la educación (E/CN.4/2003/90/Add.2). En el caso de México, el Relator Especial tomó nota de la legislación de 1993 sobre los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas (E/CN.4/2004/80/Add.2). En Filipinas, el artículo 25 de la Ley de rehabilitación de los pueblos indígenas consagra el derecho a que se adopten medidas especiales, como en el ámbito de la formación profesional y el readiestramiento, a favor de los pueblos indígenas (E/CN.4/2003/90/Add.3). En Colombia, la Constitución establece el Sistema General de Participación a los resguardos indígenas, recursos que deben destinarse principalmente a satisfacer necesidades básicas, como la educación. Además, el principio de la educación indígena bilingüe e intercultural está establecido por ley (E/CN.4/2005/88/Add.2). En el caso del Ecuador, el Relator Especial informó en 2006 de que la educación bilingüe e intercultural ya estaba reconocida en la Constitución de 1998 como un derecho colectivo (A/HRC/4/32/Add.2). En su informe de 2008 sobre la visita que realizó a Bolivia, el Relator Especial observó que en 1994 se había promulgado la Ley de reforma educativa, por la cual se estableció la educación bilingüe e intercultural (A/HRC/6/15/Add.2).

45. El Relator Especial sobre la situación de los indígenas ha observado que varios países han establecido instituciones y programas públicos de educación bilingüe e intercultural. Este fortalecimiento del apoyo institucional a la educación bilingüe es necesario, al igual que un fundamento jurídico sólido. Son ejemplos de esas instituciones la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de México (E/CN.4/2004/80/Add.2) y la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (A/HRC/4/32/Add.2). En su informe de 2006, el Relator Especial recomendó que el Congreso Nacional del Ecuador aprobara legislación sobre la educación bilingüe e intercultural (A/HRC/4/32/Add.2). El Relator Especial informó acerca de otros programas, por ejemplo en Chile, donde esos programas se basan en sólidos principios teóricos y pedagógicos (E/CN.4/2004/80/Add.3). De manera similar, México ha establecido un programa de enseñanza con métodos educativos adecuados a las culturas indígenas (E/CN.4/2004/80/Add.2).

46. Un problema recurrente que ha observado el Relator Especial sobre la situación de los indígenas es la falta de recursos financieros suficientes para la educación bilingüe e intercultural. Se necesita financiación para poder tener maestros bilingües debidamente calificados, centros de formación docente y material didáctico bilingüe e intercultural. El Relator Especial vio ejemplos de escasez de maestros y recursos en sus visitas a Chile (E/CN.4/2004/80/Add.3) y a México (E/CN.4/2004/80/Add.2). De manera similar, el Relator Especial sobre el derecho a la educación recomendó en su informe de 2008 que se obtuvieran más recursos financieros para garantizar la aplicación progresiva de la Carta Nacional de la Educación en Marruecos (A/HRC/8/10/Add.2). En su informe sobre Guatemala, el Relator Especial planteó la necesidad de contar con material apropiado, además de maestros y centros de formación docente (E/CN.4/2003/90/Add.2). También se señalaron, en relación con México, las deficiencias en la formación docente de los maestros bilingües (E/CN.4/2004/80/Add.2).

47. La falta de cobertura y de presencia de programas de educación bilingüe e intercultural en zonas indígenas distantes ha sido señalada como un obstáculo importante para lograr efectivamente una educación bilingüe e intercultural, particularmente de las poblaciones seminómadas y de pastores. A este respecto, el Relator Especial sobre la situación de los indígenas recomendó que se ampliara la cobertura de la educación bilingüe en Guatemala (E/CN.4/2003/90/Add.2) y que se fortaleciera el programa bilingüe e intercultural en las zonas indígenas de Colombia (E/CN.4/2004/80/Add.2). En el caso de Kenya, donde muchos pueblos indígenas son familias de pastores seminómadas, el Relator Especial recomendó que las escuelas de internado y las escuelas móviles fueran parte integral del programa de enseñanza primaria universal gratuita (A/HRC/4/32/Add.3).

