

**IIDH**

Instituto Interamericano  
de Derechos Humanos

# VIII Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos

**Desarrollo de conocimientos  
específicos de derechos humanos  
en los libros de texto: 10 a 14 años**



Embajada Real de  
Dinamarca



AGENCIA SUECA  
DE COOPERACION  
INTERNACIONAL PARA  
EL DESARROLLO



REAL EMBAJADA DE NORUEGA





**INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS**

**Informe Interamericano  
de la Educación en Derechos Humanos**

**Un estudio en 19 países**

**Desarrollo de conocimientos específicos de derechos humanos  
en los libros de texto: 10 a 14 años**

San José - Diciembre 2009

© 2009 Instituto Interamericano de Derechos Humanos  
San José. Primera edición. Reservados todos los derechos

Se permite la reproducción total o parcial de los materiales aquí publicados, siempre y cuando no sean alterados, se asignen los créditos correspondientes y se haga llegar una copia de la publicación o reproducción al editor.

**Equipo productor de la publicación:**

Ana María Rodino, Consultora académica y coordinadora de la investigación

Randall Brenes, Oficial de Programas, Servicios Especiales IIDH

Jorge Padilla, Asistente, Servicios Especiales IIDH

Ricardo Castro, Consultor asistente de investigación

Marisol Molestina, Consultora editorial

Impresión: Ediciones Sanabria

Para la obtención de la información se contó con la colaboración de los siguientes consultores nacionales:

Argentina, María Marta Sciarrotta, Francisco Scarfó, María Nuri García; Bolivia, María del Pilar Chávez; Brasil, María Elisa Almeida; Colombia, María del Rosario Bonilla, Sandra Morelo; Costa Rica, Luis Ricardo Montoya, Juan Carlos Méndez; Chile, Luis Felipe de la Vega, Enrique Azúa; Ecuador, Esther Almeida, María Eugenia Gutiérrez, DNI Ecuador; El Salvador, Manuel Antonio Menjívar, Zulema Lara; Guatemala, Susana Gularte; México, Lilian Álvarez, Citlalin Castañeda; Nicaragua, Alex Díaz, Sonia Durán; Panamá, José Antonio Grenard; Paraguay, Daniel Oviedo; Perú, Patricia Luque, Rosa María Mujica; República Dominicana, Luisa Mateo; Suriname, Rinette Telting; Uruguay, Ana Everett; Venezuela, Ana Barrios, Ana Pino Pasquier, Carlos Domínguez.

La sistematización de datos estuvo a cargo de Ricardo Castro. El análisis de resultados y la redacción del Informe a cargo de Ana María Rodino, con apoyo de Ricardo Castro y Randall Brenes. La producción editorial y artes finales a cargo de Marisol Molestina.

**Instituto Interamericano de Derechos Humanos**

Apartado Postal 10.081-1000 San José, Costa Rica

Tel: (506) 2234-0404 Fax: (506) 2234-0955

e-mail: [s.especiales@iidh.ed.cr](mailto:s.especiales@iidh.ed.cr)

<http://www.iidh.ed.cr>

# Índice

<b>Presentación</b> .....	9
<b>Sección I: El Informe del IIDH sobre la educación en derechos humanos</b> .....	11
Antecedentes institucionales .....	11
Naturaleza y alcances del <i>Informe interamericano de la EDH</i> .....	13
Las bases normativas: el derecho a la educación en derechos humanos .....	14
Las bases conceptuales y metodológicas: investigar progresos .....	15
El primer ciclo de informes de la EDH: 2002-2006.....	17
<b>Sección II: El segundo ciclo del Informe de la EDH y el VIII Informe</b> .....	23
Otra iniciativa institucional interamericana: <i>La Propuesta curricular y metodológica de la EDH</i> .....	23
El segundo ciclo de informes de la EDH: 2007 en adelante .....	26
El VIII Informe: desarrollo de conocimientos específicos de derechos humanos en los libros de texto de 10 a 14 años .....	29
<b>Sección III: Resultados de la investigación</b> .....	49
El contexto institucional de los libros de texto analizados.....	49
Conocimientos específicos de derechos humanos en los libros de texto para niños y niñas entre 10 y 14 años de edad .....	62
Incorporación de conceptos y desarrollos conceptuales básicos de derechos humanos .....	63
Incorporación de la historia de los derechos humanos.....	75
Incorporación de normas e instituciones básicas de derechos humanos.....	83
<b>Sección IV: Conclusiones</b> .....	93
Sobre el contexto institucional de los libros de texto analizados .....	93
Sobre conocimientos específicos de derechos humanos en los libros de texto para niños y niñas de 10 a 14 años .....	94
<b>Sección V: Recomendaciones</b> .....	101
<b>Sección VI: Anexos</b> .....	105
1. Matrices utilizadas en el primer ciclo de informes de la EDH .....	105
2. Matrices utilizadas en el segundo ciclo de informes de la EDH .....	108
3. Información de contexto sobre los libros de texto analizados .....	110
4. Tablas por indicador para los dos períodos analizados (2000-2008).....	111

## Índice de tablas

Enfoques de investigación en derechos humanos .....	16
Estructura del primer ciclo de los Informes Interamericanos de la EDH .....	19
Estructura de un sistema de indicadores .....	20
Categorías de contenidos de la EDH .....	33
VII Informe de la EDH: Matriz de recolección de datos y análisis de resultados .....	37
Dominio 1 / Dominio 2	
Libros de texto analizados para este informe y responsables de su elaboración .....	40
Fechas de publicación de los textos analizados .....	50
Información de contexto:	
Elaboración de los libros de texto y correspondencia con los programas de estudio .....	52
Información de contexto:	
Distribución de los libros de texto y reformas programadas .....	53
Indicador 1.1 Concepto de Derechos Humanos o derechos de la persona .....	63
Indicador 1.3 Características de los Derechos Humanos .....	64
Indicador 1.6 Derechos acordados en la Convención sobre los Derechos del Niño .....	66
Indicador 1.7 Igualdad y no discriminación .....	67
Indicador 1.8 Igualdad o equidad de género .....	69
Indicador 1.11 Pobreza, hambre e inequidad .....	69
Indicador 1.12 Ciudadanía - Indicador 1.13 Ciudadanía global .....	72
Indicador 2.2 La construcción moderna de los derechos humanos:	
Revoluciones Americana y Francesa .....	76
Indicador 2.3 Las Naciones Unidas .....	76
Indicador 2.6 Personalidades que destacan en la defensa de los DDHH .....	78
Indicador 2.7 Historia y cultura de las poblaciones indígenas y afrodescendientes que habitan el territorio nacional .....	79
Indicador 3.1 Concepto de democracia .....	83
Indicador 3.3 Ley/igualdad ante la ley .....	84
Indicador 3.4 Debido proceso .....	85
Indicador 3.4.1 Transparencia y rendición de cuentas .....	88
Indicador 3.7.1 Sistema regional de protección de DDHH .....	89
Indicador 3.7.2 Sistema internacional de protección de DDHH .....	89
Indicador 3.8 Organizaciones de participación estudiantil en la escuela .....	90
Indicador 1.2 Definición de los Derechos Humanos .....	111
Indicador 1.4 DDHH acordados en la Declaración Universal .....	111
Indicador 1.4.1 Clasificación de los Derechos Humanos .....	111
Indicador 1.4.2 Derechos Civiles y Políticos .....	112
Indicador 1.4.3 Derechos Económicos, Sociales y Culturales .....	112

Indicador 1.4.4 Derechos Colectivos .....	112
Indicador 1.5 Concepto de derechos de la infancia .....	113
Indicador 1.9 Prejuicios, estereotipos y discriminación .....	113
Indicador 1.10 Distintos tipos de discriminación .....	113
Indicador 1.14 Desarrollo económico y social. Desarrollo sostenible.....	114
Indicador 2.1 Antecedentes históricos de los DDHH en la Antigüedad y la Edad Media.....	114
Indicador 2.4 Declaración Universal de los Derechos Humanos .....	114
Indicador 2.5 Convención sobre los Derechos del Niño.....	115
Indicador 2.2.1 Desarrollo de los DDHH en los siglos XX y XXI.....	115
Indicador 2.4.1 Pactos internacionales.....	115
Indicador 2.5.1 Convención CEDAW.....	115
Indicador 2.5.2 Otros instrumentos de DDHH de poblaciones específicas .....	116
Indicador 2.8 Casos de violaciones masivas de DDHH .....	116
Indicador 3.2 Estado o Estado de Derecho .....	116
Indicador 3.1.1 Evolución histórica del concepto de democracia .....	116
Indicador 3.2.1 Elecciones y sufragio.....	117
Indicador 3.5 Los Derechos Humanos en la Constitución Política del país .....	117
Indicador 3.6 Instituciones que protegen los DDHH en el ámbito nacional .....	117





## Presentación

Es para mí especialmente grato poner a disposición de docentes, promotores, curriculistas, planificadores y especialistas educativos –en síntesis, todos y todas quienes están comprometidos, desde cualquier espacio social o ámbito disciplinario, con la trascendental empresa de educar– este VIII Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos, el cual representa la investigación más actualizada de las que, desde el año 2002, el Instituto viene realizando anualmente para medir progresos en el campo del derecho a la educación en derechos humanos (EDH).

A lo largo de mi gestión como Director Ejecutivo del IIDH he sostenido reiteradamente, y lo sigo haciendo con convicción, que la tarea primordial de las democracias es la educación en general y la educación en derechos humanos en particular, como un derecho inherente a las personas e indispensable al desarrollo de las sociedades democráticas. La transformación de las normas jurídicas en prácticas ciudadanas cotidianas, en formas de interacción entre individuos y entre grupos orientadas a la construcción de sociedades más justas, libres y solidarias, no se produce por reacción espontánea ni debe dejarse librada a la suerte. Para lograrla es necesaria e inaplazable la intervención del Estado, como gestor de políticas públicas educativas y de los educadores, como mediadores pedagógicos en la formación de las jóvenes generaciones. Del Estado se requieren acciones sistemáticas y direccionadas a promover los derechos humanos y sus medios de protección al formular los programas de estudio, al capacitar a nuevos docentes y a docentes en ejercicio, al elaborar y distribuir libros de texto y otros materiales didácticos que desarrollan los contenidos del currículo. De los educadores se requiere querer y saber llevar al escenario vital de las aulas escolares la enseñanza-aprendizaje de los derechos propios y ajenos, de la relación entre derechos humanos y democracia, y del debate y la participación activa para forjar una cultura ciudadana que le reconozca a la dignidad humana la centralidad que le corresponde en las sociedades.

Con el objetivo declarado de aportar a los Estados y a los educadores de la región herramientas teóricas y aplicadas para cumplir mejor con sus respectivas misiones es que se concibió la serie de Informes Interamericanos de la EDH, que lleva ya ocho años de realización ininterrumpida e impacto creciente en la región.

Con la elaboración de este VIII Informe hemos continuado y fortalecido las redes de cooperación y diálogo con diferentes actores que trabajan en el campo de la educación en derechos humanos, muy especialmente los ministerios o secretarías de educación de los 19 Estados firmantes del Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales o Protocolo de San Salvador) y el vasto conjunto de exalumnos del IIDH que cubre el continente. El intercambio académico que suponen estas redes sin duda ha enriquecido enormemente el trabajo investigativo que en esta materia hace el IIDH. Por un lado, desde el punto de vista político, implica un mayor compromiso de los actores estatales encargados, justamente, de colocar en la agenda política el derecho a la EDH y de los actores civiles que coadyuvan a hacer realidad ese derecho en la práctica. Por otro lado, desde la perspectiva metodológica, significa ampliar el acceso a fuentes de información primaria y mejorar la calidad de los datos recolectados, que son datos de “primera mano” respaldados por las autoridades oficiales.

Lo anterior cobra especial relevancia en este VIII Informe por ser su objeto de estudio los libros de texto utilizados por los escolares de entre los 10 y los 14 años de edad, los cuales son los instrumentos didácticos por excelencia en nuestros sistemas educativos porque representan tanto la traducción de la propuesta pedagógica que está sintetizada en el currículo oficial como la principal herramienta para

los docentes en su trabajo diario dentro del aula. En este sentido, este Informe es una continuación y complemento de la investigación realizada en el VII Informe que se centró en analizar el desarrollo de conocimientos específicos de derechos humanos en los programas de estudio correspondientes al mismo grupo etario. Es por esto que, como los lectores y lectoras apreciarán a lo largo del documento, la hipótesis que atraviesa el estudio sostiene que el progreso de la EDH depende de que los contenidos de derechos humanos, además de estar recogidos en el currículo explícito, se encuentren desarrollados de manera efectiva, adecuada y rigurosa en los textos escolares de uso diario. No es suficiente con que los conocimientos sobre derechos estén incorporados “de cualquier manera”: es determinante saber cómo se los incorpora, porque de esto dependerá cómo se aprendan y cómo se practican en la vida entre la niñez y la adolescencia.

Este VIII Informe tiene hallazgos destacables que, junto con los del VII Informe, ofrecen una visión amplia y matizada de la EDH hoy en el continente. Sin entrar a analizarlos para no adelantar lo que merece una lectura detenida, destaco su conclusión de que para incorporar y hacer progresar la EDH en el sistema educativo es clave entender éste como tal, como un sistema donde cada componente cumple una función, hace sus aportes propios y también tiene limitaciones producto de su naturaleza. Todos los componentes, que esta investigación llamó dominios, son importantes y deben ser penetrados por una visión de derechos humanos. El componente normativo legitima a la EDH como un compromiso del Estado y como una política pública y así hace posible que entre en la escuela. El currículo explicita los contenidos y orientaciones pedagógicas de EDH que organizan la escuela y así hace posible que llegue a las aulas, y el componente de los libros de texto hace el desarrollo extenso de los contenidos de EDH tal como los estudiarán y ejercitarán maestros y alumnos. En este sentido, el currículo y los textos hacen posible introducir efectivamente el enfoque de derechos y obligaciones en la formación de los niños y niñas de todo un país.

La experiencia acumulada a lo largo de este período de ocho años de investigación en este campo nos permite reconocer que la región ha progresado, aunque modestamente y todavía con muchos desniveles entre los 19 países objeto de este Informe, en la incorporación de los derechos humanos en la educación formal, y esto se puede constatar tanto desde las condiciones estructurales y legales, como desde las institucionales y la práctica escolar.

Los informes del IIDH han logrado ganarse el reconocimiento regional como instrumento de especial valor para el diagnóstico y la observación del progreso del derecho de la educación en derechos humanos en las Américas, a tal punto que cada año, tanto instancias nacionales gubernamentales como civiles, y organizaciones internacionales que trabajan en el campo de la EDH esperan con mucha expectativa la caracterización específica que realiza cada informe y sus conclusiones sobre tendencias de progreso o retroceso. Este esfuerzo, además, es contribuyente del esfuerzo regional por la promoción de los derechos humanos que lleva adelante la Organización de Estados Americanos.

Es nuestro más sincero deseo que esta contribución del IIDH al estudio de la EDH en la región, represente un aporte significativo para el impulso de progresos sistemáticos y sistémicos en las estrategias educativas de los Estados que adquirieron el compromiso de ofrecer a sus ciudadanos una educación que permita el desarrollo integral de su personalidad y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos, la justicia y la paz.

*Roberto Cuéllar M.  
Director Ejecutivo*

*10 de diciembre de 2009*

## Sección I

### El Informe del IIDH sobre la educación en derechos humanos

#### Antecedentes institucionales

Desde el inicio de los años noventa, el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) colabora con los ministerios de educación de los países de la región para facilitar la incorporación de la enseñanza de los derechos humanos en el sistema educativo formal. Esta acción heredó los aprendizajes de la larga tradición educativa de la institución, que en sus primeros años privilegió la capacitación de trabajadores de derechos humanos articulados en entidades de la sociedad civil de promoción y protección, entonces involucrados en tareas urgentes de defensa. Esta tradición se extendió progresivamente para atender necesidades de formación y perfeccionamiento de cuadros que actúan en las instituciones públicas, en relación con el respeto y la vigilancia de los derechos humanos (DDHH) y la democracia.

Prestar atención al sistema educativo formal—sin por ello dejar de actuar en otros ámbitos formativos—respondió entonces a varias razones entre las cuales destacan, por una parte, la convicción de que el conocimiento de los derechos y los deberes fundamentales desde la más temprana edad es una condición efectiva para su protección y, por otra, que los procesos de reinstalación de regímenes democráticos en la región ofrecían una oportunidad para llevar la promoción de los derechos humanos más allá de las acciones reactivas ante las violaciones y proponerlas como un componente fundamental para la vida en democracia.

Consecuente con estas convicciones, a lo largo de la década de los noventa el Instituto desplegó un importante esfuerzo para producir y distribuir instrumentos pedagógicos que apoyaran las labores educativas en la escuela. Esto respondió a los requerimientos de asistencia técnica de las autoridades del ramo en varios países de la región, que entonces iniciaban procesos de reforma de la educación. La batería de materiales educativos preparada entonces<sup>1</sup> fue reproducida extensamente por instituciones nacionales y utilizada por maestros y profesores pioneros en la incorporación de la enseñanza de derechos humanos en las escuelas.

Al mismo tiempo, la asistencia prestada por el IIDH a algunos ministerios de educación puso en evidencia la urgencia de promover la inclusión sistemática y permanente de la educación en derechos humanos en el sistema educativo, así como la complejidad de este propósito, altamente dependiente de un sinnúmero de factores políticos, normativos, institucionales y pedagógicos.

Al arrancar el siglo XXI, el IIDH, a través de un intenso proceso de reflexión y redefinición estratégica que asumió la gestión iniciada en 2000, acometió una puesta al día de sus estrategias de trabajo de cara a las cambiantes y cambiadas características del escenario regional de los derechos humanos y la democracia<sup>2</sup>. La finalidad fue potenciar sus propias capacidades adquiridas en veinte años de trabajo y responder mejor a los retos más sentidos por sus contrapartes en los países y a las nuevas preocupaciones de las agencias donantes que colaboran con sus operaciones.

La inclusión de la educación en derechos humanos (EDH) como un componente fundamental de los procesos educativos formales, la promoción del acceso a la justicia y el desarrollo del derecho a la

<sup>1</sup> Ver, entre otros, *Carpeta de materiales didácticos del Centro de Recursos Educativos*. IIDH/Amnistía Internacional, San José, Costa Rica, 1993; *Educación en derechos humanos. Texto autoformativo*, IIDH/UNESCO, San José, Costa Rica, 1994, y *Manual de educación en derechos humanos. Niveles primario y secundario*, IIDH/UNESCO, San José, Costa Rica, 1999.

<sup>2</sup> Ver a este respecto los documentos institucionales *El panorama actual de los derechos humanos y la democracia*, IIDH, San José, Costa Rica, 2003, y *Marco para el desarrollo de una estrategia institucional (2003-2005)*, IIDH, San José, Costa Rica, 2003.

participación política fueron entonces identificados como los tres conjuntos de derechos prioritarios para ordenar el quehacer institucional, que se correspondían a la vez con los dramas más agudos vividos en los países de la región. A partir del 2005 se añadió a los anteriores como eje de trabajo institucional un cuarto conjunto: el de los derechos económicos, sociales y culturales, justamente a partir de la entrada en vigencia del Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, conocido como “Protocolo de San Salvador”.

Entre otras medidas adoptadas para impulsar acciones estratégicas sobre los conjuntos de derechos indicados, el IIDH puso en marcha un programa de investigaciones aplicadas que permitiera establecer las principales tendencias de desarrollo en la protección jurídica y en las condiciones políticas del ejercicio de esos derechos. Atendió al mismo tiempo a tres perspectivas transversales que corresponden a tres tipos de relaciones esenciales para la construcción de la equidad y el buen gobierno: las especificidades de género, la diversidad étnica y las dinámicas entre Estado y sociedad civil.

Entre 2000 y 2001 se diseñó una metodología para medir los avances (o retrocesos) que se estuvieran dando en la protección de estos derechos y en las condiciones de su ejercicio, basada en la construcción de tres sistemas (sobre acceso a la justicia, participación política y EDH) que combinan hipótesis de trabajo, dominios de monitoreo, variables de tiempo y de contenido del derecho, e indicadores de progreso. El sistema fue discutido con numerosos grupos de actores sociales de países de la región, que participaron en consultas convocadas al efecto, así como en cursos y talleres especializados que forman parte del calendario regular de actividades institucionales. Una aplicación de prueba de los sistemas fue realizada en seis países (Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela) y una validación final en Bolivia. Estos primeros ejercicios de medición fueron editados bajo el título de *Mapas de progreso en derechos humanos*<sup>3</sup>.

Los resultados obtenidos en esa experiencia llevaron en 2002 a la determinación de profundizar el sistema sobre el derecho más íntimamente asociado al mandato fundacional del IIDH –el derecho a la EDH– y a aplicarlo de manera más amplia en el continente. El objetivo fue producir un informe anual sobre diversos aspectos relevantes al propósito principal de promover la incorporación de la EDH en la educación formal. Estos informes darían cuenta de los progresos en la incorporación de la EDH a partir de 1990 y serían entregados a la Organización de los Estados Americanos (OEA) como una relatoría amistosa; presentados a los gobiernos y organizaciones civiles de los países como insumos para políticas públicas educativas y utilizados como texto de discusión en actividades de promoción y capacitación.

El proyecto se cumplió a cabalidad. De aquí en adelante, todos los años se realizaron investigaciones para los 19 países suscriptores del Protocolo de San Salvador; se entregaron y comentaron los informes en el Consejo Permanente de la OEA y en sesiones de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH); se efectuaron presentaciones simultáneas en varios países el 10 de diciembre; se distribuyeron ampliamente versiones en español e inglés, y se utilizaron como material formativo en cursos, seminarios y otros eventos académicos.

<sup>3</sup> Disponibles en versión digital en la página electrónica del Instituto ([www.iidh.ed.cr](http://www.iidh.ed.cr)).

## Naturaleza y alcances del *Informe interamericano de la EDH*

El *Informe interamericano de la EDH* que prepara cada año el IIDH es el resultado de un conjunto de investigaciones que se realizan simultáneamente en 19 países de la región, de conformidad con un diseño único. Recoge y compara los resultados obtenidos en cada país mediante la aplicación de una matriz de recolección de datos que alimenta un sistema de indicadores, los cuales evidencian el comportamiento de variables relativas a cambios significativos ocurridos en el ejercicio de un aspecto central del derecho a la EDH a lo largo de un período, habitualmente la década anterior a la medición.

El Informe da cuenta de tendencias regionales y/o nacionales –en el triple sentido de progresos, retrocesos o invariancias– en la protección jurídica y jurisdiccional y en las condiciones políticas, institucionales y prácticas del ejercicio de un derecho o un conjunto de derechos. No se concentra en la situación de un derecho en un momento dado, ni denuncia las violaciones de que haya sido objeto ese derecho.

No es un informe sobre el derecho a la educación, sino sobre el derecho a la EDH. No se centra en objetivos estudiados por otros informes que analizan el nivel de realización del derecho a recibir servicios educativos sin discriminaciones, sino en una de las cualidades que deben tener los servicios educativos –incorporar contenidos en derechos humanos– entendida como una parte esencial de ese derecho y como un derecho por sí mismo. Asume que el acceso a la educación es una condición previa para gozar del derecho a la EDH y que éste constituye a la vez una garantía del derecho a una educación de calidad.

El sistema en su conjunto y los indicadores en particular enfatizan los aspectos cualitativos de las relaciones que se estudian y no pretenden formular una expresión cuantitativa, ni construir una ecuación que fije posiciones relativas entre países o entre aspectos de un derecho. Por tanto, el Informe no establece un índice regional de desempeño en materia de EDH. Sí procura identificar condiciones y oportunidades para promover avances y en alguna medida ofrece ejemplos de buenas prácticas, que pueden ser replicadas o tomadas en cuenta para procesar soluciones a cuestiones críticas.

El IIDH asume esta tarea a partir del mandato estatutario que le faculta para hacer estudios sobre derechos humanos en cumplimiento de su misión como institución dedicada a la enseñanza, la investigación y la promoción de los derechos humanos. Sin menoscabo del sistema universal de protección, pone especial atención en los estándares derivados de los instrumentos emanados del sistema interamericano, con un enfoque interdisciplinario, teniendo en cuenta permanentemente la problemática específica de América.

El IIDH aspira a que sus informes aporten insumos a los órganos interamericanos de vigilancia, promoción y protección de los derechos humanos; a las instituciones del *ombudsman* (comisiones, procuradurías y defensorías de derechos humanos) que cumplen esas funciones en cada país; a las instituciones públicas responsables de crear las condiciones que satisfacen el ejercicio del derecho a una educación en derechos humanos, y a las entidades de la sociedad civil que actúan en este campo.

El Informe busca generar herramientas para evaluar de manera continua la inclusión de la EDH en la vida política y social de los países de la región, como una promesa y una obligación de carácter internacional. Al elaborarlo, el IIDH no pretende, porque no le compete, juzgar las responsabilidades de los Estados. Cumple su rol de auxiliar de los organismos de protección –la Corte y la Comisión Interamericana de Derechos Humanos– desde la posición de un organismo eminentemente académico

e independiente, que puede interactuar con todos los actores del escenario de los derechos humanos al margen de cuestiones contenciosas, promover diálogos entre ellos y proponer instrumentos técnicos y soluciones institucionales que no comprometen el curso de los procedimientos de peticiones o de casos judiciales.

### **Las bases normativas: el derecho a la educación en derechos humanos**

El desarrollo de las normas internacionales a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y, en las Américas, del Protocolo de San Salvador, han consagrado claramente el derecho a la educación en derechos humanos como parte del derecho a la educación. En efecto, tal como señala el Artículo 13 del Protocolo en sus incisos 1 y 2:

Toda persona tiene derecho a la educación... la educación deberá orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz... la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista, lograr una subsistencia digna, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades a favor del mantenimiento de la paz.

Aún cuando los efectos jurídicos del Protocolo de San Salvador se proyectan a partir de la ratificación por los Estados respectivos, los 19 países que lo han suscrito y/o ratificado tienen ante sí el compromiso proactivo de diseñar la plataforma jurídica y logística para promover y proteger los derechos económicos, sociales y culturales (DESC) en todas sus dimensiones. Esto incluye el compromiso de ratificarlo, si no lo han hecho, y el deber de cumplir progresivamente las obligaciones de incorporación de las normas internacionales de derechos humanos al derecho interno, el diseño de políticas públicas y la implementación efectiva de actividades que den cumplimiento a estos propósitos.

Los Estados que han ratificado el Protocolo tienen además la obligación prevista en el artículo 19.2 del mismo, de presentar informes periódicos a la Secretaría General de la OEA para que sean transmitidos al Consejo Interamericano Económico y Social y al Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura, a fin de que sean examinados. Una copia de dichos informes debe ser enviada a la CIDH.

Entre 2004 y 2007, una vez que el Protocolo de San Salvador entró en vigencia al recibirse la 12ª ratificación, la Asamblea General de la OEA resolvió diseñar y poner en marcha un procedimiento de presentación de informes por los Estados parte que emule el sistema de indicadores de progreso adoptado por el IIDH para el análisis de la EDH. Para ello encargó al Consejo Permanente de la organización y por su intermedio a la CIDH, elaborar una propuesta con el apoyo del Instituto. Tal propuesta está en proceso de elaboración<sup>4</sup>.

En forma conexas, estas obligaciones de los Estados se complementan con las definidas en otros instrumentos internacionales que igualmente establecen obligaciones relativas a la EDH: Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza; Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial; Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer; Convención Interamericana para Prevenir y Sancionar la Tortura;

<sup>4</sup> Ver *Lineamientos para la elaboración de indicadores de progreso en materia de derechos económicos sociales y culturales*, en la página de la CIDH: <http://www.iachr.org/pdf%20files/Lineamientos%20final.pdf> y la Resolución de la Asamblea General de la OEA AG/RES. 2506 (XXXIX-O/09).

Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes; Convención de los Derechos del Niño; Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, (Convención de Belem do Pará) y Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad.

## Las bases conceptuales y metodológicas: investigar progresos

### *Enfoques en la investigación sobre derechos humanos*

En la actualidad se pueden identificar tres enfoques principales en las investigaciones sobre derechos humanos:

- Un enfoque más tradicional, en el sentido de más antiguo y más extendido, es el que privilegia la identificación de *casos de violación de derechos humanos*, los documenta, discute los aspectos legales y procesales, busca establecer responsabilidades y en última instancia contribuye a denunciarlos y perseguirlos.
- Un segundo enfoque sobre *situaciones de derechos humanos* pone atención en el estado de realización de los derechos en un momento determinado, en cuanto muestra el comportamiento del Estado respecto de sus obligaciones de respetar determinadas condiciones y garantías, o de promover medidas que hagan posible el acceso a los derechos fundamentales sin discriminación.
- Un tercer enfoque de investigación, que se puede denominar de *progresos en materia de derechos humanos*, se propone mostrar la variación a lo largo del tiempo en el grado de cumplimiento de los compromisos de los Estados en materia de derechos humanos a partir del criterio de su logro progresivo, es decir, a fin de establecer si se han producido –o no– avances en su disfrute por parte de la población.

Por la naturaleza del objeto de investigación, la metodología del enfoque de violación es fundamentalmente casuística y resulta muy apropiada para trabajar en el terreno de los derechos civiles y políticos. Este tipo de investigación ha sido y es crucial para denunciar casos específicos de vulneración de derechos, lo cual permite poner en marcha procesos jurídicos y socio-políticos dirigidos a esclarecer la verdad sobre las violaciones, castigar a los violadores, y ofrecer justicia y reparación a las víctimas, así como para alertar sobre futuras violaciones<sup>5</sup>.

El segundo enfoque privilegia el análisis de correlaciones entre resultados estadísticos y medidas de política pública en campos relacionados con derechos humanos; se aplica con ventaja para los campos relacionados con la participación política y el acceso a los DESC<sup>6</sup> y da origen a un tipo de investigación que combina consideraciones sobre los estándares de derechos humanos con información estadística que describe situaciones generales, o refleja opiniones generalizadas.

El enfoque de medir progresos toma períodos suficientemente prolongados como para valorar si se producen o no avances concretos en la realización de los derechos midiéndolos a partir de los estándares mínimos expresados en la normativa internacional y adoptados por los países al ratificar los instrumentos convencionales. No sustituye al de vigilancia y denuncia de violaciones, ni pretende ocultar los rezagos en el logro de las metas deseables. Su novedad reside en el potencial que tiene para comprender las cuestiones de derechos humanos como *procesos*, es decir, como fenómenos

<sup>5</sup> En América Latina, este enfoque se ha visto favorecido en las últimas décadas por la ampliación del acceso a la información pública ligada a la recuperación de la democracia.

<sup>6</sup> Los resultados de las investigaciones facilitan la formulación de recomendaciones de acción pública, muchas de las cuales tienen que ver con aspectos legales, institucionales y de asignación de inversión pública.



que cambian en el tiempo y no sólo como casos particulares de violación o estados propios de un momento determinado<sup>7</sup>.

El siguiente cuadro sintetiza los aspectos principales de los enfoques mencionados.

Enfoques de investigación en derechos humanos			
Enfoque	Metodología	Resultados	Utilidades
Violación	Descriptiva	Establecer frecuencias	Para la denuncia y la defensa
Situación	Comparativa	Establecer diagnósticos	Para identificar problemas y planificar metas
Progreso	Comparativa y prospectiva	Establecer tendencias	Para monitorear cumplimiento y promover diálogos

El enfoque de progresos viene siendo desarrollado por el IIDH desde 2000 y es el que sustenta el diseño y ejecución de sus investigaciones aplicadas desde entonces.

### *Informes y monitoreo de derechos humanos*

Las investigaciones sobre derechos humanos se expresan regularmente en la preparación de informes, medio que en los sistemas internacional e interamericano de protección constituye el mecanismo de monitoreo preferente en la materia. Varios instrumentos internacionales exigen la presentación de informes a los Estados; otros contemplan la posibilidad de generar tales informes por parte de los órganos de protección, como es el caso de los informes que preparan los relatores o los que resultan de visitas *in loco* para propósitos determinados. Los informes oficiales recogen el punto de vista de los gobiernos sobre las situaciones y sobre los esfuerzos que realizan para cumplir los compromisos convencionales.

Por su parte, una constelación de entidades civiles nacionales e internacionales también vierten los resultados de sus investigaciones en informes periódicos, generales o especializados, que en algunos casos son ofrecidos como material complementario a los órganos de supervisión. Son los llamados *informes sombra*. Algunos de estos informes nacionales, por ser periódicos y sistemáticos, se han convertido en herramientas de seguimiento del desempeño del sector público en el campo de los derechos humanos<sup>8</sup>.

Asimismo, el establecimiento de las instituciones del *ombudsman* ha dado origen a un nuevo tipo de informe: el que el titular de la institución (defensor, procurador o comisionado de derechos humanos) presenta periódicamente al Poder Legislativo, en tanto órgano de control de la constitucionalidad y de los compromisos internacionales de derechos humanos. Estos informes reportan y analizan quejas recibidas por la institución o situaciones críticas que han sido objeto de su intervención, así como el efecto y cumplimiento de sus recomendaciones a los agentes del sector público.

Por el contrario, no se han desarrollado mecanismos sistemáticos de monitoreo del cumplimiento de las recomendaciones de los órganos internacionales de supervisión, ni de las sentencias de los órganos jurisdiccionales, con contadas excepciones. El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) viene haciendo, a propósito del examen periódico del logro de las metas de los Objetivos del Milenio, un esfuerzo sistemático reciente en la dirección de monitorear el cumplimiento de compromisos a favor del desarrollo, desde una perspectiva de los derechos implicados.

<sup>7</sup> Este enfoque contribuye a identificar no únicamente las carencias, sino también las posibilidades para superarlas en el mediano y largo plazo, y ayuda a establecer prioridades y estrategias de trabajo compartidas y complementarias entre los diversos actores sociales.

<sup>8</sup> Por ejemplo, los informes de PROVEA en Venezuela, CELS en Argentina y de las coordinadoras de organizaciones de derechos humanos de Perú y de Paraguay. En el nivel regional, el informe anual de la Plataforma Interamericana de Derechos Humanos y Democracia viene adquiriendo este carácter.

## *Nuevos instrumentos para nuevos escenarios<sup>9</sup>*

La inquietud por encontrar nuevos enfoques para la investigación y el monitoreo en derechos humanos surge de constatar los cambios que se han dado en el escenario de los derechos humanos en los pasados veinte años y la necesidad de fomentar el diálogo sobre estos procesos. Tales cambios implican, por ejemplo, la diversificación de los actores –públicos y civiles– y su interacción; la emergencia de nuevos dramas sociales que reclaman respuestas innovadoras; el énfasis de la cooperación internacional sobre inversiones más directas y más efectivas al nivel de los países; el impulso de nuevos criterios de gestión y de impacto de los proyectos, y la necesidad de fomentar acuerdos entre las organizaciones de la sociedad civil, el Estado y la comunidad internacional.

A la vez que el escenario se vuelve más complejo, el trabajo en derechos humanos se torna más exigente. Por una parte hacen falta herramientas que permitan documentar objetivamente los procesos que se vienen dando, identificar las tendencias que éstos muestran y formular estrategias acertadas de incidencia. Por otra parte, hay que promover el diálogo sobre los derechos humanos entre la sociedad civil y el Estado, y de estos actores con la comunidad internacional, asuntos que requieren que, además de la problemática de la violación y la responsabilidad, se incluya el establecimiento de diagnósticos y propósitos compartidos, por lo menos respecto de aquellos asuntos que muestran vacíos recurrentes o senderos prometedores.

Aún cuando el uso de indicadores de progreso no da cuenta exhaustivamente de las situaciones de la realidad, no hay duda de la utilidad práctica de este enfoque y sus herramientas para mostrar la dirección de algún fenómeno, esto es, para identificar las tendencias en el campo de los derechos humanos y la democracia, y anticipar su evolución posible. Por ello el IIDH centró sus esfuerzos en el diseño de indicadores utilizando como directriz la progresividad de los derechos humanos<sup>10</sup> y optó por preparar informes que son como “cartas de navegación” para las instituciones y las personas vinculadas con el trabajo en la materia.

El uso de indicadores de progreso aporta a las investigaciones ventajas como:

- posibilitar su realización simultánea en distintos países, garantizando un nivel razonable de comparabilidad de datos y resultados;
- utilizar datos de fuentes duras, como legislación, documentos oficiales y libros de texto, lo que disminuye los riesgos inherentes a la interpretación y al manejo de opiniones, y
- medir los esfuerzos que se han hecho en cada país y no únicamente los resultados que, como en el caso de la educación, dependen también de otros factores no controlados por la investigación.

## **El primer ciclo de informes de la EDH: 2002-2006**

### *La estructura general de la investigación*

Las investigaciones que dan origen a los primeros cinco informes tienen tres supuestos que se desprenden de las bases normativas:

- Que todas las personas, sin distinciones, tienen derecho a recibir EDH.
- Que el Estado tiene la obligación de ofrecerla.

<sup>9</sup> Ver *El panorama actual de los derechos humanos y la democracia*, IIDH, San José, Costa Rica, 2003.

<sup>10</sup> Para una exposición más extensa sobre las bases institucionales de este trabajo ver: *Marco para el desarrollo de una estrategia institucional*, IIDH, San José, Costa Rica, 2003.

- Que tal obligación se debe cumplir de modo prioritario en la educación formal, cualesquiera que sea la condición de centralización o descentralización de la prestación de los servicios educativos.

La hipótesis general de estas investigaciones es que el desarrollo o progreso en el cumplimiento del derecho a la EDH depende de un conjunto de factores relacionados con la seguridad jurídica, el desarrollo institucional, la adopción de políticas, la concreción de tales políticas en normas operativas y en instrumentos pedagógicos, la adecuación de recursos humanos y la dotación de recursos materiales para la educación.

En breve, el derecho a contar con EDH es altamente dependiente de ciertos factores:

- Que se hayan adoptado dentro de la legislación nacional las normas internacionales que establecen este derecho y las obligaciones correspondientes y se estén desarrollando políticas públicas educativas coherentes con ellas.
- Que los contenidos de derechos humanos se encuentren efectivamente incorporados en el currículo del sistema educativo formal y en otras actividades escolares y que los textos de estudio reflejen tales contenidos y no contengan referencias contrarias a los valores y principios de derechos humanos.
- Que tales contenidos y las metodologías para enseñarlos sean parte de la formación de los docentes y otros agentes que participan en los procesos educativos.
- Que la planificación de la educación nacional contemple el desarrollo de las medidas para ir incorporando progresivamente la EDH en todos los niveles educativos.
- Que los espacios curriculares y extracurriculares dedicados a este tipo de educación sean los adecuados y crezcan en el tiempo.

Para examinar de qué manera, hasta qué punto y hacia dónde evoluciona el cumplimiento de estas obligaciones por parte de los Estados, se establecieron inicialmente los siguientes campos de investigación<sup>11</sup>:

- Normas, instituciones y políticas públicas educativas.
- Currículo y textos educativos.
- Formación de educadores.
- Planificación nacional de la educación.
- Espacios y contenidos curriculares específicos.

El trabajo sobre cada campo contempló varios dominios constitutivos:

- Lo normativo o jurídico, que comprende la adscripción a normas internacionales, el reconocimiento constitucional, las garantías legales y otras medidas legislativas o reglamentarias.
- Lo político o institucional, que incluye la existencia de políticas públicas e instrucciones administrativas, el establecimiento de instituciones que atiendan la realización del derecho y la generación de instrumentos de acción.
- Las prácticas pedagógicas por medio de las cuales se ejecuta la cadena de decisiones e instrucciones que dan cumplimiento a las normas y las políticas.

<sup>11</sup> Entendidos cada uno de éstos como la trama de relaciones que se establece entre los dominios de lo normativo o jurídico, lo político o institucional y lo pedagógico, y que da como resultado un determinado nivel de desempeño.

- Para cada uno de los dominios indicados se identificó un conjunto de variables que pudieran dar cuenta de las modificaciones más significativas ocurridas en un período de entre diez y quince años (que se iniciaba en 1990 y se cerraba en el año inmediatamente anterior a la ejecución de la investigación correspondiente), así como de la coherencia en las dinámicas de desarrollo entre normas, políticas y prácticas.

Para medir el comportamiento de cada variable a lo largo del tiempo se estableció un conjunto de *indicadores de progreso* que se aplican al inicio y al final del período estudiado. Los indicadores se completaron con informaciones provenientes de fuentes oficiales escritas y verificables como legislación, documentos que fijan programas, presupuestos e instrucciones administrativas, currículos y textos de uso en las escuelas, informes de gestión, resultados de evaluaciones o estudios, estadísticas, entre otros. El sistema no incorpora opiniones, ni pretende reflejar la percepción de los usuarios o su grado de satisfacción con el cumplimiento del derecho. Sólo se recurrió a fuentes de ese tipo (entrevistas, grupos focales o revisión de literatura general) para la fase inicial de diseño del encuadre conceptual y metodológico y, excepcionalmente, para enriquecer los resultados de la recolección de datos con una visión de contexto.

El cuadro siguiente resume la estructura de las investigaciones a lo largo del primer ciclo del Informe.

Estructura del primer ciclo de los Informes Interamericanos de la EDH					
Informe N°	Año	Campos temáticos	Dominios	Variables	Indicadores
I	2002	Desarrollo normativo e institucional	1	4	10
II	2003	Desarrollo en el currículo y los textos escolares	3	6	28
III	2004	Desarrollo en la formación de educadores	4	11	38
IV	2005	Desarrollo en la planificación educativa a nivel nacional	3	8	26
V	2006	Desarrollo en los contenidos y espacios curriculares: 10-14 años	3	9	28
<b>Totales</b>			<b>14</b>	<b>38</b>	<b>130</b>

### *La recolección de datos, el análisis y la redacción*

Parte de la información para el I Informe fue aportada por los participantes en el XX Curso Interdisciplinario en Derechos Humanos celebrado en San José entre julio y agosto del 2002. Antes de acudir al curso, cada uno de los 120 estudiantes, provenientes de más de 20 países de la región, prepararon breves informes basados en la matriz de recolección de datos propuesta por el IIDH. Durante este curso, de dos semanas de duración, compartieron sus informes y contribuyeron a considerar eventuales conclusiones y recomendaciones. El equipo de investigación del IIDH completó el ejercicio y elaboró el I Informe. Por su lado, los estudiantes se comprometieron a divulgar los informes en sus países y algunos expresaron además su disposición para colaborar en las investigaciones de los años siguientes.

Esto es resultado de la redefinición estratégica institucional que planteó la gestión iniciada en 2000, que dota de mayor direccionalidad político-pedagógica al quehacer institucional. A los grandes avances en materia técnico-pedagógica, la nueva estrategia institucional suma acciones concretas de incidencia en

el plano político sobre la base de la normativa del sistema interamericano –principalmente el Protocolo de San Salvador–, para contribuir en la profundización y sostenimiento de cambios en el sistema educativo formal de los países, en este caso, a través de la construcción de un sistema de indicadores y la elaboración de informes periódicos en esta materia. De esta manera se coadyuva sustantivamente en los esfuerzos por el pleno cumplimiento del derecho a la educación y, especialmente, a la educación en derechos humanos.

A partir del II Informe, las investigaciones adoptaron el siguiente orden:

1. Elaboración de una hipótesis de trabajo y diseño de un sistema de variables e indicadores, por parte del equipo del Instituto.
2. Recolección de información siguiendo el sistema de indicadores, por parte de investigadores en los países<sup>12</sup>.
3. Homologación y sistematización de la información, por parte del equipo institucional.
4. Análisis de resultados y síntesis comparada de hallazgos (regularidades y especificidades).
5. Discusión de las conclusiones y recomendaciones.
6. Redacción y edición de los informes por parte del equipo del IIDH.
7. Presentación pública en diversos países de la región.
8. Colocación del informe en el sitio web del IIDH.
9. Producción de una edición bilingüe español-inglés.