5. Educación indígena

48. El Relator Especial sobre la situación de los indígenas ha destacado el trabajo que realizan los pueblos indígenas para promover la educación indígena en varios países. En su informe sobre Guatemala (E/CN.4/2003/90/Add.2), el Relator Especial indicó que había numerosas organizaciones mayas que actuaban e impulsaban programas y proyectos en la esfera de la educación intercultural. En el caso de Sudáfrica, el Relator Especial informó acerca de la iniciativa adoptada por el Grupo de Trabajo sobre pueblos indígenas de África meridional para ofrecer a las comunidades oportunidades de enseñanza y capacitación (E/CN.4/2006/78/Add.2). El Relator Especial informó también acerca de la iniciativa adoptada en Nueva Zelandia por

mujeres maoríes para organizar programas preescolares de inmersión en lengua maorí (E/CN.4/2006/78/Add.3).

49. En algunos países, los pueblos indígenas han podido diseñar sus propias iniciativas de educación. Durante su visita al Canadá en 2004 (E/CN.4/2005/88/Add.3), el Relator Especial sobre la situación de los indígenas informó de que, en la provincia de Québec, se podían enseñar nueve lenguas aborígenes en las escuelas de las comunidades aborígenes. También señaló que varios pueblos aborígenes del Canadá tenían jurisdicción y control sobre las escuelas y la formación de los docentes. El problema que enfrenta a menudo la educación indígena es la financiación que recibe del Estado, como en el caso de Nunavut. En el informe sobre su visita a Nueva Zelandia (E/CN.4/2006/78/Add.3), el Relator Especial describió la función de la junta fiduciaria maorí, órgano representativo de los maoríes de Hauraki encargado de prestar esos servicios de enseñanza. En general, el Relator Especial recomendó que se proporcionaran más recursos para la educación de los maoríes en todos los niveles, incluso para programas de formación docente y preparación de material didáctico culturalmente apropiado.

50. En la educación de los pueblos indígenas, los programas de radio suelen ser un medio importante de difundir la cultura y las lenguas indígenas. Por ejemplo, el Relator Especial sobre la situación de los indígenas destacó, refiriéndose a México, el papel que desempeñaban las estaciones de radio comunitarias para ayudar a preservar y promover la cultura indígena y garantizar los derechos culturales (E/CN.4/2004/80/Add.2). Con respecto a Guatemala, el Relator Especial señaló las dificultades que existían para el uso de frecuencias de radiotransmisión que permitieran a los indígenas desarrollar proyectos de comunicación educativa popular en las comunidades indígenas (E/CN.4/2003/90/Add.2). De manera similar, en su informe sobre Nueva Zelandia (E/CN.4/2006/78/Add.3), el Relator Especial señaló la falta de financiación para una red de 21 estaciones de radio y servicios de radiodifusión de noticias en idioma maorí.

51. La educación indígena abarca también el desarrollo de la enseñanza superior indígena, principalmente mediante el establecimiento de universidades indígenas. Por ejemplo, en el informe sobre su visita al Canadá (E/CN.4/2005/88/Add.3), el Relator Especial sobre la situación de los indígenas puso de relieve las iniciativas destinadas a fomentar la enseñanza a nivel universitario en el Canadá para estudiantes aborígenes, como la *First Nations University* del Canadá y el *Nunavut Arctic College* en Iqaluit o la *Nisga'a House of Wisdom*. Del mismo modo, en 2008, el Relator Especial expresó su satisfacción por el establecimiento en el Estado Plurinacional de Bolivia de la Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay y la Universidad Pública de El Alto (A/HRC/6/15/Add.2).

IV. EXAMEN DE LAS CUESTIONES PERTINENTES DIMANADAS DE LA LABOR DEL CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS Y DEL EXAMEN PERIÓDICO UNIVERSAL

A. Ejemplos destacados en los informes nacionales

52. De los Estados Miembros incluidos en el examen periódico universal, varios han subrayado su compromiso con la educación indígena en sus informes nacionales.

1. Educación bilingüe e intercultural

53. Varios Estados destacaron la protección jurídica que otorgaban a la educación bilingüe e intercultural. La Argentina señaló que en su Constitución se pedía al Congreso que reconociera el derecho de los pueblos indígenas a la educación bilingüe e intercultural (A/HRC/WG.6/1/ARG/1). De manera similar, en México, la Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas reconoció la igualdad entre las lenguas indígenas y el español y creó el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (A/HRC/WG.6/4/MEX/1). En Chile, la Ley indígena afirmó los valores culturales y educacionales de los indígenas y estableció la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, incluida la Unidad de Educación y Cultura (A/HRC/WG.6/5/CHL/1). El Perú señaló que el multilingüismo estaba jurídicamente protegido en virtud de la Ley de educación intercultural bilingüe (A/HRC/WG.6/2/PER/1).

54. Varios Estados Miembros describieron instituciones nacionales de enseñanza bilingüe e intercultural. Chile destacó su Programa de Educación Bilingüe Intercultural y la creación de jardines infantiles interculturales (A/HRC/WG.6/5/CHL/1). De manera similar, en el Ecuador, el Ministerio de Educación creó una dirección nacional de educación para los pueblos indígenas y un sistema de educación intercultural bilingüe (A/HRC/WG.6/1/ECU/1). En Marruecos se creó el Instituto Real de la Cultura Amazigh para preservar y promover la lengua y la cultura amazigh, introducir el amazigh en el sistema de enseñanza y adaptar el alfabeto tifinagh al idioma amazigh. El Instituto Real también colabora en la publicación de libros de texto y guías para docentes (A/HRC/WG.6/1/MAR/1).

55. Varios Estados pusieron de relieve sus programas interculturales y bilingües. México brinda instrucción en lenguas indígenas, incluso mediante la preparación de material didáctico y la capacitación de docentes (A/HRC/WG.6/4/MEX/1). Nueva Zelandia indicó que había abierto 73 escuelas de inmersión en el idioma maorí, en las que predominan la lengua, la cultura y los valores maoríes. El Gobierno también ha prestado ayuda para crear instituciones terciarias, dictar cursos de idioma maorí para docentes y abrir centros infantiles de inmersión en la lengua maorí (A/HRC/WG.6/5/NZL/1). En Sudáfrica, el Departamento de Educación de la Provincia Septentrional del Cabo está analizando la posibilidad de usar una ortografía corriente en el idioma san con el fin de elaborar material de apoyo para docentes y alumnos que pueda ser utilizado en las escuelas primarias. Además, se preparó un número limitado de diccionarios de los dialectos xun y khwedam de la comunidad san y se usaron a título experimental en una escuela de la Provincia Septentrional del Cabo (A/HRC/WG.6/1/ZAF/1). Belice ha incorporado la educación intercultural bilingüe en tres escuelas, dos de ellas basadas en las tradiciones y el idioma de los garífuna y la otra en la tradición maya (A/HRC/WG.6/5/BLZ/1).

2. Acceso a la educación

56. Varios Estados indicaron que estaban mejorando el acceso de los estudiantes indígenas a la educación, en particular la educación superior, otorgando becas. El Brasil puso en marcha el programa *Universidade para todos - ProUni*, que destina un porcentaje de las becas en instituciones privadas de enseñanza superior a los pueblos indígenas (A/HRC/WG.6/1/BRA/1). Chile también otorga becas para estudiantes indígenas en la enseñanza primaria, secundaria y superior en el marco del Programa de Becas Indígenas (A/HRC/WG.6/5/CHL/1). De manera similar, Malasia otorga financiación a estudiantes indígenas para sufragar los gastos de matrícula y de transporte (A/HRC/WG.6/4/MYS/1/Rev.1).

57. Diversos Estados adoptaron medidas de acción afirmativa como medio de mejorar el acceso de los pueblos indígenas a la educación. El Gobierno del Brasil aplicó políticas de acción afirmativa, incluso reservando vacantes para los indígenas en instituciones de enseñanza superior (A/HRC/WG.6/1/BRA/1). De igual modo, Colombia señaló que existían medidas de acción afirmativa en la educación que beneficiaban a los pueblos indígenas (A/HRC/WG.6/3/COL/1).