El sistema de indicadores utilizado en los informes se puede sintetizar así<sup>13</sup>:

Estructura de un sistema de indicadores				
Campo	Dominios	Variables	Indicadores	Medio de verificación
Conjunto de todo lo que está comprendido en cierta actividad. Por ejemplo, el conjunto de derechos y acciones relativos a una temática principal.	Conjunto de asuntos (relaciones) comprendidos en un concepto o a los que llega la influencia o acción de algo que se expresa. Por ejemplo: cada uno de los niveles de la normativa (pirámide de Kelsen).	Magnitud susceptible de tomar distintos valores. Por ejemplo: factor +/- cerca del estándar adoptado.	Indicios “clave” que dan cuenta del comportamiento de cada una de las variables, en relación con el tiempo transcurrido. Por ejemplo: legislaciones vigentes en dos momentos distintos.	Fuentes de información que soportan el/ los indicio/s. Por ejemplo: leyes, documentos oficiales, textos escolares.

La recolección de datos por parte de los colaboradores nacionales se realizó en base a la aplicación de una matriz elaborada por el IIDH y según un protocolo de instrucciones que asegura la mayor homogeneidad posible en las respuestas.

El procesamiento de los datos aportados por los investigadores locales requiere un examen preliminar de la cantidad y calidad de las respuestas obtenidas, un esfuerzo para completar y, en casos de duda, verificar la información a partir de fuentes secundarias y la construcción de documentos de respuestas

<sup>12</sup> Se trató de investigadores individuales o de colectivos articulados en ONG de derechos humanos. La mayoría de los colaboradores eran exalumnos de cursos del IIDH.

<sup>13</sup> Las expresiones provienen de M. Moliner, *Diccionario de uso del español*, Editorial Gredos, Madrid, 2001.

por país. Estos resultados, editados como textos o tablas, se incorporan como anexos del informe, mediante su inclusión en un disco compacto dotado de un sistema de localización.

El análisis comparado se auxilia de la elaboración de tablas en las que se vierten síntesis de las respuestas a cada una de las variables en todos los países (expresadas, algunas veces pero no siempre, en valores o porcentajes), que facilitan la identificación de regularidades, recurrencias y especificidades a partir de las cuales es posible inferir tendencias generales y particulares de progreso en cada dominio del sistema.

El Informe se presenta el 10 de diciembre de cada año en eventos públicos en la sede del IIDH en Costa Rica y en varios otros países, con el apoyo de miembros de la Asamblea General, funcionarios internos, el consultor nacional y en colaboración con alguna institución pública o entidad civil. A inicios del año siguiente se presenta al Consejo Permanente y/o la Comisión de Asuntos Jurídicos y Políticos de OEA y a la CIDH, en Washington D.C.

### *Campos temáticos abordados e hipótesis de trabajo*<sup>14</sup>

El *I Informe* (2002) investigó el *desarrollo de la EDH en la esfera normativa*. Se basó en la hipótesis de que la protección del derecho a la EDH es dependiente de que el Estado haya adoptado las normas internacionales que establecen este derecho y las obligaciones correspondientes y que se estén desarrollando políticas públicas coherentes con ellas. Estas condiciones deben ser ponderadas frente a la situación del goce del derecho –más general– a la educación.

Se establecieron, por tanto, dos dominios de examen: el del derecho a la educación, como información adicional de contexto, y el del derecho a la EDH, como objeto central de estudio.

El *II Informe* (2003) se centró en el *desarrollo de la EDH en el currículo y los libros de texto*. Esta investigación asumió como hipótesis que el progreso de la EDH depende de que los contenidos de derechos humanos se encuentren efectivamente incorporados en el currículo del sistema educativo formal y que los textos escolares reflejen esos contenidos y no contengan referencias contrarias a los valores y principios fundamentales de los derechos humanos.

Utilizando como guía el texto desagregado del Artículo 13.2 del Protocolo de San Salvador, se puso atención al desempeño de las variables sobre contenidos pedagógicos relacionados con Estado, Estado de Derecho, justicia, democracia y valores en general. Por razones prácticas, para analizar programas de estudio y textos se tomó una muestra de tres grados del sistema educativo (5°, 8° y 11°).

El *III Informe* (2004) abordó el *desarrollo de la EDH en la formación de educadores*. Su hipótesis sostiene que la efectiva realización de la EDH requiere que los contenidos de conocimientos, valores, actitudes y destrezas para enseñar derechos humanos sean parte de la formación de los docentes y de otros agentes que participen en los procesos educativos.

Por ello se exploraron las variaciones que se hubieran dado entre 1990 y la fecha del informe en la formación que se imparte a los educadores, ya se trate de nuevos profesionales que se preparan para ingresar al magisterio o de docentes en servicio que participan en actividades de actualización. Interesó conocer si las leyes generales sobre educación, las leyes especiales sobre régimen docente, otras normas reglamentarias y los documentos de política habían establecido la necesidad de que los docentes reciban la instrucción adecuada para conocer y enseñar derechos humanos. Eso implicó preguntarse, por un lado, si los programas de las instituciones donde se forman inicialmente los

<sup>14</sup> Las matrices completas (dominios, variables e indicadores) que se utilizaron para la recolección de datos y el análisis de los resultados en todos los informes del primer ciclo pueden consultarse en la Sección VI de Anexos, Anexo I.

educadores han incorporado tales contenidos y, por otro, si las actividades de actualización para educadores en servicio lo han hecho.

El *IV Informe* (2005) analizó *el desarrollo de la EDH en la planificación educativa nacional*. Esto supuso indagar sobre la preparación de planes nacionales de educación en derechos humanos, planes nacionales de derechos humanos, u otros equivalentes, vistos como indicios importantes acerca de la formación de una política pública relativa a la incorporación de la EDH en los procesos educativos de todos los niveles y sobre sus orientaciones básicas.

Esta investigación respondió a la hipótesis según la cual el progreso de la EDH depende, junto a otros factores, de que la planificación educativa de un país contemple el desarrollo de las medidas para ir la incorporando progresivamente en todos los niveles educativos y en otros ámbitos de la vida social, además del sistema educativo formal. La matriz de dominios, variables e indicadores se construyó a partir de las directrices propuestas por Naciones Unidas para la elaboración de los planes nacionales de acción en materia de EDH en el marco del Decenio para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004)<sup>15</sup>.

El *V Informe* (2006) exploró *el desarrollo de la EDH en los contenidos y espacios curriculares* que corresponden a un grupo etario particular: los niños y niñas entre 10 y 14 años de edad.

Visto el diagnóstico que aportaron los anteriores informes y asumiendo la hipótesis de que incorporar los derechos humanos en la enseñanza implica negociaciones sobre el diseño del currículo escolar, la investigación examinó el estado y las tendencias de evolución de los espacios curriculares que, real o potencialmente, hacen posible incluir los contenidos sugeridos en la *Propuesta pedagógica* preparada por el IIDH, que se explica en la sección siguiente. Al igual que esta Propuesta, el V Informe focalizó su indagación en el período de edad comprendido entre los 10 y 14 años.

---

<sup>15</sup> Informe del Secretario General, A/52/469/Add.1 del 20 de noviembre de 1997.

## Sección II

### El segundo ciclo del Informe de la EDH y el VIII Informe

#### Otra iniciativa institucional interamericana: *la Propuesta curricular y metodológica de la EDH*

##### *Sentido y objetivos de la Propuesta*

Simultáneo al avance de las investigaciones del Informe Interamericano de la EDH, el IIDH preparó una propuesta pedagógica especializada y técnica para incorporar la enseñanza de los derechos humanos en el currículo escolar de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad, a efectos de contribuir con la inclusión de contenidos de derechos humanos y democracia o a la ampliación y fortalecimiento de los existentes<sup>1</sup>.

La Propuesta fue elaborada en 2006 a través de un proceso de reflexión que consideró la larga experiencia del Instituto en esta materia; el diagnóstico regional resultante de los primeros cinco informes interamericanos de la EDH; la participación institucional en variadas iniciativas educativas; la interacción con contrapartes educativas en todo el continente; los desarrollos de otras instituciones en temas relacionados y la doctrina existente en este campo.

Con este nuevo producto el IIDH se propuso dos objetivos complementarios:

- Ampliar sus aportes previos construyendo una propuesta estratégica y abarcadora para incorporar o fortalecer la educación sistemática en derechos humanos de los niños y niñas de 10 a 14 años, propuesta que, aunque focalizada en el grupo de edad indicado, fuera general en su fundamentación teórico-metodológica, aplicable a contextos nacionales diversos y potencialmente adaptable a otros grupos etarios.
- Satisfacer una necesidad de los países de la región concientes de la importancia de la EDH y preocupados por cumplir los compromisos adquiridos ante la comunidad continental e internacional respecto a insertarla en la educación escolar de sus niños, niñas y adolescentes en forma masiva.

La Propuesta pedagógica del IIDH está dirigida a las altas autoridades y equipos técnicos de los ministerios de educación de la región y otras instituciones académicas, como una contribución al desarrollo de políticas, planes y prácticas educativas en este campo a efectos del cumplimiento de compromisos adquiridos por los Estados que suscribieron el Protocolo de San Salvador y en atención a los esfuerzos que hacen para cumplir con el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (2005-2009) adoptado por la Asamblea General de Naciones Unidas. Dado que los informes interamericanos constataban avances importantes, pero también limitaciones y lagunas, además de desarrollos muy dispares entre los países de la región, esta iniciativa buscó contribuir a superar carencias y rezagos y a promover una visión amplia, integradora y rigurosa en la incorporación de los derechos humanos en la educación formal.

La Propuesta reconoce y se apoya en los avances registrados en la última década en el continente en materia de EDH en las normativas nacionales, en los acuerdos políticos de presidentes y ministros de educación y en la gradual puesta en práctica por los Estados de la región, a la vez que se hace eco de la exhortación de la comunidad internacional para llevarla aún más lejos<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Ver *Propuesta curricular y metodológica para la incorporación de la educación en derechos humanos en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad*, en varios idiomas, en la página web del IIDH ([http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/PaginaExterna.aspx?url=/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD\\_119984550/Propuesta curricular espanol.pdf](http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/PaginaExterna.aspx?url=/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_119984550/Propuesta%20curricular%20espanol.pdf)).

<sup>2</sup> Ver: *Programa mundial para la educación en derechos humanos* ([http://ap.ohchr.org/documents/dpage\\_s.aspx?si=E/cn.4/RES/2005/61](http://ap.ohchr.org/documents/dpage_s.aspx?si=E/cn.4/RES/2005/61)) y su plan de acción (<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853s.pdf>).



Las razones del IIDH para focalizar su Propuesta curricular y metodológica en la edad comprendida entre los 10 y 14 años son tanto cualitativas como cuantitativas. En el orden cualitativo, el período de desarrollo infantil entre los 10 y los 14 años conlleva importantes transformaciones psicosociales. En este grupo de edad, el proceso de crecimiento se caracteriza por la internalización del sentido de alteridad, esto es, de reconocimiento del otro como distinto y de la relación social como balance e interacción entre derechos y obligaciones, sostenida en el ejercicio de valores e inserta en determinados marcos institucionales. Esto representa una condición pedagógica idónea para incorporar, tanto a nivel individual como colectivo, los principios básicos de los derechos humanos y la democracia.

En el orden cuantitativo, este rango de edad comprende cerca del 75% de la población en edad escolar y se encuentra mayoritariamente cubierto por el sistema educativo público. Está ubicado dentro de la franja que la legislación señala como de educación obligatoria y por tanto es, al menos formalmente, beneficiaria del esfuerzo financiero del Estado. Sus currículos están directamente regulados por los ministerios de educación, quienes tienen además a su cargo la formación, certificación y sostenimiento de los docentes. Se trata por tanto de un segmento de la educación que permanece bajo protección y responsabilidad de las políticas públicas, incluyendo la definición de los planes de estudio, la supervisión de los materiales didácticos y la supervisión de la formación de los educadores.

Estas consideraciones explican el énfasis institucional en este segmento etario en materia de EDH, aunque de ninguna manera suponen la exclusión de otros. Todo el ciclo escolar es espacio propicio para la EDH, desde la más temprana edad, pero la etapa 10-14 años representa el mínimo común denominador ineludible.

### *La Propuesta pedagógica del IIDH, la OEA y los ministerios de educación: avances y sinergias regionales*

En los últimos años, el aporte histórico del IIDH a la educación formal en la región tuvo un crecimiento destacado en magnitud e impacto. A la vez que se obtenía el respaldo político contundente de la Asamblea General de la OEA a la labor del Instituto para promover la EDH en los sistemas escolares y su exhortación reiterada a los países miembros a acoger las recomendaciones y propuestas de la institución, se estrecharon lazos directos de cooperación con las instituciones rectoras de la educación en los países y se intensificaron acciones especializadas de investigación, de conceptualización pedagógica, de producción de materiales y de capacitación docente. Encuentros y diálogos de alto nivel, políticos y técnicos, convenios, iniciativas académicas y actividades conjuntas se vienen sucediendo año a año.

En 2007, en el marco de la XXXVII Asamblea General de la OEA, entre el 31 de mayo y el 2 de junio se llevó a cabo en Panamá el *Encuentro interamericano de ministros de educación sobre educación en derechos humanos*, organizado conjuntamente por el gobierno del país sede y el IIDH, con auspicio de UNICEF. La actividad, que reunió a 17 delegaciones oficiales de ministros y otras altas autoridades de educación de los países de la región, analizó el estado de la EDH en la región, identificó avances y desafíos por atender y propuso formas de fortalecer los vínculos interinstitucionales para emprender acciones en el cumplimiento de los compromisos asumidos por la suscripción de los instrumentos internacionales en la materia.

La labor de las delegaciones asistentes a ese evento fue antecedida por la consideración de la Propuesta curricular y metodológica del IIDH, la cual tuvieron ocasión de conocer en detalle, comentar y utilizar como referente para formular un horizonte común a partir del cual impulsar la incorporación de contenidos de derechos humanos en el sistema educativo formal en todos los niveles, con especial

atención a la población escolar entre 10 y 14 años de edad. El encuentro concluyó con la firma del *Acta de Panamá sobre la educación en derechos humanos*<sup>3</sup>.

Después del encuentro ministerial, la XXXVII Asamblea General de la OEA (Panamá, 3 a 5 de junio, 2007), adoptó una importante resolución respaldando lo allí deliberado y enfatizando la necesidad de avanzar hacia la incorporación efectiva de la EDH en los sistemas educativos de la región<sup>4</sup>.

Al año siguiente, en ocasión de la XXXVIII Asamblea General de la OEA (Medellín, 1 a 3 de junio, 2008), el IIDH organizó el *Diálogo ministerial sobre educación en derechos humanos*, realizado en esa ciudad entre el 29 y 30 de mayo con el apoyo del Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. Este Diálogo dio continuidad a los acuerdos del encuentro ministerial pasado a través del intercambio de experiencias nacionales en materia de EDH. Participaron delegaciones de Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica y Panamá. La Asamblea General volvió a reconocer en una resolución los esfuerzos del IIDH y los ministerios de educación de la región por incorporar los derechos humanos en el sistema educativo formal. Además, renovó el apoyo a la Propuesta curricular y metodológica y a los informes interamericanos de la EDH y recomendó su consideración por los Estados miembros<sup>5</sup>.

Poco después el IIDH, en coordinación con el Ministerio de Educación de El Salvador y con el apoyo de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO, realizó el *I Curso interamericano sobre educación en derechos humanos* (San Salvador, 17 al 20 de junio de 2008), con la participación de personal especializado de ministerios de educación en cargos de dirección en materia curricular o del área disciplinaria responsable de la temática de EDH de Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, República Dominicana, Surinam y Uruguay. También participaron funcionarios de las oficinas de *ombudsman* de América Central y directores de programas universitarios especializados, en particular de facultades de educación.

La composición intersectorial de este Curso buscó construir sinergias entre instituciones diferentes pero vinculadas, desde su especialidad, a la EDH en el sistema educativo formal: los ministerios como órganos rectores de las políticas educativas nacionales; las universidades como formadoras de futuros docentes y las oficinas de *ombudsman* como fiscalizadoras de las instituciones públicas e impulsoras del cumplimiento de los derechos humanos. El IIDH está convencido que estos tres tipos de entidades, por su naturaleza y funciones, pueden y deben encontrar espacios para colaborar entre sí en iniciativas que promuevan el derecho a la educación y a la EDH.

En 2009, en el contexto de la XXXIX Asamblea General de la OEA, el 29 de mayo tuvo lugar en Tegucigalpa un nuevo *Diálogo ministerial: educación en derechos humanos y prevención de la violencia*, convocado en esta oportunidad por la Secretaría de Educación de Honduras y el IIDH con la cooperación de la Secretaría General de la OEA. Este encuentro fue el tercero del proceso de incidencia institucional para apoyar a los Estados en el cumplimiento de sus obligaciones en materia educativa y contó con la asistencia de delegaciones ministeriales de Bolivia, Colombia, Guatemala y Honduras.

<sup>3</sup> El Acta se encuentra publicada en el Boletín Informativo IIDH número 98 ([http://www.iidh.ed.cr/multiCom/paginaInterna\\_IIDH.aspx?pagina\\_destino=ASP.bibliotecaDigital\\_ascx&biblio=62&IdPortal=6&Nav=R](http://www.iidh.ed.cr/multiCom/paginaInterna_IIDH.aspx?pagina_destino=ASP.bibliotecaDigital_ascx&biblio=62&IdPortal=6&Nav=R)).

<sup>4</sup> La Resolución AG/RES. 2321 (XXXVII– O/07) se encuentra publicada en el Boletín Informativo IIDH número 98 (ver nota anterior).

<sup>5</sup> La Resolución AG/RES. 2404 (XXXVIII– O/08) se encuentra publicada en el sitio web del IIDH ([http://www.iidh.ed.cr/multiCom/paginaInterna\\_IIDH.aspx?pagina\\_destino=ASP.Comunicados\\_Detalle\\_ascx&id=8462&Nav=R&IdPortal=6](http://www.iidh.ed.cr/multiCom/paginaInterna_IIDH.aspx?pagina_destino=ASP.Comunicados_Detalle_ascx&id=8462&Nav=R&IdPortal=6)).

En los días siguientes, en el transcurso de la celebración de la XXXIX Asamblea General de la OEA (San Pedro Sula, 2 al 4 de junio, 2009), el IIDH preparó para las delegaciones de los países una exposición de sus materiales pedagógicos, su producción editorial y su plataforma tecnológica educativa. La misma Asamblea General una vez más destacó el trabajo del Instituto y de los ministerios de educación en el avance la EDH en la educación formal en las Américas y resolvió:

1. Reconocer los avances, acciones y políticas que vienen implementando gradualmente los Estados Miembros en materia de educación en derechos humanos para los niños, niñas y jóvenes que cursan la educación formal, según se desprende de los progresos identificados en los Informes Interamericanos de la Educación en Derechos Humanos.
2. Sugerir a los Estados Miembros que, en los casos y en la medida en que aún no lo hayan hecho, implementen las recomendaciones contenidas en los Informes Interamericanos de la Educación en Derechos Humanos para incorporar la Educación en Derechos Humanos en los distintos ámbitos de su educación formal.
3. Sugerir a los Estados Miembros que analicen los aportes de la Propuesta Curricular y Metodológica del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) para la incorporación de la educación en derechos humanos en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad con miras a su aplicación y de acuerdo al cumplimiento del artículo 13.2 del Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, “Protocolo de San Salvador”. En ese sentido, recomendar a los Estados Miembros que no lo han hecho, adoptar, suscribir y ratificar este instrumento.
4. Destacar el proceso y los logros de la Conferencia Interamericana de Ministros de Educación sobre Educación en Derechos Humanos de los países firmantes del “Protocolo de San Salvador”, en la que se intercambiaron experiencias y discutieron los desarrollos curriculares y metodológicos necesarios para introducir o fortalecer la educación en derechos humanos en sus respectivos sistemas educativos.
5. Alentar a los Estados Miembros a continuar apoyando al Instituto Interamericano de Derechos Humanos en las actividades y proyectos educativos que, con base en su mandato, realiza a nivel nacional y regional, especialmente en la utilización de las herramientas tecnológicas que esta institución ha desarrollado para la capacitación a distancia de docentes del sistema educativo formal, en materia de contenidos y metodología de educación en derechos humanos.

AG/RES. 2466 (XXXIX-O/09)<sup>6</sup>

Asimismo, en seguimiento a los encuentros ministeriales citados y las sucesivas resoluciones de la Asamblea General de la OEA, se han continuado fortaleciendo los vínculos entre el Instituto y los ministerios de educación a través de la renovación de convenios de cooperación interinstitucional y diversas acciones de capacitación docente (presencial y en línea), asistencia técnica especializada y producción y distribución de materiales impresos, audiovisuales y electrónicos. Por su parte, los informes interamericanos siguen ofreciendo el mejor diagnóstico sobre las fortalezas, debilidad y carencias de la realidad regional en esta materia.

## El segundo ciclo de informes de la EDH: 2007 en adelante

### *Un ejercicio de permanencia e innovación*

El encuentro ministerial de Panamá en 2007 y la auspiciosa recepción de los informes interamericanos de la EDH por la Asamblea General de la OEA, así como el interés de los ministerios de educación de distintos países por trabajar con el Instituto en esta línea, confirmaron la pertinencia de poner en marcha un nuevo ciclo del Informe.

<sup>6</sup> La Resolución AG/RES. 2466 (XXXIX-O/09) se encuentra publicada en el sitio web del IIDH ([http://www.iidh.ed.cr:80/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD\\_395509089/Res2466OEA.doc](http://www.iidh.ed.cr:80/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_395509089/Res2466OEA.doc)).

Se decidió que el nuevo ciclo retomaría, año a año, los campos temáticos explorados en el ciclo anterior y haría una segunda medición de progresos, de manera de dar cuenta de las transformaciones educativas que pudieran haberse producido más recientemente en los países a partir de las nuevas bases normativas aparecidas en la esfera internacional y de otras condiciones y desarrollos internos en cada país.

También se estableció que cada año se introducirían nuevos componentes en el sistema de medición, ya fuera ampliando el instrumental de indicadores utilizados o agregando dominios de investigación inéditos o variables relevantes que no se habían considerado en los primeros cinco informes. De esta manera el IIDH aplicó un criterio estratégico que combina y equilibra la *permanencia* –es decir, la continuidad de las prácticas que se han demostrado necesarias y valiosas para el trabajo de EDH– con la *innovación* de abordar otras novedosas según lo demanden los cambiantes desafíos para los derechos humanos en el continente.

La innovación alcanzó también al proceso de elaboración de los informes. El evento de Panamá en 2007 fue una oportunidad para iniciar la participación directa de funcionarios de los ministerios de educación en el segundo ciclo de investigación sobre los progresos de la EDH. De este modo, la investigación para el VI Informe y los subsiguientes amplió el número de investigadores con los que se venía trabajando hasta el momento: ahora, entre ellos se encuentran tanto consultores independientes del IIDH como funcionarios designados por los ministerios de educación de los países estudiados, generándose así otro valioso espacio de sinergias interinstitucionales.

### *VI Informe (2007): Desarrollo normativo de la EDH y gobierno estudiantil*

El VI Informe reinició el ciclo de investigación retomando el tema del I Informe (2002), sobre el que aplicó una segunda medición de progreso, a la vez que incorporó otro: los desarrollos que se hubieran producido en los sistemas educativos en materia de experiencias de gobierno estudiantil.

La selección de este nuevo dominio de investigación fue importante en cuanto los gobiernos estudiantiles se constituyen en una oportunidad concreta, real y práctica, para que los alumnos y alumnas ejerzan –al mismo tiempo que aprenden– sus derechos humanos y los principios democráticos de manera activa.

Se partió de la hipótesis de que la existencia de normativa sobre gobierno estudiantil implica un reconocimiento del Estado a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho, asegurándoles su ejercicio dentro de un espacio social en el que transcurre gran parte de su vida. Los gobiernos estudiantiles, entendidos como organizaciones formadas por representantes de la comunidad estudiantil de cada centro educativo, democráticamente elegidos, tienen como objetivo recoger, debatir y expresar las opiniones y propuestas de los estudiantes ante los órganos que conducen la escuela y tomar parte en las decisiones sobre los asuntos que les conciernen. Esto posibilita a los alumnos un espacio participativo, de representación, deliberación y decisión dentro de la institución escolar.

Desde la óptica del desarrollo normativo de la EDH interesó examinar si los Estados habían progresado en el curso de las dos últimas décadas en reconocer explícitamente dentro de su marco normativo alguna forma de organización estudiantil con atributos de participación, representación y decisión, y en proveer los medios institucionales para hacerla realidad en los centros educativos.

Para recoger y comparar información documental sobre los factores citados, el VI Informe definió tres hitos temporales: 1990, 2000 y 2007. El primero (1990) es una constante en los informes de la EDH, pues ha sido utilizado con regularidad como comienzo del *período de referencia* durante el cual se

estudian variaciones en los sistemas educativos. El tercero (2007) refleja otra constante: hacer llegar ese período de referencia hasta el mismo año de la investigación, de modo de producir análisis siempre actualizados de los desarrollos educativos en la región. Ahora, en la medida que creció la vida del informe y su período de referencia se alargó, se consideró necesario agregar un tercer hito intermedio (2000), que marca un límite entre décadas y permite examinar cambios e identificar tendencias con mayor fineza y detalle.

La matriz del VI Informe fue enriquecida a partir de los aprendizajes del primer ciclo: se amplió el número de indicadores para poder profundizar el examen del objeto de estudio; se incorporó en la medida de lo posible la búsqueda de respuestas diferenciadas según perspectivas de género, diversidad étnica e interacción Estado-sociedad civil y se ofreció a los investigadores de cada país una guía detallada de utilización de la matriz, así como un glosario de conceptos principales.

Al igual que en el I Informe (2002), se tomaron en cuenta algunos indicadores mínimos sobre el derecho a la educación en general, asumiendo que ese contexto condiciona las posibilidades de contar con educación en derechos. Pero también se añadieron dos indicadores nuevos: uno sobre acceso sin discriminación a los sistemas educativos y otro sobre la adaptación de estos servicios para atender las necesidades de niños que no pueden asistir a la escuela<sup>7</sup>.

### *VII Informe (2008): Desarrollo de conocimientos específicos de derechos humanos en los programas de estudio de 10 a 14 años*

El VII Informe continuó la secuencia de campos temáticos examinados durante el primer ciclo de la investigación. Retomó el tema general del II Informe (2003), pero con una variante: se concentró en sólo uno de los dominios que ese previo informe había explorado –el dominio de los currículos escolares– y le aplicó una segunda medición para estimar su desarrollo progresivo durante la década en curso<sup>8</sup>.

Al examen del currículo se le añadió el subtema del gobierno estudiantil, que ya se había iniciado en el informe anterior. En este informe el gobierno estudiantil se construyó como un nuevo indicador que permitiría identificar si esta experiencia de participación del estudiantado se abordaba también (o no) en los programas de estudio como un conocimiento explícito asociado al ejercicio de los derechos humanos.

La hipótesis central que sustentó la investigación del VII Informe, igual que la del II Informe, fue que el progreso de la EDH es dependiente de que los conocimientos de derechos humanos estén efectivamente incorporados en el currículo del sistema educativo formal como muestra de voluntad política del Estado y garantía técnica de que serán parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. La innovación de este informe radicó en cómo medir la presencia de tales conocimientos curriculares.

Aparte de la concentración exclusiva en el currículo, otros componentes innovadores del VII Informe en comparación con su antecesor del primer ciclo investigativo fueron la definición de la muestra y la selección de las variables e indicadores.

La muestra ya no consistió en grados alternados del sistema escolar, sino en un bloque de grados sucesivos que correspondían a un grupo de edad predeterminado: de los 10 a los 14 años, que por las

<sup>7</sup> La matriz completa (dominios, variables e indicadores) que se utilizó para la recolección de datos y el análisis de resultados tanto del Informe VI como del VII pueden consultarse en la Sección VI de Anexos, Anexo II.

<sup>8</sup> El II Informe (2003) había incluido también el dominio de los textos escolares, pero éste no se abordó en el Informe VII porque se decidió hacerlo el tema central del informe siguiente – o sea, el presente. Al desagregar los dominios del currículo y de los textos escolares se quiso hacer un examen más profundo de cada uno, dedicándole una investigación anual completa.

razones que ya se explicó, es prioritaria en la estrategia educativa del IIDH. Esta decisión metodológica contribuyó a dar mayor unidad al objeto de estudio. Permitió examinar una secuencia curricular extendida (cinco grados consecutivos), asociada a una edad clave de los niños y niñas en cuanto a su desarrollo cognoscitivo, emocional y social, con la ventaja adicional de que cubre dos ciclos escolares diferentes (la escuela primaria y la secundaria porque abarca, en promedio, los tres últimos años de primaria y los dos primeros de secundaria).

En cuanto a las variables e indicadores, para el VII Informe se hizo una selección mucho más pormenorizada y fina en términos de información particular sobre el saber de los derechos humanos. Las variables e indicadores del II Informe de la EDH (2003) se habían construido a partir de los enunciados generales del Art. 13.2 del Protocolo de San Salvador, lo cual entonces permitió una panorámica amplia de los abordajes curriculares asociados a temas de derechos humanos, democracia y valores.

Pero los constructos del VII Informe fueron más lejos porque identificaron conocimientos específicos de derechos humanos, aunque siempre de naturaleza básica —es decir, no especializada—, en consideración a la edad de la población estudiada. La selección se apoyó en la minuciosa matriz de contenidos sugeridos por la *Propuesta curricular y metodológica para la incorporación de la EDH en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años*, iniciativa pionera del IIDH a la cual hicimos referencia al inicio de esta sección.

### **El VIII Informe: desarrollo de conocimientos específicos de derechos humanos en los libros de texto de 10 a 14 años**

#### *Enmarque teórico: Los derechos humanos en la escuela*<sup>9</sup>

Los consensos expuestos en la Declaración Universal de Derechos Humanos e instrumentos internacionales posteriores, incluido el Protocolo de San Salvador en el ámbito interamericano, legitiman la importancia del ámbito escolar como espacio privilegiado para la realización de los derechos humanos. Se establece una doble relación: *la educación es un derecho que los Estados deben garantizar* y, a la vez, *un objetivo de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos*.

Educación y derechos guardan una relación estrecha y contribuyen mutuamente a definirse. Los DDHH, al darle a la educación su finalidad, ayudan a definir sus metas y contenidos (los conocimientos, valores y prácticas que la sociedad aspira a desarrollar en las nuevas generaciones) y la diferencian de otras cosas que se le parecen pero no lo son (la mera socialización, la exclusiva transmisión de información, o el puro control social). También la educación, como ámbito de construcción de sentidos y reconstrucción de legitimidades, contextualiza y define a los DDHH, diferenciándolos de discursos abstractos y proclamaciones alejadas de la realidad.

La EDH está presente en todos los ámbitos de la escuela y en todas las manifestaciones del currículo, las que la teoría educativa identifica como currículo explícito, currículo nulo y currículo oculto. En el *currículo explícito* los derechos humanos se ponen en evidencia en los objetivos y contenidos de los programas de estudio. Nótese que el currículo explícito es siempre la expresión política de un consenso sobre la legitimidad de los conocimientos que deben ser puestos al alcance de todos, por lo cual la inclusión de un tema en él revela el valor que la sociedad nacional le otorga dentro de la

<sup>9</sup> Los principales conceptos desarrollados en las subsecciones *Los derechos humanos en la escuela* y *Los contenidos de la EDH* siguen los planteos de la citada Propuesta curricular y metodológica del IIDH.

aspiración formativa de sus habitantes. El *currículo nulo* alude a contenidos que, por una u otra razón, fueron excluidos del currículo oficial. Por último, el *currículo oculto* hace referencia a los mensajes implícitos que provienen de la cultura escolar y de las relaciones institucionales e interpersonales cotidianas entre todos sus actores, incluyendo las que la institución establece con las familias y la comunidad circundante.

Ahora bien, el ámbito de la educación formal que sintetizamos en la aparentemente sencilla expresión “escuela” involucra, además de las distintas manifestaciones del currículo, otros componentes de similar pertinencia y relevancia para el proceso formativo. Entre ellos, los espacios extracurriculares de participación estudiantil y los variados instrumentos pedagógicos al servicio de los actores educativos. La marcha y los resultados del proceso educativo no pueden entenderse sin considerar las complementariedades, interacciones y sinergias entre todos esos factores, que constituyen un verdadero sistema. Es este sistema, como conjunto y en cada uno de sus componentes, el que debe estar imbuido de la visión, los principios y las prácticas de la EDH.

### *Justificación del tema e hipótesis de investigación*

Constatado en anteriores informes el progreso, lento pero creciente, de la EDH en los dominios de la normativa educativa y el currículo, corresponde ahora dirigir el análisis hacia otro de los componentes esenciales del sistema: las herramientas de apoyo didáctico. Nos referimos en particular a una de ellas que, si bien no es la única, es la de uso más extendido y habitual dentro de los sistemas escolares de nuestra región: los libros de texto que acompañan el trabajo diario de alumnos, maestros, autoridades escolares y, en buena medida, también de los padres de familia.

Los libros de texto cumplen una función clave de apoyo para el desempeño que le corresponde a los distintos actores del sistema educativo. Para las autoridades, curriculistas y técnicos de los ministerios de educación, ellos representan el desarrollo de los conocimientos disciplinarios y de la propuesta pedagógica que está sintetizada en el currículo. Elaborados por especialistas en las distintas ramas del saber (lo que los funcionarios ministeriales no siempre son), los textos escolares ponen la sustancia informativa y metodológica al armazón conceptual de los programas de estudio.

Para los docentes, son la principal herramienta para organizar y conducir su trabajo diario en el aula, pero a menudo son más que eso. Son el medio más accesible y rápido para su propia actualización (o incluso formación) disciplinaria. Recuérdese que los maestros, en especial en la escuela primaria, a menudo enseñan una diversidad de contenidos de disciplinas en las que no son especialistas. En tales casos, los libros de textos completan o consolidan su formación teórica y le aportan métodos y técnicas de enseñanza. Para los alumnos, son un auxiliar para estudiar y una guía siempre al alcance de su mano, a la que pueden acudir en cualquier momento. Los progenitores de los alumnos también requieren de su apoyo si desean cooperar desde el hogar con el esfuerzo educativo de la escuela.

Por lo general las escuelas y maestros se preocupan por disponer de otros recursos didácticos en adición a los libros de texto (resúmenes impresos, cuadernillos de ejercicios, grabaciones de audio, videos o sitios web de consulta, por ejemplo), pero ninguno de éstos ha logrado sustituir a los libros de texto como herramienta didáctica de base. Son tan importantes, que no hay reforma educativa que los ignore.

Analizando los desafíos de la reforma de la escuela primaria y secundaria en la región, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) plantea que para alcanzar los grandes objetivos de calidad y equidad de la educación en el continente, el problema de la mayoría de los países no radica en los contenidos de los currículos oficiales, pues ya a comienzos de siglo éstos estaban razonablemente

actualizados. El problema está en el fracaso para alcanzar los objetivos curriculares debido a otros factores, entre ellos la enseñanza inadecuada por parte de los docentes, el poco tiempo de trabajo escolar y la carencia de materiales didácticos<sup>10</sup>. Respecto a los libros de texto, señala:

Los materiales de aprendizaje enriquecen la experiencia de aprendizaje de los alumnos que no tienen acceso a ellos en su hogar. La investigación muestra claramente que invertir en materiales tiene un retorno mucho mayor que aumentar los salarios docentes o que reducir la proporción de estudiantes por maestro; sin embargo, la economía política de los presupuestos de educación es tal que el financiamiento de los materiales es lo primero que se recorta cuando se reduce el gasto educativo<sup>11</sup>.

Asimismo, la disponibilidad de buenos libros de texto en la escuela primaria y secundaria incide no sólo en el aumento de su cobertura y calidad, sino en su equidad. Se ha comprobado que inversiones muy pequeñas en libros de texto rinden beneficios mucho mayores que su costo en cuanto a incrementar el aprendizaje y el avance en el sistema escolar, muy especialmente para los niños y niñas pobres<sup>12</sup>.

Refiriéndonos en particular a la EDH, los libros de texto son más que importantes, son imprescindibles, porque la gran mayoría de los docentes latinoamericanos actuales no estudiaron DDHH, menos aún pedagogía de los DDHH, durante su formación inicial. Respecto a haber recibido alguna capacitación en servicio sobre la materia, es azaroso cuántos tuvieron esa oportunidad y para quienes la tuvieron, probablemente fue breve e introductoria. Los libros escolares capacitan sobre estos temas tanto a maestros como a alumnos. Y lo hacen contribuyendo desde su especificidad como medio, con aportes y potencialidades que les son propias, tales como su permanencia física en el tiempo y el espacio; la sistematicidad de su elaboración; la oportunidad de lecturas y relecturas sucesivas; su capacidad de circulación y cobertura territorial; su efecto multiplicador y su impacto<sup>13</sup>.

Adicionalmente, el análisis de los libros escolares reviste gran interés para una investigación sobre EDH porque ellos constituyen el elemento material, concreto y palpable del sistema educativo cuyo estudio más nos acerca a la realidad cotidiana de la enseñanza en las aulas. Para el tipo de investigación que realiza el Informe Interamericano de la EDH –que se basa en fuentes documentales y no en la observación directa ni el estudio etnográfico en establecimientos educativos–, los conocimientos y los ejercicios contenidos en estos libros nos aproximan a reconstruir cómo se conducen las lecciones en esa célula constitutiva del sistema escolar que es el grupo de grado trabajando con su docente en un salón de clase. Ellos reflejan más de cerca que cualquier otro dominio estudiado por este Informe lo que dicen y hacen maestros y alumnos, porque son la guía para el trabajo diario de ambos (lo que se estudia, cómo se estudia y cómo se ejercita o practica).

La relevancia de los libros de texto para la EDH está claramente reconocida en los documentos internacionales sobre la materia. Véase como ejemplo el más reciente, el *Programa Mundial para la EDH (2005-2009)*, impulsado por las Naciones Unidas como una continuación de las actividades del *Decenio de la EDH (1995-2004)*. De entre todos los procesos e instrumentos de enseñanza y aprendizaje que deben basarse en los derechos y conducir a la educación en derechos, el *Programa Mundial* destaca a los materiales didácticos, señalando que debe promoverse “la revisión y el examen de los libros de texto existentes” a fin de que contribuyan a esos objetivos. Establece que la responsabilidad

<sup>10</sup> Inter-American Development Bank, *Reforming Primary and Secondary Education in Latin America and the Caribbean. An IDB Strategy*. Claudio de Moura Castro et al. Education Unit, Sustainable Development Department, 2000. La traducción es nuestra.

<sup>11</sup> *Ibidem*, pág. 17.

<sup>12</sup> Harbison, Ralph y Eric Hanushek, *Educational Performance of the Poor: Lessons from Rural Northeast Brazil*. The World Bank, Oxford University Press, Estado Unidos, 1992. Citado en Inter-American Development Bank (2000), pág. 12.

<sup>13</sup> Para un análisis de estas características, ver Rodino, Ana María, “Producción y uso de materiales didácticos para la educación en derechos humanos”, en: *Estudios Básicos en Derechos Humanos*, Vol. IX. IIDH, San José, Costa Rica, 1999.



de la ejecución del plan de acción del *Programa Mundial* compete a los ministerios de educación y les solicita que aborden, entre otras cuestiones, la preparación de material de enseñanza y aprendizaje.

El *Programa Mundial* también convoca a las entidades de cooperación y apoyo internacional para fortalecer la capacidad local y nacional para impartir EDH en los sistemas de enseñanza primaria y secundaria, sugiriendo medidas como apoyar a los ministerios de educación en la “elaboración de instrumentos especializados” y facilitar el intercambio de información en los planos nacional, regional e internacional en cuanto a “las prácticas eficaces, así como sobre los materiales disponibles”<sup>14</sup>. En pocas palabras, los materiales didácticos en general y los libros de textos en particular son parte constitutiva de toda estrategia de EDH.

Por las razones expuestas, este segundo ciclo de investigaciones del Informe Interamericano abordó una vez más el estudio de los libros de texto, extendiendo la hipótesis que había guiado a aquel primer estudio (II Informe, 2003). En la actualidad partimos de que el progreso de la EDH depende de que los contenidos de DDHH, además de estar recogidos en el currículo explícito, se encuentren efectiva y adecuadamente desarrollados en los textos escolares de uso diario y, por supuesto, no contengan referencias contrarias a los valores y principios de DDHH.

La hipótesis de este segundo estudio se profundiza en cuanto sostiene que el progreso de la EDH no resultará únicamente de la presencia de contenidos en los textos, sino también de que ellos reciban un tratamiento conceptual adecuado – es decir, que sean desarrollados de manera precisa y acorde con la doctrina reconocida en la materia. En este sentido no hacen diferencia la mayor o menor longitud de la exposición, su grado de especialización, la sencillez o complejidad del lenguaje utilizado y los tipos de ejemplos y ejercicios, en la medida que estos factores necesariamente deben corresponderse con la edad y el nivel escolar de los alumnos a quienes van dirigidos.

Otros aspectos en los cuales este estudio amplía el anterior sobre libros escolares son (i) un mayor número de indicadores, (ii) indicadores más específicos sobre el saber de los DDHH y (iii) un análisis no únicamente de la presencia versus la ausencia del indicador, sino también de la calidad con que el indicador se despliega (por ejemplo, si es explícito, si se define con precisión y si su explicación, aunque sea sencilla, tiene rigor y no contiene errores doctrinarios).

El cuadro siguiente resume la estructura de las investigaciones en su segundo ciclo.

Estructura del segundo ciclo de los Informes Interamericanos de la EDH					
Informe N°	Año	Campos temáticos	Dominios	Variables	Indicadores
VI	2007	Desarrollo normativo de la EDH y gobierno estudiantil	3	7	18
VII	2008	Desarrollo de conocimientos de derechos humanos en los programas de estudio: 10 a 14 años	2	3	43
VIII	2009	Desarrollo de conocimientos de derechos humanos en los textos escolares: 10 a 14 años	2	3	43
<b>Totales</b>			<b>7</b>	<b>13</b>	<b>104</b>

Según se observa, el mayor incremento radica en el número de indicadores, a la vez que se reduce el número de dominios y variables. El propósito fue concentrarse en las variables pertinentes y hacer una caracterización cada vez más fina de sus manifestaciones, a efectos de llegar a conclusiones más detalladas y a recomendaciones puntuales y útiles para los sistemas educativos de la región. Esto explica el aumento en el número de indicadores empleados.

<sup>14</sup> Ver *Proyecto revisado del plan de acción para la primera etapa (2005-2007) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos*, NU Resolución del 2/3/05, A/59/525/Rev.1.

A continuación se explican los contenidos de la EDH para llegar a precisar cuáles de ellos serán objeto de la indagación de este informe.

### *Los contenidos de la EDH: conocimientos, valores y actitudes y destrezas o capacidades para la acción*

Para establecer cuáles son los contenidos apropiados de la EDH, volvemos a remitirnos a la Propuesta curricular y metodológica del IIDH ya citada. Toda acción de EDH, sea formal o no formal y para cualquier destinatario, exige abordar distintos tipos de contenidos, todos necesarios para contribuir a la formación integral que se busca. Estos contenidos deben ser de distintos órdenes (cognitivo, afectivo y procedimental) para atender a la integralidad y multidimensionalidad tanto del objeto de conocimiento (los derechos humanos y la vida en democracia) como de los fines que se persiguen (éticos, críticos y políticos).

En consecuencia, en el sentido más general y abarcador, los contenidos de EDH deben incluir tres categorías de componentes, que tienen diferente naturaleza pero son igualmente importantes y se complementan entre sí:

1. *Información y conocimientos* sobre derechos humanos y democracia;
2. *Valores* que sustentan a los principios y la normativa de los derechos humanos y la democracia y actitudes coherentes con esos valores, y
3. *Destrezas o capacidades* para poner en práctica con eficacia los principios de derechos humanos y democracia en la vida diaria.