58. Varios Estados destacaron las políticas destinadas a mejorar el rendimiento de los niños indígenas en los sistemas nacionales de enseñanza. El Brasil declaró que aplicaría plenamente el derecho humano a la educación, garantizando la enseñanza a las poblaciones tradicionalmente excluidas y la consolidación de los sistemas de enseñanza pública para las comunidades indígenas (A/HRC/WG.6/1/BRA/1). En la provincia de Columbia Británica, en el Canadá, las juntas escolares y las comunidades aborígenes están trabajando juntas para mejorar los logros de los estudiantes aborígenes y reflejar la cultura local aborigen en la educación (A/HRC/WG.6/4/CAN/1). Malasia observó que, sobre la base de un programa especial de medidas correctivas para pueblos indígenas, se modificaban los currículos para que tuvieran en cuenta las necesidades y los antecedentes de los pueblos indígenas (A/HRC/WG.6/4/MYS/1/Rev.1). Nueva Zelandia puso de relieve su estrategia específica de enseñanza maorí, cuyo objetivo es mejorar el rendimiento de los estudiantes maoríes, centrando la atención en las prácticas del Gobierno, las escuelas y los maestros. También mencionó su programa de desarrollo profesional, que ayuda a los docentes a satisfacer las necesidades de los estudiantes maoríes (A/HRC/WG.6/5/NZL/1).

B. Desafíos

59. Durante el debate interactivo celebrado en las reuniones de 2008 y 2009 del Grupo de Trabajo sobre el Examen Periódico Universal, varios Estados Miembros hicieron recomendaciones a Estados incluidos en el examen relativo al derecho de los pueblos indígenas a la educación. Varios de los Estados examinados apoyaron esas recomendaciones o se comprometieron a aplicarlas. Otros respondieron a las recomendaciones proporcionando información complementaria.

60. Varios Estados incluidos en el examen apoyaron directamente las recomendaciones. Concretamente, Botswana aceptó la recomendación de impulsar la enseñanza en la lengua materna en forma paralela a la instrucción en los idiomas nacionales (A/HRC/10/69/Add.1). Botswana también aceptó solicitar la asistencia del ACNUDH y de la comunidad internacional para la aplicación de los derechos de los pueblos indígenas, en particular del pueblo basarwa (A/HRC/10/69/Add.1). En algunos casos, los Estados Miembros apoyaron la recomendación de que se tuvieran en cuenta los instrumentos de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, incluidas las disposiciones relacionadas con la educación; por ejemplo, Colombia estuvo de acuerdo en tomar en cuenta la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas al aplicar sus políticas públicas (A/HRC/WG.6/3/L.14). Finlandia estuvo de acuerdo en seguir la recomendación de ratificar el Convenio de la Organización Internacional del Trabajo sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes (Convenio Nº 169) (A/HRC/8/24).

61. Otros Estados incluidos en el examen hicieron algunas consideraciones con respecto a las recomendaciones formuladas. Se invitó al Gabón a que pusiera fin a la discriminación contra la población pigmea, sobre todo en el ámbito de la educación, y que reconociera sus derechos

humanos básicos, incluido el previsto en el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (A/HRC/8/35). En respuesta a ello, el Gabón hizo notar que el Gobierno, junto con la comunidad internacional, había formulado un plan de acción para proteger más eficazmente a los pigmeos y sus derechos. El Gabón también destacó su proyecto de desarrollo integrado para los pigmeos, ejecutado en colaboración con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (A/HRC/8/52). Se invitó a Guatemala a que mejorara la situación de los niños indígenas, particularmente en cuanto a su acceso a servicios escolares, y a que velara por que las mujeres indígenas tuvieran pleno acceso a la enseñanza bilingüe (A/HRC/8/38). Guatemala señaló las dificultades con que tropezaba para aplicar la recomendación y reconoció que debía redoblar esfuerzos para combatir la discriminación contra los pueblos indígenas (A/HRC/8/52). Los Estados Miembros recomendaron que el Japón examinara los derechos del pueblo ainu y los armonizara con la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, en particular a través del diálogo con el pueblo ainu (A/HRC/8/44). El Japón indicó en su respuesta que el Parlamento japonés había aprobado por unanimidad una resolución sobre el pueblo ainu el 6 de junio de 2008 (A/HRC/8/44/Add.1).