Este enfoque de la EDH es *holístico*, porque integra de manera articulada las varias dimensiones de un objeto complejo –los *derechos humanos*–, que en realidad reflejan las dimensiones de la persona *sujeto de esos derechos*.

Toda acción de EDH, al margen de la edad o características de sus destinatarios, debe diseñar y conducir procesos que faciliten la enseñanza-aprendizaje de estas tres categorías de contenidos. El cuadro siguiente muestra qué abarca cada una.

Categorías de contenidos de la EDH		
Información y conocimientos	Valores y actitudes	Destrezas o capacidades para la acción
<p>Enseñanza del manejo comprensivo de:</p> <p><b>Conceptos:</b> categorías de análisis, principios, estándares, lógica de la argumentación, debate de posiciones ideológicas, etc.</p> <p><b>Historia:</b> origen, evolución y sucesos significativos para el reconocimiento y la vigencia (o violación) de los DDHH, la democracia y el Estado de Derecho en el mundo, la región y el país (contexto, antecedentes, influencias, protagonistas, resultados, impacto)</p> <p><b>Normas:</b> instrumentos de derechos humanos; documentos internacionales y regionales de distinta naturaleza y efecto jurídico; legislación nacional, etc.</p> <p><b>Instituciones:</b> instancias de protección de derechos (nacionales, regionales y universales): su estructura, función, procedimientos, etc.</p>	<p>Formación en el aprecio y disposición a actuar conforme los principios universales que sustentan la dignidad y derechos de las personas.</p> <p>El núcleo central de valores se expresa en los instrumentos de DDHH acordados por la comunidad internacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Vida e integridad personal</i></li> <li>• <i>Dignidad humana</i></li> <li>• <i>Identidad</i></li> <li>• <i>Libertad y responsabilidad</i></li> <li>• <i>Igualdad y no discriminación</i></li> <li>• <i>Justicia y equidad</i></li> <li>• <i>Solidaridad y cooperación</i></li> <li>• <i>Participación</i></li> <li>• <i>Pluralismo</i></li> <li>• <i>Desarrollo humano</i></li> <li>• <i>Paz y seguridad</i></li> </ul>	<p>Desarrollo de destrezas necesarias para el ejercicio pleno de los derechos humanos y la práctica de la democracia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Para el pensamiento crítico.</i></li> <li>• <i>Para la comunicación y la argumentación eficaz.</i></li> <li>• <i>Para la participación y el trabajo cooperativo.</i></li> </ul>

### *Foco temático y de rango de edad de la investigación: alcances e implicaciones*

En la medida que los libros de texto son materiales de apoyo para docentes y estudiantes, deben corresponderse con el currículo oficial del sistema escolar. Por eso, este informe guarda paralelismos con el precedente, que estudió los programas de estudio (VII Informe, 2008). En ambos son comunes el eje temático, el rango de edad de los alumnos sobre el cual se focaliza la investigación y la matriz de variables e indicadores.

Sin desconocer que la EDH abarca tres categorías distintas de contenidos<sup>15</sup>, la investigación de los informes VII y el actual se concentró en una sola de ellas: la de información o conocimientos específicos del saber sobre los DDHH. Esto no significa disminuir la importancia de las otras categorías (valores y actitudes y destrezas o capacidades para la acción), sino sencillamente que se tomó la decisión metodológica de focalizarse en una parte del espectro temático a fin de hacer un análisis minucioso. Frente al dilema entre extensión o profundidad de enfoque, se optó por lo segundo.

La identificación de conocimientos propios de DDHH también tuvo un foco de concentración. Se abocó a los libros de texto utilizados en los grados que albergan estudiantes de 10 a 14 años, período de edad que es atendido en dos niveles diferentes de la educación sistemática. Entre los 10 y los 12 años inclusive, niños y niñas son atendidos en el nivel de educación primaria (bajo el supuesto que han comenzado su escolaridad en la edad esperable, 7 años, y han avanzado sin repeticiones o retrasos); a partir de los 13 años pasan al nivel secundario, también denominado a veces “nivel medio”. Aunque los nombres de los niveles educativos pueden variar según los países, la constante es que entre los 12 y 13 años se produce un cambio importante en las características de los servicios educativos que los Estados brindan a sus niños y niñas: cambia su organización y el tipo de institución escolar que los presta.

La muestra de grados escolares del presente informe, igual que del anterior, se ubica en dos niveles educativos diferentes. Tiene la ventaja de que permite examinar una porción de ambos, pero la limitante de que no abarca la totalidad de ninguno. Es decir, los resultados que aquí se reportan no cubren los libros de texto que usa un niño durante su ciclo completo de escolaridad, desde que ingresa a primer grado hasta que egresa del colegio secundario. No pueden, por tanto, interpretarse como absolutos. Es posible que haya conocimientos específicos de DDHH incluidos en grados del sistema escolar y en sus correspondientes libros de texto que esta investigación no toca.

No obstante, nótese que el período de edad escogido ofrece una buena cobertura que habilita para sacar inferencias válidas respecto a cuánto y cómo aparecen los conocimientos de DDHH en los programas y en los textos de estudio. En la escuela primaria, es poco probable que se aborden estos conocimientos de manera exclusiva con los niños más pequeños de los primeros grados, porque cualquier abordaje debería repetirse, profundizándolo, en los grados siguientes. De modo que estudiar los materiales didácticos de los tres últimos grados de primaria ofrece la mayor expresión posible del tratamiento de estos temas en este nivel. Si no están aquí, es altamente improbable que hayan sido tratados antes.

En cuanto a la secundaria, estudiar sólo programas y textos de estudio de los dos primeros grados sí podría dejar por fuera información que el sistema educativo de un país decidiera abordar en los grados subsiguientes. Sin embargo, los indicadores utilizados apuntan a información básica y esencial, necesaria y apropiada para niños de la edad que se está considerando, por lo cual, aunque un abordaje posterior es posible, no sería apropiado a la edad. Sería una incorporación tardía y elemental, lo que equivaldría a decir inoportuna y escasa.

<sup>15</sup> Cfr. *Los contenidos de la EDH*.

Un tratamiento pertinente y comprensivo de los DDHH por parte de niños y niñas debe, cuanto menos, comenzar en este período de edad y avanzar en los años siguientes profundizándose gradualmente. Por lo dicho, aunque esta investigación cubre sólo cinco grados del sistema escolar, toma dos segmentos sumamente significativas de la escolaridad infantil (el final del nivel primario y el comienzo del secundario) y permite sacar conclusiones sobre el tratamiento que un sistema educativo en su conjunto hace del saber de los derechos humanos. Aunque sus resultados no agotan el problema investigativo, ofrecen una aproximación razonable a cómo la escuela pública de nuestros países encara el tema hoy; si ha avanzado (o no) al respecto en la última década y cuáles son sus desarrollos o sus rezagos.

Cabe introducir aquí una última advertencia respecto al objeto particular de investigación de este VIII Informe. Por definición, los libros de texto siempre deben guardar correspondencia con los programas de estudio oficiales; pero tienen diferencias importantes con aquéllos. Por un lado, no necesariamente son elaborados por la institución que rige la educación de un país (ministerio o secretaría nacional de educación), sino que siguen complejos procesos de elaboración que involucran a actores públicos y privados, educativos (los escritores y revisores) y comerciales (las editoriales). Por otro lado, no son “oficiales” en el sentido de únicos y exclusivos, puesto que existen varios para cada grado del ciclo escolar. Distintas editoriales producen sus propios libros de textos y son los ministerios, o los establecimientos educativos, o cada docente los que seleccionan los que consideren más apropiados para enseñar el programa oficial.

Lo dicho implica que los textos no son, como los currículos, la “voz oficial” del Estado en materia educativa, aunque sí conllevan su aprobación o recomendación de uso. Cada país es diferente, por lo cual hay que conocer el respectivo proceso de elaboración para interpretar el grado de responsabilidad estatal sobre el texto final. Este fue un aspecto que el presente informe analizó con detalle a través de un cuestionario de contexto que acompañó la matriz de variables e indicadores.

### *Matriz de variables e indicadores*

A fin de medir con profundidad la presencia de conocimientos específicos del saber de los DDHH dentro de los libros de texto, se seleccionaron tres variables, reconocidas y fundamentadas por numerosos documentos internacionales y regionales en la materia<sup>16</sup>. Como hemos dicho, son las mismas que se utilizaron en el informe pasado, el VII, en atención a la estrecha correspondencia del contenido de los libros con los programas de estudio.

La primera variable se refiere a *conceptos y desarrollos conceptuales* sobre DDHH. Son los constructos concebidos en el devenir del pensamiento humano a fin de captar intelectualmente y argumentar discursivamente la noción de DDHH, es decir, todo aquello que nos une y caracteriza como personas –la igualdad en dignidad y derechos– y sus implicaciones para la organización social.

La segunda variable fue la *historia de los DDHH*, importantísima porque su conocimiento permite entender la verdadera naturaleza de éstos como convenciones, acuerdos a los que fueron llegando los Estados en cuanto a fijar límites al poder político para evitar el avasallamiento de los individuos. En otras palabras, la historia es esencial para entender que los DDHH no son designios de la naturaleza, ni principios religiosos, ni concesiones graciosas del Estado, sino conquistas arrancadas laboriosamente a los representantes del poder a lo largo del tiempo, muy a menudo con gran costo de vidas humanas y sufrimientos para sus defensores. La historia de los DDHH representa el proceso que permitió reconocer la esencial dignidad humana y forjar herramientas concretas para salvaguardarla frente a las arbitrariedades y excesos del poder.

<sup>16</sup> Ver cuadro anterior y, para mayor fundamentación, la Propuesta curricular y metodológica del IIDH.

La tercera variable, las *normas e instituciones*, son los instrumentos jurídicos e instancias que garantizan la protección de los DDHH. Sin conocer los unos y las otras es imposible que las personas puedan ejercer una defensa efectiva de sus derechos frente a violaciones concretas. Las *normas* son la consagración legal de los acuerdos internacionales; las *instituciones* son las encargadas de hacerlas efectivas a través de procedimientos especializados de conocimiento y manejo público.

Estas tres variables son aspectos clave de la teoría y la práctica de los DDHH. Juntas conducirán a comprender su sentido, naturaleza, origen, las bases jurídicas de su exigibilidad y las instancias que garantizan su protección. Son los mínimos que deben enseñarse sistemáticamente para conducir a su comprensión y ejercicio pleno.

El grado y modalidad de presencia de estas variables en los libros de texto se midió con indicadores derivados de los contenidos sugeridos por la Propuesta curricular y metodológica del IIDH. Esta Propuesta que sirvió como estándar para los indicadores de la investigación es, como ya se explicó, una iniciativa curricular de nivel intermedio que recoge, desarrolla y operacionaliza los conceptos enunciados en varios importantes documentos internacionales, entre ellos: la Declaración y el Programa de acción de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de Viena (1993); la Declaración de la Década de Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos (1995); el informe *La educación encierra un tesoro*, producido para UNESCO por la Comisión presidida por Jacques Delors (1996), y el Programa Mundial de Naciones Unidas para la Educación en Derechos Humanos (2005-2009). En esta medida, se basa en el estado del arte más actualizado a la fecha en materia de EDH.

La cantidad de indicadores utilizados en esta investigación (44), aunque está lejos de agotar el campo temático de los DDHH, fue lo suficientemente extensa como para facilitar un mapeo panorámico de los libros de texto. Permitió una aproximación bastante fiel al tratamiento que éstos le dan al tema, con sus énfasis y lagunas, y ayudó a determinar la extensión cuantitativa tanto como la pertinencia y relevancia del enfoque, sus fortalezas y debilidades.

Completando la hipótesis antes enunciada, creemos que a mayor cantidad, rigor, profundidad y articulación de los conocimientos que los textos escolares desarrollen sobre DDHH existen mayores posibilidades de aprendizaje comprensivo por parte de los alumnos – y en buena medida, también de los maestros. Creemos, con Paulo Freyre, que la información es un momento necesario en el proceso de conocimiento, porque conocer no es inventar. Y el conocimiento es una herramienta para la acción.

En resumen, el campo de estudio del presente informe corresponde a los libros de texto de mayor uso en el año 2000 y en el año 2008 para alumnos entre los 10 y los 14 años de edad. En ellos se analizó el grado de incorporación de tres variables: (1) *conceptos y desarrollos conceptuales básicos de derechos humanos*, (2) *historia de los derechos humanos* y (3) *normas e instituciones básicas de derechos humanos*. Estas variables fueron desagregadas en indicadores que ayudan a comparar los dos períodos para establecer tendencias de progreso (o no) en el tratamiento del tema.

La matriz final utilizada para este informe fue la siguiente.

Dominio 1: Libros de texto para niños/as de 10 a 12 años. Nivel primario	
VARIABLES	INDICADORES
1. Incorporación de conceptos y desarrollos conceptuales básicos de DDHH	1.1 Concepto de “derechos humanos” o “derechos de la persona”.
	1.2 Definición de los DDHH (su fundamento en la dignidad de la persona y su carácter de principios éticos tanto como de normas jurídicas).
	1.3 Características de los DDHH.
	1.4. Derechos humanos acordados en la Declaración Universal.
	1.5 Concepto de derechos de la infancia.
	1.6 Derechos de la infancia acordados en la Convención sobre los Derechos del Niño.
	1.7 Igualdad y no discriminación.
	1.8 Igualdad –o equidad– de género.
	1.9 Prejuicios, estereotipos y discriminación.
	1.10 Distintos tipos de discriminación: por sexo, edad, raza, etnia o nacionalidad, religión o ideología, situación económica, capacidades especiales y orientación sexual.
	1.11 Pobreza, hambre, inequidad, exclusión – en el mundo, el continente y el país.
2. Incorporación de historia de los DDHH	2.1 Antecedentes históricos de los DDHH en la antigüedad y la Edad Media.
	2.2 La construcción moderna de los DDHH: revoluciones americana y francesa.
	2.3 Las Naciones Unidas.
	2.4 La Declaración Universal de los DDHH.
	2.5 La Convención sobre los Derechos del Niño.
	2.6 Personalidades que destacan en la defensa de los DDHH en el mundo, el continente y el país.
	2.7 Historia y cultura de las poblaciones indígenas y afrodescendientes que habitan el territorio nacional.
3. Incorporación de normas e instituciones básicas de DDHH	3.1 Democracia.
	3.2 Estado o Estado de Derecho.
	3.3 La Ley. Igualdad ante la ley.
	3.4 Debido proceso.
	3.5 Los DDHH en la Constitución Política del país.
	3.6 Instituciones que protegen los DDHH en el ámbito nacional.
	3.7 Organizaciones internacionales de cooperación y promoción de DDHH (NU, UNESCO y UNICEF).
	3.8 Organizaciones de participación estudiantil en la escuela (gobierno estudiantil o similar).

Dominio 2: Libros de textos para niños/as de 13 y 14 años. Nivel secundario	
VARIABLES	INDICADORES <sup>(*)</sup>
1. Incorporación de conceptos y desarrollos conceptuales básicos de DDHH	1.4.1 Clasificación de los DDHH en derechos civiles y políticos; derechos económicos, sociales y culturales, y derechos colectivos.
	1.4.2 Derechos civiles y políticos.
	1.4.3 Derechos económicos, sociales y culturales.
	1.4.4 Derechos colectivos.
	1.12 Ciudadanía.
	1.13 Ciudadanía global.
	1.14 Desarrollo económico y social. Desarrollo sostenible.
2. Incorporación de historia de los DDHH	2.2.1 Desarrollo de los DDHH en los siglos XX y XXI.
	2.4.1 Los dos Pactos Internacionales: de Derechos Civiles y Políticos y de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.
	2.5.1 Convención CEDAW.
	2.5.2 Otros instrumentos de DDHH de poblaciones específicas (indígenas, refugiados, personas con discapacidad).
	2.8 Casos de violaciones masivas de DDHH en la historia reciente del mundo, América Latina y el país, si aplica.
3. Incorporación de normas e instituciones básicas de DDHH	3.1.1 Evolución histórica del concepto de democracia.
	3.2.1 Elecciones y sufragio.
	3.4.1 Transparencia y rendición de cuentas. (O, en términos negativos, lucha contra la corrupción y la impunidad).
	3.7.1 Sistema regional de protección de DDHH. OEA, Comisión Interamericana y Corte Interamericana de DDHH.
	3.7.2 Sistema internacional de protección de DDHH.

(\*) Los indicadores enumerados son los específicos del Dominio 2-Nivel Secundario, que se agregan a los ya utilizados para el Dominio 1-Nivel Primario y que no repetimos en beneficio de la brevedad.

Como *medios de verificación* se emplearon fundamentalmente tres:

1. Ejemplares de los *libros de texto* usados en las asignaturas del currículo oficial que incluyen más conocimientos específicos de DDHH, en aquellos grados que atienden a niños y niñas de entre 10 y 14 años en los sistemas educativos de los países firmantes del Protocolo de San Salvador<sup>17</sup>. Se emplearon textos de dos momentos: 2000 y 2008.

Los textos fueron identificados y enviados al IIDH por los consultores locales pertenecientes a los ministerios de educación que habían sido oportunamente designados por sus superiores para colaborar con el Informe de la EDH.

2. Un *cuestionario de contexto* diseñado para recabar información que ayudara a entender las normas de cada país en la materia y las circunstancias en que se editaron los libros de texto escogidos (por ejemplo: proceso de elaboración y responsables, fecha de aprobación, fecha de uso efectivo, etc.)<sup>18</sup>. Los consultores de los ministerios completaron este cuestionario y lo enviaron al IIDH junto con los ejemplares de los libros de texto.

3. Una *lista de chequeo de conocimientos específicos de derechos humanos*, elaborada a partir de la Propuesta curricular del IIDH.

### *Fuentes de información y procedimiento investigativo*

En cuanto a las asignaturas a las que corresponden los libros de texto analizados, ellas fueron escogidas por ser las que incluyen más y mejor la enseñanza de conocimientos específicos de DDHH dentro del currículo escolar pertinente al grupo de edad meta.

Estas asignaturas ya habían sido identificadas y sus respectivos programas de estudio examinados por los investigadores nacionales en ocasión del VII Informe de la EDH (2008). Se trata principalmente de dos, que están presentes a lo largo de sucesivos grados del sistema escolar: (i) las *Ciencias o Estudios Sociales* y (ii) la *Formación Cívica, o Ética, o Ciudadana*. Dado que los conocimientos de DDHH pueden aparecer en una, en la otra o en las dos asignaturas, este informe analizó los libros de texto de ambas, a fin de no dejar por fuera ningún posible espacio curricular de estudio de esta temática.

La decisión metodológica de examinar los textos de dos asignaturas para cada uno de los cinco grados donde se ubica la población-meta (10 a 14 años) y hacerlo en dos momentos a fin de evaluar transformaciones en el tiempo (2000 y 2008), produjo como resultado un alto número de fuentes de información y, en consecuencia, un enorme corpus de datos. En total se trabajó con 212 libros de texto, que se distribuyen en 77 libros para el 2000 y 135 libros para 2008.

Dentro de estos textos se analizó exclusivamente el desarrollo teórico de conocimientos o de información. Si bien se computaron las páginas que contenían secciones de actividades prácticas o ejercicios de evaluación, éstos no se analizaron porque, debido a la cantidad y densidad del material, preferimos reservarlas para una próxima investigación. Así lo amerita su importancia para arrojar luz sobre las metodologías didácticas que se emplean en la escuela.

<sup>17</sup> La correspondencia de edades con grados escolares se estableció a partir de la información de los consultores nacionales y fue confrontada con la tabla de equivalencias de grados entre los países firmantes del *Convenio Andrés Bello*. Ésta es una organización de carácter intergubernamental e internacional con sede en Bogotá, Colombia, que desde 1970 trabaja en procesos de integración educativa, científica, tecnológica y cultural en el ámbito iberoamericano. La tabla, actualizada a mayo 2008, se ubica en: <http://www.convenioandresbello.info/?idcategoria=1086>.

<sup>18</sup> El cuestionario de contexto se puede consultar en el Anexo.

Cabe aclarar que los ministerios de educación suelen elaborar y distribuir materiales complementarios para docentes o para docentes y estudiantes (folletos, cuadernillos, guías, trípticos, etc.) sobre temas de especial interés, los cuales a veces se usan en las aulas aparte de los libros de texto. Podría ocurrir que, entre ellos, existan algunos con contenidos de DDHH. Sin embargo, el actual informe no los incluyó como objeto de análisis porque los materiales complementarios son sumamente diversos, no existen necesariamente en todos los países y por lo general no tienen la misma sistematicidad, cobertura y uso masivo garantizado que tienen los libros de texto.

El procedimiento de recolección y análisis de las fuentes de información fue el típico del Informe Interamericano de la EDH: la materia prima de la investigación fue recogida en los países por consultores locales siguiendo las especificaciones proporcionadas por el IIDH y enviada al Instituto para su procesamiento. En el caso del VIII Informe, la única diferencia con los anteriores consistió en que los consultores nacionales se limitaron a identificar y recoger los libros de texto, así como a proporcionar la información de contexto, pero no realizaron ninguna fase del análisis de los libros. Debido a la cantidad y longitud de las fuentes y con el propósito de asegurar la mayor consistencia en los criterios de análisis, fue el equipo investigador del IIDH quien aplicó la matriz de variables e indicadores de progreso a la totalidad de los libros, manteniendo siempre abierto el canal de consulta con los consultores en los países.

La tabla siguiente detalla todas las fuentes de información que se usaron para producir este informe. Ellas provienen prácticamente de todos los países firmantes del Protocolo de San Salvador, con la única excepción de Haití, donde se encontraron serias dificultades para recolectar tanto los programas como los libros de texto.