V. EXAMEN DE LAS CUESTIONES PERTINENTES DIMANADAS DE LA DECLARACIÓN Y EL PROGRAMA DE ACCIÓN DE DURBAN

62. Durante el proceso preparatorio, el Grupo de Trabajo Intergubernamental sobre la aplicación efectiva de la Declaración y el Programa de Acción de Durban examinó el tema de la educación (E/CN.4/2004/20). Los delegados reconocieron que los pueblos indígenas tropezaban con grandes dificultades para acceder a la enseñanza primaria, y destacaron la necesidad de que la educación tuviera en cuenta los aspectos culturales, de incorporar el pluralismo en los Estados y de reflejar la identidad y las creencias espirituales de los pueblos. También reconocieron que la alfabetización era imprescindible para la transferencia de conocimientos y la creación de sociedades inclusivas y que, por ese motivo, los niños debían poder ejercer su derecho a la educación. La Conferencia de Examen de Durban, que se celebró del 20 al 24 de abril de 2009, culminó con un acuerdo mundial dirigido a lograr cambios reales en la lucha contra el racismo. En varias de las disposiciones del documento final se instó a los Estados a poner en práctica el derecho de los pueblos indígenas a la educación. En particular, en el artículo 72 se instó a los Estados a orientar sus medidas especiales, en particular las medidas afirmativas o positivas, y sus estrategias o actividades, así como sus inversiones nuevas en atención de la salud, salud pública, educación, empleo, suministro de electricidad y de agua potable y control ambiental, hacia las comunidades de ascendencia africana y los pueblos indígenas.

VI. INDICADORES DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

63. En respuesta a una solicitud de la reunión de los comités que son órganos creados en virtud de tratados de derechos humanos, el ACNUDH ha formulado, en consulta con expertos de los órganos creados en virtud de tratados, organizaciones no gubernamentales, el sector académico, las instituciones nacionales de derechos humanos, autoridades encargadas de formular políticas e interlocutores nacionales, un conjunto de indicadores ilustrativos de los derechos humanos susceptible de aplicarse en la práctica (HRI/MC/2008/3). Los indicadores, que apuntan a promover y supervisar la aplicación de los derechos humanos, se basan en un marco

metodológico que tiene en cuenta estructuras, procesos y resultados a los efectos de evaluar el compromiso, los esfuerzos y los logros de cada Estado en relación con un derecho humano en particular. Los indicadores estructurales evalúan los mecanismos institucionales dirigidos a aplicar un derecho humano, como la ratificación y aprobación de instrumentos jurídicos. Los indicadores de procesos evalúan los instrumentos normativos de los Estados que pueden conducir directamente al ejercicio efectivo de un derecho humano. Los indicadores de resultados reflejan los logros individuales y colectivos en materia de derechos humanos en un contexto en particular. El marco permite identificar indicadores de derechos humanos universalmente aceptados, que son posteriormente utilizados para fijar normas sobre derechos humanos que tienen sentido en un determinado contexto.

64. Se han elaborado indicadores ilustrativos de los derechos humanos, incluido el derecho a la educación. Aunque todos los indicadores de derechos humanos se aplican a los pueblos indígenas, se hizo referencia concretamente a los niños indígenas. El indicador estructural del derecho a la educación es la fecha de entrada en vigor y el alcance de las leyes nacionales que prevén la aplicación del derecho a la educación, incluidas las que prohíben los castigos corporales y la discriminación en el acceso a la enseñanza, las que apuntan a eliminar las barreras en las instituciones educativas y a promover la educación inclusiva (que abarque por ejemplo a los niños con discapacidad, los niños recluidos en centros de detención, los niños migrantes o los niños indígenas).

65. Se puede encontrar otra referencia a los indicadores en un estudio titulado "¿Qué está pasando con los derechos de los pueblos indígenas?", que analiza las buenas prácticas, obstáculos y desafíos para la aplicación de las recomendaciones del Relator Especial sobre la situación de los indígenas, el Comité de los Derechos del Niño y el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer en relación con los pueblos indígenas en el Estado Plurinacional de Bolivia, el Ecuador y el Perú. El estudio, que fue una iniciativa conjunta del ACNUDH, el UNICEF y el Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer, tiene en cuenta el derecho de los pueblos indígenas a la educación, en particular proponiendo indicadores basados en una configuración de estructura, proceso y resultado. Los indicadores estructurales se determinan por ejemplo formulando preguntas como "¿Existen políticas nacionales sobre la educación de los indígenas?" y "¿Existe alguna directriz nacional sobre la incorporación de contenido académico relativo a los pueblos indígenas en la educación nacional, con el propósito principal de combatir el racismo y promover el respeto de la diversidad cultural y la igualdad entre los géneros?".