Libros de texto analizados para este informe y responsables de su elaboración		
País	Vigentes en 2000	
	10-11-12 años	13-14 años
Argentina	sd	- <i>Formación Ética y Ciudadana</i> 9. Fernández de Salvino, Alicia. Editorial Kapelusz, 1999.
Bolivia	- <i>Ciencias Sociales</i> 5. Chacón, Emilio. Editorial Don Bosco, 1998. - <i>Ciencias Sociales</i> 6. Chacón, Emilio. Editorial Don Bosco, 2004 <sup>1</sup> . - <i>Ciencias Sociales</i> 7. Chacón, Emilio. Editorial Don Bosco, 2004 <sup>1</sup> .	- <i>Ciencias Sociales</i> 8. Chacón, Emilio. Editorial Don Bosco, 1998. - <i>Cívica</i> 1. Chacón, Emilio. Editorial Don Bosco, 2002 <sup>2</sup> .
Brasil	- <i>Os caminhos de Estudos Sócias. 4º Serie.</i> Favret, María. Atual Editora, 1996. - <i>Eu gosto de Estudos Sócias. 4º Serie.</i> Passos, Célia y Silva, Zeneide. Companhia Editora Nacional, 1996. - <i>Historia 5º Serie.</i> Martins, José. Editora FTD S.A., 1997. - <i>Geografia. Noções básicas de Geografia.</i> Adas, Melhem. Editora Moderna, 1994. - <i>Historia. 6º serie.</i> Martins, José. FTD S.A., 1997. - <i>Geografia Crítica.</i> Vasantini, W. y Vlach, V. Editora Ática, 1997.	- <i>Historia 7º serie.</i> Martins, José. Editora FTD S.A., 1997. - <i>Geografia. O subdesenvolvimento e o desenvolvimento mundial e o estúdio da America.</i> Adas, Melhem. Editora Moderna, 1997. - <i>Historia. 8º Serie.</i> Martins, Roberto. Editora FTD S.A., 1997. - <i>Geografia. O quadro política e econômico do mundo atual.</i> Adas, Melhem. Editora Moderna, 1997.
Colombia	- <i>Sociales Básicas. Historia, Geografía y Cívica</i> 5. Díaz, Gonzalo y Libardo, Berdugo. Editorial El Cid., s.f.	- <i>Aldea. Sociales Integradas, Historia y Geografía</i> 9. Rodríguez. Martha et al. Editorial Voluntad, 2000.
Costa Rica	- <i>Trampolín ¡A Estudios Sociales!</i> 5. Obra colectiva. Editorial Santillana, 2003 <sup>2</sup> . - <i>Logros de Estudios Sociales</i> 6. Brenes, Ana y Orozco, Ana. Eduvisión S.A., 2003 <sup>2</sup> .	- <i>Educación Cívica</i> 7. Castro, María y Méndez, Ricardo. Ediciones Farben, 1996. - <i>Cívica</i> 7. Obra Colectiva. Editorial Santillana, 1996. - <i>Educación Cívica VIII año.</i> Bolaños, Raquel y Gamboa, Emilia. Editorial McGraw-Hill, 1999.

Libros de texto analizados para este Informe y responsables de su elaboración		
Vigentes en 2008		Responsables de la elaboración
10-11-12 años	13-14 años	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Educación Cívica 1</i>. Blanco O'dena, Diego, 2005. Para escuelas del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.</li> <li>- <i>Educación Cívica 1</i>. Marrone, Irene y Laura Claros (coord.), AZ Editora, 2007. Para escuelas de todo el país.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Educación Cívica 2</i>. Marrone, Irene y Laura Claros (coord.), AZ Editora, 2007. Para escuelas de todo el país.</li> <li>- <i>Formación Ética y Ciudadana 9</i>. Dossi, Mariana et al., Editorial Santillana, 2005. Para escuelas de las provincias de Buenos Aires, Santa fe y Córdoba.</li> </ul>	Editoriales privadas (Kapelusz, Aula Taller, AZ Editora, Santillana).
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Ciencias Sociales 5</i>. Lora, Gustavo. Editorial La Hoguera, 2008.</li> <li>- <i>Ciencias Sociales 6</i>. Sueldo, María. Editorial La Hoguera, 2008.</li> <li>- <i>Ciencias Sociales 7</i>. Lora, Gustavo. Editorial La Hoguera, 2008.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Ciencias Sociales 8</i>. Sueldo, María. Editorial La Hoguera, 2008.</li> <li>- <i>Educación Cívica 1</i>. Delgadillo, Joaquín. Editorial La Hoguera, 2005.</li> </ul>	Editoriales privadas (Don Bosco, La Hoguera).
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Historia. 4º serie</i>. Obra Coletiva. Editora Moderna, 2005.</li> <li>- <i>Geografía 4º serie</i> Obra Coletiva. Editora Moderna, 2005.</li> <li>- <i>Geografía. 5º serie</i>. Obra Coletiva. Editora Moderna, 2006.</li> <li>- <i>Geografía. 6º serie</i>. Obra Coletiva. Editora Moderna, 2006.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Geografía. 7º serie</i>. Obra coletiva. Editora Moderna, 2006.</li> <li>- <i>Geografía. 8º serie</i>. Obra Coletiva. Editora Moderna, 2006.</li> </ul>	Editoriales privadas (Atual, Compañía Editora Nacional, Moderna, FDT, Ática).
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Vivencias Ciencias Sociales 5º</i>. Sarmiento, Héctor. Editorial Voluntad, 2008.</li> <li>- <i>Navegantes. Sociales 5º</i>. Fajardo, Fanny. Grupo Editorial Norma, 2008.</li> <li>- <i>Navegantes. Sociales 7</i>. Ríos, Mauricio et al (adaptadores). Grupo Editorial Norma, 2008.</li> <li>- <i>Relaciones. Ciencias Sociales 7</i>. Granada, Germán y Libardo, Josué. Editorial Libros &amp; Libros, 2007.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Relaciones. Ciencias Sociales 8</i>. Galeano, Mónica y Bosemberg, Luis. Editorial Libros &amp; Libros, 2007.</li> <li>- <i>Relaciones. Ciencias Sociales 9</i>. Galeano, Mónica y Clavijo, Antonio Editorial Libros &amp; Libros, 2007.</li> <li>- <i>Navegantes. Sociales 8</i>. Narváez, Germán et al (adaptadores) Grupo Editorial Norma, 2008.</li> <li>- <i>Navegantes. Sociales 9</i>. Narváez, Germán et al (adaptadores). Grupo Editorial Norma, 2008.</li> </ul>	Editoriales privadas (Santillana, Norma, Voluntad, El Cid).
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Nuevos destinos de Estudios Sociales 5</i>. Blen, Liliana et al. Eduvisión S.A., 2005.</li> <li>- <i>Logros de Estudios Sociales 6º</i>. Brenes, Ana et al. Eduvisión S.A., 2005.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Identidad 8. Geografía e Historia de América</i>. Morales, Elsa. (Directora). Editorial Santillana, 2003.</li> <li>- <i>Educación Cívica VII año</i>. Bolaños Raquel et al. Ediciones Magisterio, 2005.</li> <li>- <i>Educación Cívica VIII año</i>. Bolaños Raquel et al. Ediciones Magisterio, 2005.</li> <li>- <i>Estudios Sociales 8</i>. Bolaños Raquel et al. Ediciones Magisterio, 2007.</li> <li>- <i>Convivencias 7. Geografía e Historia de Costa Rica: 1821-1917</i>. Obra Colectiva. Editorial Santillana, 2008.</li> </ul>	Editoriales privadas (Santillana, Eduvisión, Ediciones Magisterio, Farben)

Libros de texto analizados para este informe y responsables de su elaboración		
País	Vigentes en 2000	
	10-11-12 años	13-14 años
Chile	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Lenguaje y comunicación 5º</i>. Fernández, Maximino y Xandre, Ana. Editorial Edebé, 1999.</li> <li>- <i>Lenguaje y comunicación 6º</i>. Fernández, Maximino. Editorial Edebé, 1999.</li> <li>- <i>Historia y Geografía 7º</i>. Krebs, A y Matte, V. Editorial Universitaria, S.A., 2000.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Yo pienso y aprendo. Texto de castellano para 8º año básico</i>. Rioseco, Rosita et al. Editorial Andrés Bello, 1999.</li> <li>- <i>Lengua castellana y comunicación 1º Medio</i> Ortúzar, Carmen. Editorial Lord Cochrane S.A., 1999.</li> </ul>
Ecuador	sd <sup>3</sup>	sd <sup>3</sup>
El Salvador	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Estudios Sociales 4</i>. Colección Cipotes. Mena Rosa. Editorial Cartotécnica Centroamericana, 1996.</li> <li>- <i>Estudios Sociales 5</i>. Colección Cipotes Guevara, Mario. Editorial Cartotécnica Centroamericana, 1996.</li> <li>- <i>Estudios Sociales 6</i>. Colección Cipotes. Francia, Amalia. Editorial Cartotécnica Centroamericana, 1999.</li> </ul>	sd
Guatemala	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ministerio de Educación <i>Estudios Sociales 4</i>, 1998.</li> <li>- Ministerio de Educación. <i>Estudios Sociales 5</i>, 1998.</li> <li>- Ministerio de Educación <i>Estudios Sociales 6</i>, 1998.</li> <li>- Ministerio de Educación <i>Idioma Español 4</i>, 1998.</li> <li>- Ministerio de Educación <i>Idioma Español 5</i>, 1998.</li> <li>- Ministerio de Educación <i>Idioma Español 6</i>, 1998.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Estudios Sociales. Primero Básico</i>. Martínez, Juan y Villagrán, Karla. Ediciones Escolares S.A., 1997.</li> <li>- <i>Protagonistas. Estudios Sociales. Segundo Básico</i>. Peláez, Oscar. Grupo Editorial Norma, 2000.</li> </ul>

Libros de texto analizados para este Informe y responsables de su elaboración		
Vigentes en 2008		Responsables de la elaboración
10-11-12 años	13-14 años	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Estudio y Comprensión de la Sociedad 5º</i>. Loreto, Marina <i>et al.</i> Editorial Santillana, 2008.</li> <li>- <i>Estudio y Comprensión de la Sociedad 6º Básico</i>. León, Michelle <i>et al.</i> MN Editorial, 2007.</li> <li>- <i>Estudio y Comprensión de la Sociedad 7º Básico</i>. Bascur, Cristián <i>et al.</i> Editorial Santillana, 2008.</li> <li>- <i>Lenguaje y Comunicación 5º Básico</i>. Guajardo, Marcela y Guajardo, Verónica. MN Editorial. 2007.</li> <li>- <i>Lenguaje y Comunicación 7º Básico</i>. Precht, Bernardita y Ramírez, Paz. Editorial Santillana, 2008.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Estudio y Comprensión de la Sociedad 8º Básico</i>. Giadrosic, Georgina <i>et al.</i> MN Editorial, 2007.</li> <li>- <i>Lenguaje y Comunicación 8º Básico</i>. Fanta, Cecilia y Recabarren, Marcela. Editora Zig-Zag S.A., 2007.</li> <li>- <i>Lengua Castellana y comunicación 1º. Medio</i>. Saavedra, Ana y Umaña, Gloria. Arrayan Editores, 2007.</li> <li>- <i>Historia y Ciencias Sociales 1º Medio</i>. Valencía, Lucía <i>et al.</i> Editorial Santillana, 2008.</li> </ul>	<p>Ministerio de Educación y editoriales privadas (Universitaria,</p> <p>Santillana, Norma, Sal y Canto, MN, Sociedad Importadora de Libros Kuarto, Zig Zag, Arrayan, Don Bosco, Lord Cochrane).</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Estudios Sociales 5</i>. Piedra, Julio. Ediciones Nacionales Unidas, 2008.</li> <li>- <i>Estudios Sociales 6</i>. Piedra, Julio. Ediciones Nacionales Unidas, 2008.</li> <li>- <i>Estudios Sociales 7</i>. Piedra, Julio. Ediciones Nacionales Unidas, 2008.</li> <li>- <i>Lenguaje y Comunicación 5</i>. Grupo Editorial EDINUM (Dirección pedagógica). Ediciones Nacionales Unidas, 2008.</li> <li>- <i>Lenguaje y Comunicación 6</i>. Grupo Editorial EDINUM (Dirección pedagógica). Ediciones Nacionales Unidas, 2008.</li> <li>- <i>Lenguaje y Comunicación 6</i>. Grupo Editorial EDINUM (Dirección pedagógica). Ediciones Nacionales Unidas, 2008.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Estudios Sociales 8</i>. Sánchez, Jorge. Editorial Don Bosco, 2008.</li> <li>- <i>Estudios Sociales 9</i>. Sánchez, Jorge. Editorial Don Bosco, 2008.</li> <li>- <i>Lenguaje 8</i>. Freire, Manuel. Edipcentro, 2008.</li> <li>- <i>Lenguaje 9</i>. Freire, Manuel. Edipcentro, 2008.</li> </ul>	<p>Ministerio de Educación y editoriales privadas (Ediciones Nacionales Unidas, Edipcentro, Don Bosco).</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Estudios Sociales 4</i>. Colección Cipotes y Cipotas. Valenzuela de Brito, Raquel. Ministerio de Educación, 2008.</li> <li>- <i>Estudios Sociales 5</i>. Colección Cipotes y Cipotas. Jiménez, Alba. Ministerio de Educación, 2008.</li> <li>- <i>Estudios Sociales 6</i>. Colección Cipotes y Cipotas. Salazar, María. Ministerio de Educación, 2008.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Estudios Sociales y Cívica 7</i>. Colección Cipotes y Cipotas. Ministerio de Educación, 2008.</li> <li>- <i>Estudios Sociales y Cívica 8</i>. Colección Cipotes y Cipotas. Ministerio de Educación, 2008.</li> </ul>	<p>Ministerio de Educación</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ministerio de Educación <i>Estudios Sociales 4</i>, 1998.</li> <li>- Ministerio de Educación <i>Estudios Sociales 5</i>, 1998.</li> <li>- Ministerio de Educación <i>Estudios Sociales 6</i>, 1998.</li> <li>- Ministerio de Educación <i>Idioma Español 4</i>, 1998.</li> <li>- Ministerio de Educación <i>Idioma Español 5</i>, 1998.</li> <li>- Ministerio de Educación <i>Idioma Español 6</i>, 1998.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Protagonistas. Estudios Sociales. Segundo Básico</i>. Peláez, Oscar. Grupo Editorial Norma, 2000.</li> <li>- <i>Gramática y Comunicación. Primero básico</i>. Escobar, Ana. Delta Ediciones, 2001.</li> <li>- <i>Gramática y Comunicación. Segundo Básico</i>. Escobar, Ana. Delta Ediciones, 2001.</li> <li>- <i>Comunicación y Lenguaje 7</i>. Beteta, Luis <i>et al.</i> Editorial Santillana, 2007.</li> <li>- <i>Comunicación y Lenguaje 8</i>. Hermida, Beatriz <i>et al.</i> Editorial Santillana, 2007.</li> <li>- <i>Ciencias Sociales 7</i>. Martínez, Juan <i>et al.</i> Editorial Santillana, 2007.</li> <li>- <i>Ciencias Sociales 8</i>. Montúfar, Rafael <i>et al.</i> Editorial Santillana, 2007.</li> </ul>	<p>Ministerio de Educación y editoriales privadas (Santillana, Edessa, Delta, Norma).</p>

Libros de texto analizados para este informe y responsables de su elaboración		
País	Vigentes en 2000	
	10-11-12 años	13-14 años
México	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Lecciones de Civismo 5º</i>. Tarango, Eduardo et al. Editorial Santillana, 2000.</li> <li>- <i>Civismo 6º</i>. Alzás, Carmen y Alzás, Maricruz. Serie Ser y Saber. SM Ediciones, 2000.</li> <li>- <i>Formación Cívica y Ética 1</i>. Bahena, Urbano et al. Publicaciones Cultural, (1999).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Formación Cívica y Ética 2</i>. Bahena, Urbano et al. Publicaciones Cultural, (1999).</li> <li>- <i>Formación Cívica y Ética 3</i>. Bahena, Urbano et al. Publicaciones Cultural, (2000).</li> </ul>
Nicaragua	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Moral, Cívica y Urbanidad 4º</i>. Salazar, Aura. Ministerio de Educación, 1998.</li> <li>- <i>Moral, Cívica y Urbanidad 4º</i>. Cerda, Digna et al. Ministerio de Educación, 1998.</li> <li>- <i>Prácticas metodológicas de Moral, Cívica y Urbanidad 6º</i>. Díaz, Alex et al. Ministerio de Educación, 1998.</li> <li>- <i>Aprendamos a convivir 5º. Cívica, Moral y Urbanidad</i>. Escobar, César. Publicaciones San Jerónimo, 2000.</li> <li>- <i>Aprendamos a convivir 6º. Cívica, Moral y Urbanidad</i>. Escobar, César. Publicaciones San Jerónimo, 2000.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Formación Cívica y Social. Primer año</i>. Escobar, César. Tomos II y III. Publicaciones San Jerónimo, 1992.</li> </ul>
Panamá	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Estudios Sociales 5º</i>. Andrión, Luis et al. Editorial Norma, 1996.</li> <li>- <i>Estudios Sociales 6º</i>. Torres, Ruth et al. Editorial Norma, 1998.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Cívica 1º</i>. Troya, Demóstenes. Editora Géminis, 1997.</li> <li>- <i>Cívica 2º</i>. Troya, Demóstenes. Editora Géminis, 1997.</li> </ul>
Paraguay	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Estudios Sociales. Educación Artística 5º</i>. Obra Colectiva. Ministerio de Educación y Cultura, 1998.</li> <li>- <i>Estudios Sociales. Educación Artística 6º</i>. Obra Colectiva. Ministerio de Educación y Cultura, 1998.</li> <li>- <i>Ética y Formación Ciudadana 7º</i>. Albertini, Josefina y Figueredo Victoria. Expo Libro S:R.L., 2000.</li> <li>- <i>Ciencias Sociales, Historia y Geografía 7º</i>. Monte, María. Editorial Don Bosco, 1999.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Ética y Formación Ciudadana 8º</i>. Albertini, Josefina y Figueredo. Editorial en Alianza, 2000.</li> <li>- <i>Historia y Geografía 8º</i>. Monte, María et al. Editorial Don Bosco, 1998.</li> <li>- <i>Historia y Geografía 9º</i>. Monte, María et al. Editorial Don Bosco, 1998.</li> </ul>
Perú	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Ñuqanchik. Todos Nosotros 6º. Área Personal Social</i>. Ministerio de Educación, 2000.</li> </ul>	sd <sup>4</sup>

Libros de texto analizados para este Informe y responsables de su elaboración		
Vigentes en 2008		Responsables de la elaboración
10-11-12 años	13-14 años	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Secretaría de Educación Pública. <i>Historia 5º</i>, 2003.</li> <li>- Secretaría de Educación Pública. <i>Historia 6º</i>, 2006.</li> <li>- Secretaría de Educación Pública. <i>Español 6º</i>, 2006.</li> <li>- Secretaría de Educación Pública. <i>Formación Cívica y Ética 5º y 6º</i>. Material de apoyo para el alumno. Versión preliminar digital, 2008.</li> <li>- <i>Formación Cívica y Ética. Primer grado</i>. Latapí, Paulina <i>et al.</i> McGraw-Hill Interamericana Editores, 2003</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Formación Cívica y Ética. Segundo grado</i>. Bahena, Urbano <i>et al.</i> Grupo Editorial Patria, 2008.</li> <li>- <i>Formación Cívica y Ética. Tercer grado</i>. Latapí, Paulina <i>et al.</i> McGraw-Hill Interamericana Editores, 2003.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Organismo descentralizado del gobierno de México).</li> <li>- Editoriales privadas (SM, Santillana, McGraw Hill, Grupo editorial Patria).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Moral, Cívica y Urbanidad 4º y 5º</i>, 1998.</li> <li>- <i>Moral, Cívica y Urbanidad 6º</i>. Salazar, Aura y Armijo, Azucena. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2004.</li> <li>- <i>Aprendamos a convivir 5º. Cívica, Moral y Urbanidad</i>. Escobar, César. Publicaciones San Jerónimo, 2000.</li> <li>- <i>Aprendamos a convivir 6º. Cívica, Moral y Urbanidad</i>. Escobar, César. Publicaciones San Jerónimo, 2000.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Formación Cívica y Social. Primer año</i>. Escobar, César. Tomos II y III. Publicaciones San Jerónimo, 1992.</li> </ul>	Ministerio de Educación
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Ciencias Sociales 5º</i>. Obra Colectiva. Editorial Santillana, 2005.</li> <li>- <i>Religión, Moral y Valores 5º</i>. De León, Agnes. Editora Escolar S.A., 2007.</li> <li>- <i>Religión, Moral y Valores 6º</i>. De León, Agnes. Editora Escolar S.A., 2002.</li> <li>- <i>Religión, Moral y Valores 7º</i>. Ariza, Diana y Zárate, Bárbara. Editorial Susaeta, 2003.</li> <li>- <i>Cívica 7º</i>. Tapia, Luis. Editorial Susaeta, 2006.</li> <li>- <i>Guía didáctica. Ciencias Sociales 5º</i>. Cantón, Susana <i>et al.</i> Editora Escolar S.A., s.f.</li> <li>- <i>Guía didáctica. Ciencias Sociales 6º</i>. Cantón, Susana <i>et al.</i> Editora Escolar S.A., s.f.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Cívica 8º Premedia</i>. Tapia, Luis. Editorial Susaeta., 2008.</li> <li>- <i>Cívica 8º Premedia</i>. Pinto, Isabel. Editorial Susaeta, s.f.</li> <li>- <i>Religión, Moral y Valores 8º</i>. Ariza, Diana y Zárate, Bárbara. Editorial Susaeta, 2006.</li> <li>- <i>Religión, Moral y Valores 9º</i>. Ariza, Diana y Zárate, Bárbara. Editorial Susaeta, 2006.</li> </ul>	Confeccionados de acuerdo con el MEDUCA por editoriales privadas (Santillana, Géminis, Ediesco S.A, Norma).
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Estudios Sociales. Educación Artística 5º</i>. Obra Colectiva. Ministerio de Educación y Cultura, 1998.</li> <li>- <i>Estudios Sociales. Educación Artística 6º</i>. Obra Colectiva. Ministerio de Educación y Cultura, 1998.</li> <li>- <i>Ciencias Sociales, Historia y Geografía 7º</i>. Monte, María. Editorial Don Bosco, 1999.</li> <li>- <i>Formación ética y ciudadana 7º</i>. Rubio, José <i>et al.</i> Editorial Don Bosco, 2007.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Formación ética y ciudadana 8º</i>. Rubio, José <i>et al.</i> Editorial Don Bosco, 2007.</li> <li>- <i>Formación ética y ciudadana 9º</i>. Riquelme, Carlos <i>et al.</i> Editorial Don Bosco, 2007.</li> <li>- <i>Historia y Geografía 8º</i>. Monte, María <i>et al.</i> Editorial Don Bosco, 1998.</li> <li>- <i>Historia y Geografía 9º</i>. Monte, María <i>et al.</i> Editorial Don Bosco, 1998.</li> </ul>	Elaborados de acuerdo con el MEC por la editorial privada que ganó la licitación pública (Editorial Don Bosco).
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Personal Social 5</i>. Remy, María. Ministerio de Educación, 2006.</li> <li>- <i>Personal Social 6</i>. Remy, María. Ministerio de Educación, 2006.</li> <li>- <i>Ciencias Sociales 1. Secundaria</i>. Obra Colectiva. Editorial Santillana, 2008.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Ciencias Sociales para secundaria 2</i>. Rodríguez, D. Grupo Editorial Norma, 2007.</li> </ul>	Ministerio de Educación y editoriales privadas (Santillana, Norma).

Libros de texto analizados para este informe y responsables de su elaboración		
País	Vigentes en 2000	
	10-11-12 años	13-14 años
República Dominicana	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Ciencias Sociales 5º</i>. Inoa, Orlando y Capellán, Fanny. Editorial Santillana, 2000.</li> <li>- <i>Ciencias Sociales 6</i>. González, María y Silié, Rubén. Secretaría de Estado de Educación y Cultura, 2000.</li> <li>- <i>Ciencias Sociales 7º</i>. Cassá, Roberto. Editorial Santillana, 2000.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Ciencias Sociales 8º</i>. Secretaría de Estado de Educación y Cultura, 2000.</li> </ul>
Surinam	sd <sup>5</sup>	sd <sup>5</sup>
Uruguay	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Nosotros en el mundo 4. Ciencias Sociales y Naturales 4</i>. Equipo Santillana. Editorial Santillana, 1999.</li> <li>- <i>Una América por descubrir. Ciencias Sociales 5º</i>. Méndez, Nelly y Morales, Juan. Ediciones de Impresora Polo, 2000.</li> <li>- <i>Espacio, Tiempo: ¡Acción! Ciencias Sociales 6º</i>. Luraschi, Alicia et al. Ediciones Impresora Polo, 2000.</li> <li>- <i>Casa Dicha 4º. Lengua</i>. Garibaldi, Luis y Salvo, María. Ediciones Rosgal, 1999.</li> <li>- <i>Lenguaje y Comunicación 5º</i>. Garibaldi, Luis y Salvo, María. Ediciones Rosgal, 2000.</li> <li>- <i>Entretextos 6º año. Lengua</i>. Garibaldi, Luis y Salvo, María. Ediciones Rosgal, 2000.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Ciencias Sociales. Primer Curso</i>. Administración Nacional de Educación Pública, 1998.</li> <li>- <i>Ciencias Sociales. Segundo Curso</i>. Administración Nacional de Educación Pública, 1999.</li> <li>- <i>Historia I. De la prehistoria a la Edad Media. Primer año. Ciclo Básico</i>. Caticha, Rosario et al. Editorial Santillana, 2001<sup>4</sup>.</li> <li>- <i>Historia II. La época moderna en Europa y América. Segundo año. Ciclo básico</i>. Geymonat, Roger et al. Editorial Santillana, 2001<sup>7</sup>.</li> </ul>
Venezuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Educación Familiar y Ciudadana 7</i>. Gómez, Antonio y Camejo, Gladys. Editorial Salesiana, 1991.</li> <li>- <i>Historia de Venezuela 7</i>. Jiménez, Morella. Oxford Press University, 1999.</li> </ul>	sd

sd: Sin datos disponibles.

1 Si bien el ejemplar utilizado para esta investigación se publicó en 2002, se trata de una reimpresión del mismo libro que se usaba desde los años noventa.

2 El ejemplar utilizado es de 2003, pero el investigador nacional comprobó que se desarrolló siguiendo el programa de Estudios Sociales vigente en el 2000.

3 La investigadora nacional no localizó textos escolares anteriores al 2000 ni en librerías ni en el Ministerio. Informa que en Ecuador los libros de texto están vigentes desde 2006 y que, previo a esa fecha, el gobierno no se responsabilizaba por los textos. Los producían diferentes editoriales privadas. En raras ocasiones el Ministerio otorgaba una "recomendación" sobre alguno de ellos, pero no se responsabilizaba de su contenido, ni eran obligatorios. Cada escuela utilizaba los textos que ella misma seleccionaba.

4 Según información proporcionada por la investigadora nacional, en secundaria, el 2000, no se usaban textos. Cada profesor hacía lo que pensaba que era mejor de acuerdo a un currículo que enviaba el ministerio.

Libros de texto analizados para este Informe y responsables de su elaboración		
Vigentes en 2008		Responsables de la elaboración
10-11-12 años	13-14 años	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Aprendo Educación Moral y Cívica 5º.</i> Henríquez, Eudy. Editorial Actualidad Escolar 2000, 2008.</li> <li>- <i>Aprendo Educación Moral y Cívica 6º.</i> Henríquez, Eudy. Editorial Actualidad Escolar 2000, 2008.</li> <li>- <i>Aprendo Educación Moral y Cívica 7º.</i> Henríquez, Eudy. Editorial Actualidad Escolar 2000, 2008.</li> <li>- <i>Cívica. Educación Básica 5º.</i> Piña, Marcelina. Grupo Editorial Norma, 2008.</li> <li>- <i>Cívica. Educación Básica 6º.</i> Bejarán, Carmen y Núñez, Elisa. Grupo Editorial Norma, 2008.</li> <li>- <i>Cívica. Educación Básica 7º.</i> López, Demetrio et al. Grupo Editorial Norma, 2008.</li> <li>- <i>Ciencias Sociales. Educación Básica 5º.</i> Díaz, Thelma. Editora Editesa, 2003.</li> <li>- <i>Ciencias Sociales. Educación Básica 6º.</i> Cabrera, Argentina. Editora Editesa, 2003.</li> <li>- <i>Ciencias Sociales. Educación Básica 7º.</i> Díaz, Thelma. Editora Editesa, 2004.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Ciencias Sociales. Educación Básica 8º.</i> Secretaría de Estado de Educación y Cultura, s.f.</li> <li>- <i>Aprendo Educación Moral y Cívica 8º.</i> Henríquez, Eudy. Editorial Actualidad Escolar 2000, 2008.</li> <li>- <i>Cívica. Educación Básica 8º.</i> Emeterio, Melania. Grupo Editorial Norma, 2008.</li> <li>- <i>Educación Moral y Cívica. Primer Grado. Primer ciclo. Educación Media.</i> Henríquez, Eudy. Editorial Actualidad Escolar 2000, 2008.</li> <li>- <i>Historia y Geografía Universal. Primer ciclo. Educación Media.</i> Hernández, Ricardo y Hernández, Alejandro. Editorial Actualidad Escolar 2000, 2005.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborados por la Secretaría de Estado de Educación o por editoriales privadas (Actualidad Escolar 2000, Santillana, Ediciones SM, Editesa, Norma).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Wij en ons verleden Historia 5.</i> MINOV, 2007.<sup>6</sup></li> </ul>	Sd <sup>6</sup>	Elaborados por el Ministerio de Educación
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Nosotros en el mundo 4. Ciencias Sociales y Naturales 4.</i> Equipo Santillana. Editorial Santillana, 1999.</li> <li>- <i>Una América por descubrir. Ciencias Sociales 5º.</i> Méndez, Nelly y Morales, Juan. Ediciones de Impresora Polo, 2000.</li> <li>- <i>Espacio, Tiempo: ¡Acción! Ciencias Sociales 6º.</i> Luraschi, Alicia et al. Ediciones Impresora Polo, 2000.</li> <li>- <i>Casa Dicha 4º. Lengua.</i> Garibaldi, Luis y Salvo, María. Ediciones Rosgal, 1999.</li> <li>- <i>Lenguaje y Comunicación 5º.</i> Garibaldi, Luis y Salvo, María. Ediciones Rosgal, 2000.</li> <li>- <i>Entretextos 6º año. Lengua.</i> Garibaldi, Luis y Salvo, María. Ediciones Rosgal, 2000.</li> <li>- <i>Libro de cuarto.</i> Corteza, Lucía y Rodríguez, Alejandra. Ediciones Rosgal, 2008.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Ciencias Sociales. Primer Curso.</i> Administración Nacional de Educación Pública, 1998.</li> <li>- <i>Ciencias Sociales. Segundo Curso.</i> Administración Nacional de Educación Pública, 1999.</li> <li>- <i>Historia I. De la prehistoria a la Edad Media. Primer año. Ciclo Básico.</i> Caticha, Rosario et al. Editorial Santillana, 2001.</li> <li>- <i>Historia II. La época moderna en Europa y América. Segundo año. Ciclo básico.</i> Geymonat, Roger et al. Editorial Santillana, 2001.</li> </ul>	Elaborados por editoriales privadas mediante licitación (Santillana, Ediciones Rosgal, Impresora Polo).
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Ciencias Sociales 5.</i> Da Rocha, Antonio et al. Editorial Santillana, 2005.</li> <li>- <i>Tobogán. Enciclopedia 5.</i> Arias, María et al. Editorial Actualidad Escolar 2000, 2007.</li> <li>- <i>Enciclopedia Girasol 6.</i> Gutiérrez, Juan y Rincón, Luis. Editorial Girasol, 2007<sup>8</sup></li> <li>- <i>Historia de Venezuela 7.</i> Jiménez, Morella. Terra Editores, 2001.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Educación Familiar y Ciudadana 7.</i> Muñoz, María y Correia, Carmen. Editorial Santillana, 2002.</li> <li>- <i>Historia de Venezuela 8.</i> Hurtado, Miguel. Terra Editores, 2001.</li> <li>- <i>Historia Universal 8.</i> Ortega, David. Terra Editores, 2001.</li> </ul>	Elaborados por editoriales privadas (Santillana, Grupo Editorial Girasol, Editorial Actualidad 2000, Editorial Panapo de Venezuela).
<p>5 No se cuentan con libros de texto para este período ya que, según consigna la consultora nacional, en Surinam ha tomado mucho tiempo reformar los métodos utilizados en primaria y secundaria desde 1965, por lo que la elaboración de libros de texto tampoco ha sido adecuada. Se han logrado avances en el 6 grado de primaria, en donde, como se observa en la tercera columna, se ha reformado el currículum y se ha elaborado un nuevo libro de texto. Para secundaria, se planea la reforma para los siguientes meses.</p> <p>6 Los libros de texto para secundaria aún se encuentran en etapa de revisión final del manuscrito. Se espera que a finales del año 2009 estén impresos y listos para su distribución en los centros educativos.</p> <p>7 Estos ejemplares son reimpressiones de los textos de 1999.</p> <p>8 Los textos "Enciclopedia Girasol" desarrollan las seis áreas del currículum de Educación Básica: Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias de la Naturaleza y Tecnología, Ciencias Sociales, Educación Estética y Educación Física.</p>		





## Sección III

### Resultados de la investigación

#### El contexto institucional de los libros de texto analizados

##### *Fecha de publicación*

La fecha de publicación de los libros de texto no es un dato siempre claro ni unívoco. Por ello, se definió como criterio metodológico utilizar la fecha de *edición* de los libros y ésta es la que se consigna en la tabla respectiva toda vez que fue posible identificarla. Otra fecha que los libros suelen registrar es la de *reimpresión*, pero esta última no tiene tanto interés para la investigación porque sólo indica cuando un texto se ha vuelto a imprimir con idéntico contenido, sin modificarlo en nada. Tampoco es muy informativa porque los textos escolares se reimprimen con frecuencia, por lo general anualmente, debido a que se venden en grandes cantidades año tras año.

La tabla de fechas de publicación recoge exclusivamente los libros de la muestra que se analizó, los cuales fueron identificados como los de uso más común con alumnos de entre 10 y 14 años de edad, aunque no necesariamente son los únicos que existen en cada país. Como se observará, para 2000 no se pudo completar la recolección de libros de texto de todos los países y grados. Varios investigadores locales tuvieron dificultades para ubicar libros de nueve años de antigüedad en librerías comerciales o bibliotecas, a pesar de que la distancia temporal no parecería demasiado grande. Distintas ediciones anteriores de este informe enfrentaron el mismo problema para acceder a fuentes de una década atrás.

Para el año 2000, de los 18 países de los cuales se tienen datos –esto es, excluyendo a Ecuador y Surinam–, en 17 se utilizaban libros de textos publicados durante los años noventa. Los 17 países registraban libros con fechas de publicación del año 1996 en adelante y 10 países utilizaban por lo menos un libro de texto del mismo año 2000. En síntesis, la mayoría de los libros escolares de este período tenía entre 4 y 5 años de haber sido editados y un buen número estaba actualizado al momento.

En el año 2008 predominan ampliamente los libros editados en la década del 2000. Aunque en unos pocos países subsisten en uso algunos libros editados a finales de los años noventa (El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Paraguay y Uruguay), nótese que simultáneamente también se utilizan otros libros editados en la actual década. En breve, todos los países tienen disponibles por lo menos algunos libros editados a partir del 2000 en adelante y una decena de ellos está en pleno proceso de publicación de textos nuevos para las asignaturas de Ciencias Sociales y Educación Cívica, con registro de ediciones de 2008 y aún de 2009 (Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, El Salvador, México, República Dominicana y Uruguay).

Vistos en conjunto, hoy los libros escolares de la región son bastante actualizados. Se van elaborando o revisando al ritmo de los cambios curriculares, que fueron generalizados en la presente década como lo comprobó el VII Informe Interamericano de la EDH. La correlación entre cambios curriculares y nuevas ediciones de los libros de texto es lógica y deseable, porque contribuye a la *coherencia interna* del sistema educativo. A la vez, la actualización tanto de los currículos como de los libros de texto es muy importante para el progreso de la educación en derechos, porque de esta manera se trabaja hacia alcanzar *coherencia externa* entre el componente de conocimientos que aborda el sistema educativo y las transformaciones de la realidad contemporánea, en particular muy dinámica en cuanto a los desafíos que presentan los cambiantes contextos socio-económico y político para la vigencia de los DDHH.

Fechas de publicación de los textos analizados				
País	Vigentes en 2000		Vigentes en 2008	
	10-11-12 años	13-14 años	10-11-12 años	13-14 años
Argentina	sd	1999	2004, 2005 y 2007	2005 y 2007
Bolivia	1998	1998 aprox.	2008	2005 y 2008
Brasil	1996 y 1997	1997	2005-2006	2006
Colombia	sf	2000	2007-2008	2007-2008
Costa Rica	sf	1996 y 1999	2005	2003, 2005, 2007 y 2008
Chile	2000	2000	2006, 2007 y 2008	2006, 2007 y 2008
Ecuador	sd	sd	2008	2008
El Salvador	1996 y 1999	sd	1996 y 1999	2008
Guatemala	1998	1997 y 2000	1998	2001 y 2007
México	1999 y 2000	1999 y 2000	2003, 2006 y 2008	2003 y 2008
Nicaragua	1998 y 2000	1992	1998, 2000 y 2004	1992
Panamá	1996 y 1998	1997	2002, 2003, 2005, 2006 y 2007	2006 y 2008
Paraguay	1998 y 2000	2000	1998 y 2007	2007
Perú	2000	sd	2006 y 2008	2007
Rep. Dom.	2000	2000	2003, 2004 y 2008	2005 y 2008
Surinam <sup>(1)</sup>	sd	sd	2007	sd
Uruguay	1999 y 2000	1998 y 1999	1999, 2000 y 2008	1998, 1999 y 2001
Venezuela	1991 y 1999	sd	2001, 2005 y 2007	2001 y 2002

**Notas:**  
**sf** No se tiene la fecha exacta de publicación del texto.  
**sd** Sin datos disponibles.  
**(1)** No se cuenta con libros para tres de los periodos estudiados (Ver nota aclaratoria al pie en tabla de textos utilizados, Sección II).

Adicionalmente, obsérvese el incremento en el número total de libros de texto recogidos como fuentes de información de esta investigación entre los dos momentos de referencia: para 2000 se recolectaron 77 libros y para 2008, 135 libros. Un aumento de tal magnitud no se explica por la falta de aquellos libros que no se pudieron obtener para 2000 en algunos países o niveles escolares. En verdad existe un aumento real de la oferta de textos escolares para 2008: en títulos, en autores y en editoriales.

La mayor pluralidad o diversidad de libros escolares en la actualidad puede leerse como un indicador de una valoración creciente de este instrumento educativo por parte de autoridades gubernamentales, especialistas disciplinarios y editores privados. Desde un enfoque de derechos, el fenómeno es positivo pues sugiere que se están construyendo más y más variadas miradas sobre la realidad con el propósito de formar a las jóvenes generaciones, a la vez que se cuenta con más opciones didácticas para apoyar la labor docente.

La tendencia guarda correspondencia con el también creciente movimiento de descentralización y diversificación curricular que están poniendo en práctica un buen número de países de la región. Sin emitir juicio de valor sobre estos procesos curriculares, que por su complejidad requieren un examen profundo país por país, o sobre la calidad de los numerosos textos escolares de hoy, este fenómeno por sí mismo evidencia que en América Latina se ha producido un alejamiento del discurso escolar único, monolítico –“oficial”–, que por tanto tiempo predominó en la región asociado a la existencia de regímenes políticos autoritarios, cuando no absolutamente dictatoriales.

### *Proceso de elaboración y distribución*

La información de contexto proporcionada por los Ministerios de Educación revela que la elaboración de los libros escolares en los países estudiados se ubica en varios puntos intermedios a lo largo de un *continuo*: el que se podría trazar poniendo en un extremo la elaboración por parte de editoriales comerciales privadas en forma totalmente autónoma y sin supervisión gubernamental alguna y, en el otro, la elaboración íntegra y exclusiva por parte del Estado. No hay casos que se ubiquen en ninguno de los extremos “puros”, es decir, en la región no se identificó ni monopolio estatal ni mercado editorial regido exclusivamente por las leyes de oferta y demanda. Lo que se aprecian son procesos que combinan, en distinto grado, la intervención de editoriales y autores privados con variadas modalidades de intervención de los Ministerios de Educación.

Al tratar de posicionar los casos nacionales a lo largo del continuo, a grandes rasgos podríamos ubicar hacia el extremo de la producción editorial privada relativamente autónoma a Bolivia, Costa Rica, Perú, Venezuela y Uruguay (este último, sólo respecto a los libros de escuela secundaria). Aunque en estos casos la intervención del Estado es escasa o nula en materia de supervisión del proceso de elaboración de los libros, recuérdese que para ellos siempre impera como marco el currículo oficial (los programas de estudio) y que además se producen recomendaciones directas por parte de los establecimientos educativos y los docentes a sus alumnos respecto a cuál texto adquirir.

Desplazándonos hacia una mayor intervención del Estado encontramos varias modalidades que combinan la acción de las editoriales privadas y las autoridades educativas. En un número importante de casos el Ministerio o Secretaría de Educación evalúa los libros de textos producidos privadamente y recomienda los que considera más apropiados (Argentina, Brasil, Colombia y Ecuador), o bien no se limita a recomendar sino que da por aprobados o no los textos (México, Guatemala y República Dominicana). Otras modalidades con intervención aún más fuerte del Estado consisten en que el Ministerio abre licitación pública y convoca a las casas editoriales a partir de lineamientos específicos sobre contenido y pedagógicos (Chile, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Uruguay respecto a los libros de primaria), o bien compra los servicios de una empresa privada para que le produzca los libros (El Salvador). Tirando hacia el extremo de la participación estatal encontramos a Surinam y a la ciudad de Bogotá, en Colombia (un subsistema local dentro de un sistema descentralizado), quienes diseñan sus propios textos a través de los funcionarios ministeriales que son expertos disciplinarios y curriculistas.

En cuanto a las empresas editoriales privadas que elaboran libros de texto, se aprecia que en la mayoría de los países hay una oferta variada. Esto indica que siempre hay posibilidades de opción, tanto para los Ministerios cuando abren licitaciones como para los establecimientos educativos y los maestros o profesores cuando tienen la opción de recomendar libros. Es decir, en la región no hay monopolios editoriales privados, como tampoco los hay estatales. Creemos que este hecho guarda relación con el aumento del número y la variedad de los textos escolares entre 2000 y 2008 que se comentó más arriba. La apertura a una producción textual escolar diversa es posible, precisamente, porque no hay concentración monopólica del proceso de elaboración, ni del Estado ni de una o pocas editoriales privadas. La existencia de una pluralidad de miradas es un reflejo –y, a la vez, una garantía– de un sistema educativo democrático.

Información de contexto: Elaboración de los libros de texto y correspondencia con los programas de estudio				
País	Proceso de elaboración	Recomendación del Ministerio <sup>(a)</sup>	Evaluación del Ministerio	Correspondencia con los programas
<b>Argentina</b>	El único texto elaborado por el ministerio es Formación Ética y Ciudadana. Fue elaborado por el equipo curricular de la Dirección Nacional de Gestión Curricular. Las propuestas y contenidos tienen fundamento en diversas actividades de consulta y capacitación que este equipo realizó con docentes y técnicos ministeriales de las provincias del país en el proceso de elaboración de los NAP y con posteridad a su aprobación por el Consejo Federal.	Con excepción del texto mencionado, los textos analizados son del mercado editorial público y el ministerio no ha hecho ninguna recomendación al respecto.	Los textos no han sido evaluados por técnicos ministeriales.	Los textos seleccionados corresponden a la asignatura Formación Ética y Ciudadana.
<b>Bolivia</b>	Los textos son elaborados por las editoriales privadas sin participación del Ministerio. Estas editoriales son las que se utilizan en la mayoría de las unidades educativas del país y su costo es menor a otras editoriales mayores.	No cuentan con la recomendación del Ministerio.	Los textos no han sido evaluados por el Ministerio.	sd
<b>Brasil</b>	El <i>Programa Nacional de Libros de Texto (PNLD)</i> evalúa los libros publicados por editoriales comerciales y a partir de este análisis produce una "Guía" con la evaluación de los libros seleccionados y aprobados por el Ministerio. A partir de la Guía, las escuelas eligen los libros que desean y los solicitan al MEC, que los distribuye gratis.	El Ministerio, a través del <i>Programa Nacional de Libros de Texto</i> , recomienda un grupo de libros por medio de la "Guía para los libros de texto", de la cual las escuelas escogen que libros quieren recibir para cada grado.	Las opiniones de los técnicos expertos <i>ad hoc</i> sobre los libros de texto aprobados por el MEC se publican en la "Guía para los libros de texto".	Hay correspondencia en el caso de los libros más solicitados por las instituciones educativas (a partir de la evaluación del <i>Programa Nacional de Libros de Texto</i> ). No se puede hablar de "programas de estudio" ya que lo que existe en Brasil son parámetros curriculares nacionales.
<b>Colombia</b>	En ciertos casos, los textos son producidos por las editoriales más especializadas como la del Magisterio, Voluntad, Norma, Santillana y Libros y Libros, en respuesta a los lineamientos curriculares. En otros casos, como por ej. en Bogotá, fueron diseñados directamente en algunas instituciones educativas.	Son recomendados por el Ministerio como los más apropiados para el tratamiento de las diferentes áreas, pero no necesariamente del tema de los DDHH. No son los únicos recomendados, pero sí son los que expresan un manejo más directo del tema de los DDHH.	sd	Sí corresponden, pero el mayor desarrollo en el tema de DDHH se encuentra en los libros referidos al área de ciencias sociales.
<b>Costa Rica</b>	Los textos se diseñan apegados a los programas de estudio. Existe un acuerdo entre el Consejo Superior de Educación y las editoriales respecto a que los contenidos de los programas deben estar a disposición de éstas al menos seis meses antes, a fin de que las empresas interesadas puedan ajustar sus ediciones para que se apeguen al programa que se va a implementar.	El Ministerio de Educación Pública no tiene como política recomendar libros de texto de las editoriales. Es la persona docente quien realiza la escogencia del material que usará para trabajar en el aula.	No se ha realizado ninguna evaluación. En general, los técnicos del Ministerio no pueden externar criterio sobre ningún texto en particular.	Sí corresponden, ya que las editoriales diseñan los textos con apego a los programas de estudio.

<b>Información de contexto: Distribución de los libros de texto y reformas programadas</b>	
<b>Distribución de los textos a docentes y estudiantes</b>	<b>Reformas programadas a las ediciones</b>
<p>Las editoriales tienen diferentes y efectivas estrategias de distribución. En el ámbito metropolitano los entregan sin cargo a los docentes con la sola presentación de un certificado escolar de su condición de docentes. La casi totalidad de las editoriales están radicadas en la Ciudad de Buenos Aires. Además, en Congresos, Encuentros y otros eventos con convocatoria masiva de docentes presentan sus producciones en <i>stands</i>. Las editoriales más importantes –como Santillana, Kapelusz y otras –organizan acciones específicas de capacitación donde convocan docentes, en el ámbito metropolitano y en ciudades importantes del interior, que por lo general tienen como expositores de diversos temas a los autores de los libros de texto. En el interior suelen ser distribuidos ejemplares gratuitos a las escuelas o docentes (que tienen en sus bases de datos).</p>	<p>La mayoría de editoriales toman en cuenta las sugerencias enunciadas en <i>los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP)</i> para una actualización de algunos de los temas abordados en los textos.</p> <p>Algunas editoriales tienen autores que integran equipos curriculares del propio ministerio o de la Dirección General de Escuelas de la Pcia. de Buenos Aires, otros tienen relaciones con ellos por compartir diversos ámbitos laborales y/o académicos. En general, las editoriales más importantes cuentan con la información de los avances en relación a contenidos concertados en el Consejo Federal y los incorporan en sucesivas reediciones.</p>
<p>Tanto los docentes como los estudiantes deben comprar por su cuenta los textos en las librerías. Algunos docentes los compran en cantidad y los facilitan a sus estudiantes. En algunas comunidades, llegan a fotocopiar los mismos.</p>	<p>Ninguna</p>
<p>Los libros de texto se distribuyen gratis a los estudiantes de todos los grados de la educación básica y a los matriculados en el programa <i>Brasil Alfabetizado</i>. También se distribuyen libros para los estudiantes de educación especial y libros en Braille en escuelas públicas y privadas. Cada estudiante de escuela primaria tiene derecho a una copia de las disciplinas de Inglés, Matemáticas, Ciencias, Historia y Geografía. En la secundaria, cada estudiante recibe una copia de las disciplinas de Portugués, Matemáticas, Historia, Biología y Química. A partir de 2009 también recibirán libros de Geografía y Física.</p>	<p>sd</p>
<p>Los estudiantes no están obligados a comprar textos escolares; pero los colegios sí deben contar con los textos escogidos por los maestros y maestras, y ponerlos a disposición de ellos. Una vez que los hayan seleccionado, los docentes pueden adquirirlos especialmente en la Editorial del Magisterio.</p>	<p>sd</p>
<p>Es importante destacar que el libro de texto no es un material obligatorio para el o la estudiante. Los textos se encuentran a disposición de las personas que lo solicitan en distintos establecimientos y librerías de Costa Rica. También las editoriales tienen agentes y mecanismos internos para su distribución a las instituciones educativas.</p>	<p>Las nuevas ediciones de los textos se relacionan con los ajustes o cambios en los programas de estudio. En el caso de Educación Cívica, con la aprobación de los programas para el año 2009, las editoriales trabajarán en documentos que se ajusten a la nueva propuesta curricular de la asignatura.</p>

Información de contexto: Elaboración de los libros de texto y correspondencia con los programas de estudio				
País	Proceso de elaboración	Recomendación del Ministerio <sup>(a)</sup>	Evaluación del Ministerio	Correspondencia con los programas
<b>Chile</b>	Los textos los elaboran editoriales privadas que participan en una licitación convocada por el Ministerio. Las editoriales presentan sus propuestas y el Ministerio selecciona las dos que mejor responden a los programas oficiales. Posteriormente, los establecimientos eligen entre las dos propuestas seleccionadas aquella que mejor responde a sus características. De acuerdo a la elección de los establecimientos, el Ministerio distribuye los textos de manera gratuita.	Previo a la impresión de los textos, el Ministerio selecciona y recomienda las dos propuestas que mejor responden al desarrollo de los programas oficiales.	El Ministerio sigue un riguroso proceso de evaluación de los textos ofertados y vela por que se cumplan los requisitos y la calidad técnico-pedagógica de las alternativas presentadas. Además, el <i>Area de Textos Escolares</i> del Ministerio tiene varias líneas de investigación para obtener información acerca del uso que se da a los textos y la opinión sobre ellos de docentes y alumnos.	Los textos corresponden totalmente a los programas de estudio vigentes.
<b>Ecuador</b>	Los textos fueron presentados por distintas casas editoriales. Luego de ser evaluados pedagógicamente por docentes y técnicos ministeriales, se seleccionaron series de c/u de las áreas básicas (matemática, lenguaje, estudios sociales y ciencias naturales) para primaria y secundaria.	Después de ser evaluados por docentes y técnicos, los textos son recomendados por el Ministerio.	La evaluación fue realizada previo a la recomendación y uso de los textos.	Corresponden totalmente al programa de estudios vigente.
<b>El Salvador</b>	Los textos fueron elaborados por una empresa particular a quien el MINED le compró los servicios. Fueron aprobados en primera instancia por los especialistas en Estudios Sociales de la <i>Dirección de Desarrollo Curricular, Materiales Educativos y Formación y Capacitación Docente</i> . El MINED se reserva los derechos de autor.	<i>Los textos, al formar parte de la "Colección Cipotes", adquieren todo el respaldo del MINED para ser recomendados.</i>	<i>Los textos fueron evaluado por un grupo de especialistas en Estudios Sociales del MINED. Su vigencia por más de una década demostró la solidez de la primera "Colección Cipotes".</i>	Corresponden totalmente al programa de estudios.
<b>Guatemala</b>	Los libros de texto son elaborados por especialistas en las asignaturas.	Los libros son aprobados por las autoridades educativas del despacho superior.	Generalmente no se evalúan los libros de texto. Pero se toman en cuenta los comentarios que los docentes hacen llegar al MINEDUC para la elaboración de nuevos textos.	sd
<b>México</b>	Los textos los realizan especialistas convocados por la <i>Cámara de la Industria Editorial</i> .	Los textos no son recomendados sino aprobados por la Secretaría de Educación Pública. Una vez aprobados, las editoriales pueden hacer mercadotecnia con seminarios, talleres, propaganda, etc. En la TV cada libro y sus autores tienen un espacio durante el verano para darse a conocer entre los maestros que deben elegir sus textos.	Fueron aprobados antes de su publicación por medio de un proceso técnico-pedagógico.	Corresponden a los programas de estudio.

Información de contexto: Distribución de los libros de texto y reformas programadas	
Distribución de los textos a docentes y estudiantes	Reformas programadas a las ediciones
Los textos son los oficiales que el Ministerio de Educación distribuye gratuitamente a todos los establecimientos educacionales del país que reciben subvención del Estado (que corresponden al 93% de los colegios y liceos del país). Además, una buena parte de los establecimientos particulares privados (que corresponden al 7% del total) también usan los mismos textos con algunas variaciones.	Todos los años se licita la elaboración de textos, de manera que estos van adecuándose a los cambios curriculares y a los adelantos que se producen en las distintas materias.
Los textos son entregados a cada institución, de acuerdo al número de estudiantes, a través del <i>Programa de Alimentación Escolar</i> (PAE), encargado de la distribución a nivel nacional.	Para el mes de agosto del 2009 había un proceso de actualización y fortalecimiento del currículo de educación básica, por lo que se había convocado a una nueva licitación a casas editoriales y a editores independientes para la elaboración de textos escolares para la próxima dotación por parte del Ministerio.
<i>El Ministerio los distribuye sin ningún costo para los docentes y para los niños y las niñas del sector público. En el sector privado el maestro compra el texto y para los alumnos, los libros son adquiridos por sus familiares.</i>	A finales de 2008, el Ministerio lanzó la colección “Cipotes y Cipotas” que son la guía didáctica de los escolares de 1º a 9º grado del sistema de educación pública. Los libros incluyen los contenidos de las cuatro materias básicas. También incluyen otras temáticas como el VIH y su prevención. La colección comprende Programas de Estudio, Guías Metodológicas para los docentes, Libros de Texto y Cuadernos de Ejercicios para los estudiantes.
Los textos utilizados son enviados por el Ministerio a cada escuela, tanto para docentes como para alumnos.	Los antiguos textos ya están siendo sustituidos por los actuales durante 2009.
Distribución gratuita en las escuelas públicas; en las privadas, los compran los padres de familia.	Los textos se aprueban, generalmente, por tres años. Pasado este período se revisan de nuevo.



Información de contexto: Elaboración de los libros de texto y correspondencia con los programas de estudio				
País	Proceso de elaboración	Recomendación del Ministerio <sup>(a)</sup>	Evaluación del Ministerio	Correspondencia con los programas
<b>Nicaragua</b>	El Ministerio de Educación realiza el siguiente proceso: - Licitación para contratar escritores. - Taller sobre diseño de los textos y orientaciones generales. - Estudio de políticas educativas, perfil de egreso del estudiantado, enfoque curricular y pedagógico y contenidos de la enseñanza aprendizaje. - Ordenamiento de la matriz de contenidos curriculares. - Selección de la bibliografía de consulta. - Redacción. - Revisión y retroalimentación entre el autor y la comisión revisora.	No aplica.	Los textos son evaluados durante el proceso de elaboración antes descripto. En general, existe aceptación y también sugerencias para mejorar en algunos contenidos por ser limitados y proporcionar poca información al estudiante.	Parcial.
<b>Panamá</b>	Los textos son confeccionados de acuerdo al MEDUCA por editoriales privadas, mediante licitación internacional y adecuación por parte del MEDUCA a través de la <i>Dirección Nacional de Currículo</i> .	Por ley, todos los libros escolares que se venden en el país requieren ser aprobados por el MEDUCA y tienen vigencia por 5 años.	La evaluación de los Textos la realiza cada cinco años la <i>Dirección de Currículo y Tecnología Educativa</i> . Los autores tienen que actualizarlos.	Corresponden a los programas de estudio.
<b>Paraguay</b>	Son textos elaborados para el MEC mediante una licitación nacional e internacional. Cada editorial presentó sus ofertas según el pliego de condiciones. Para la selección de la editorial ganadora se consideró más el contenido y el cumplimiento de normas pedagógicas y técnico-gráficas que la oferta económica. Los textos los redactaron especialistas de cada área que trabajan para la editorial ganadora.	Son recomendados, puesto que se elaboran según los requerimientos del Ministerio.	Antes de ser impresos y distribuidos a escuelas y colegios, los materiales fueron validados por Equipos Evaluadores del Departamento de Currículum del MEC, el Comité Asesor del Programa MEC/BID y la Dirección General de Desarrollo Educativo del MEC.	Siguen los programas totalmente.
<b>Perú <sup>(b)</sup></b>	Son licitados en el mercado. Las editoriales llaman a autores y entran a la licitación. No hay derechos de autor, la editorial los asume. Se paga el trabajo y se colocan los nombres.	sd	Actualmente un proyecto financiado por el BID los está evaluando.	Siguen los programas totalmente.
<b>República Dominicana</b>	Los libros de texto que utiliza la Secretaría de Estado de Educación, (SEE) son elaborados por especialistas en la materia, que pueden ser externos o internos a la SEE. Son elegidos por concurso, así como la editora encargada del diseño e impresión. Pero antes de ser publicado, cada texto tiene que ser revisado y aprobado por los técnicos de la SEE que pertenecen a la <i>Dirección General de Currículo</i> como coordinadores de cada área curricular.	Todos los libros de textos sin distinción, elaborados o no por la SEE, deben ser aprobado por la SEE, a través de un equipo definido para tales fines, tal y como lo expresa la ordenanza 6-2003.	La <i>Dirección General de Currículo</i> de la SEE tiene establecidos criterios para evaluar textos y otros recursos de aprendizajes y los hace cumplir. El equipo de técnicos resuelve si el texto es (a) aprobado como libro de texto básico, (b) aprobado como libro de texto complementario, o (c) no aprobado por no cumplir con las características demandadas.	Corresponden a los programas de estudio

Información de contexto: Distribución de los libros de texto y reformas programadas	
Distribución de los textos a docentes y estudiantes	Reformas programadas a las ediciones
sd	Desde 2008 se lleva a cabo la reformulación de los documentos curriculares incluyendo los textos para el estudiantado, guías y documentos de apoyo para el y la docente. Esta etapa se inició en abril de ese año y se esperaba concluir con la elaboración de los documentos y libros de texto en el mes de agosto, para iniciar su aplicación en febrero de 2009 en unos 8000 centros de estudio aproximadamente, es decir en una cobertura del 80% entre centros de la Educación Inicial, Primaria y Secundaria.
Los textos de primaria son otorgados por el MEDUCA y los textos de premedia son comprados por los padres de familias., pero los docentes tienen la libertad de apoyarse en otras fuentes bibliográficas compradas por ellos mismos.	Cada 5 años, por ley se actualizan los textos.
El MEC entrega los textos gratuitamente a las instituciones educativas del país y cada una decide cómo los administra. Los textos no se entregan a título personal. Los docentes acceden a estos textos en sus propias instituciones educativas, ya sea a través de las bibliotecas, las secretarías o los directivos de las escuelas y colegios. Los estudiantes utilizan los libros en sus escuelas y colegios, o los llevan en calidad de préstamo hasta el fin de cada año lectivo con el compromiso de devolver los textos, pues son de propiedad de las instituciones educativas y el MEC.	A partir de 2008 se están evaluando las propuestas de actualización-revisión a los Programas de Estudio para el segundo ciclo (4°, 5° y 6° grado), los cuales entrarían a regir en 2009 o 2010. Por ello, entonces deberán editarse nuevos libros o reformarse los actuales.
Se entregan gratuitamente a todos los docentes y estudiantes de escuelas públicas, pero estos deben dejarlos en la biblioteca para el próximo año, y así los tres años que deben durar.	Cada licitación tiene una base con precisiones de contenido, espacio y pedagógicas. Cada dos o tres años se cambian los textos, porque se parte de que un libro debe durar aproximadamente tres años.
La distribución de textos es responsabilidad de la <i>Dirección de Servicios Generales</i> de la SEE, con jurisdicción nacional. Ella organiza un operativo a nivel nacional, vía las 18 Direcciones Regionales y éstas a su vez vía las 105 Direcciones Distritales, las cuales convocan a los directores de centros para darles las asignaciones correspondientes, por número de estudiantes y de docentes inscritos en el año escolar vigente. Los textos escolares y otros recursos pedagógicos, así como útiles escolares y uniformes (para escolares de zonas vulnerables, rurales, periférico-marginales de los grupos urbanos, entre otros criterios definidos para tales fines) son gratuitos. Los textos se transfieren a los estudiantes cuando son promovidos de grado mediante una forma de captación de los textos usados por los grados anteriores. Cada director/a de centro escolar público debe garantizar el cuidado y preservación de este bien, que debe ser devuelto por las familias y los estudiantes al concluir el grado.	Se piensa en una reforma a la edición en uso para el 2009, porque por disposición de la Secretaría de Estado de Educación los libros deben actualizarse cada 4 años y los vigentes ya están cumpliendo ese período. En los próximos años habrá cambios en los textos y será una oportunidad para incorporar conocimientos propios de DDHH. Se destaca que hubo una consulta sobre conocimientos propios de DDHH al interior de la SEE, a las áreas curriculares, y otra externa, a organizaciones de la sociedad civil. De estas recomendaciones se espera producir un documento consensuado con orientaciones para incorporar conocimientos de DDHH en programas y libros de texto. En 2004 se concluyó un <i>Plan Nacional de EDH</i> , elaborado con gran convergencia de actores y sociales y con cooperación del IIDH, FLACSO y UNESCO, pero la activación del Plan está retrasada.

Información de contexto: Elaboración de los libros de texto y correspondencia con los programas de estudio				
País	Proceso de elaboración	Recomendación del Ministerio <sup>(a)</sup>	Evaluación del Ministerio	Correspondencia con los programas
<b>Surinam</b>	Los libros fueron elaborados por el Ministerio de Educación, a través de docentes de Historia y desarrolladores de currículum.	No aplica	Antes de implementar la nueva reforma se llevó a cabo un proceso piloto y de capacitación a docentes. La opinión de los expertos del Ministerio sobre los textos fue favorable respecto a sus contenidos y su pertinencia a la edad de la población meta.	Siguen los programas totalmente.
<b>Uruguay</b>	En Primaria, son textos elaborados por llamado a licitación a través de bases elaboradas (Especificaciones Técnicas). Tales bases fueron reformuladas en el 2006, lo que permitió la entrega de libros nuevos en 2008 para los niveles 1° a 4°. Los libros de 5° y 6° estaban siendo elaborados en 2008 por Comisiones nombradas al efecto. En Secundaria, los libros son elaborados por editoriales privadas, especialmente, Santillana.	En Secundaria, los libros por lo general son recomendados por los docentes. Aún así, se sigue este proceso: se forma un grupo al cual se le delega dicho trabajo (Inspector Jefe, un docente y un representante de Asambleas Técnico Docentes); se seleccionan por asignaturas los libros que deben comprarse teniendo en cuenta sus contenidos; se confecciona una lista y la <i>Comisión de Libros y Textos</i> los compra mediante licitación pública. Todos los libros comprados se envían a los liceos.	No existe evaluación pero si existió control por parte de los Inspectores sobre el uso de los libros. Este tema tuvo importancia suficiente como para haber sido integrado como eje de concurso para los Directores de los Centros Educativos. Las opiniones sobre los textos son muy variadas, pero no existen datos sistematizados que las respalden.	Parcialmente
<b>Venezuela</b>	El Ministerio de Educación no elabora directamente los textos escolares sino que deja la tarea a distintas editoriales, bajo su supervisión. En enero 2008 se anunció la elaboración de 12 textos escolares para 1°, 3° y 5° grados por parte del Ministerio, de acuerdo a lo previsto en el Currículo Nacional Bolivariano (cuya aplicación se ha venido posponiendo), referentes a las áreas de sociales; comunicación y lenguaje; ciencias naturales y matemática; educación física, deporte y recreación. Sin embargo, estos textos no se conocen y las escuelas continúan utilizando los textos provenientes de las diferentes editoriales.	El Ministerio los supervisa, pero no los recomienda. En las reformas que incluyen la reciente aprobación de una Ley Orgánica de Educación y la instauración del Currículo Nacional Bolivariano, hay debate sobre la pertinencia de los textos que hacen las editoriales o la necesidad de que los haga el Estado. Las editoriales alegan que sus textos se apegan a lo pedido por el Ministerio y algunas los revisan año a año. Un estudio revela un progresivo abandono de la función supervisora del Estado en cuanto a los textos, incluyendo los primeros años del actual gobierno.	No se conoce una evaluación técnica exhaustiva sobre estos textos por parte de técnicos del Ministerio de Educación.	Siguen los programas totalmente.
<b>Notas:</b> sd Sin datos disponibles. (a) Para los casos en que los textos fueron elaborados por editoriales privadas. (b) En este caso se aclara que la información corresponde exclusivamente a los libros de texto de secundaria para el período 2008.				

Información de contexto: Distribución de los libros de texto y reformas programadas	
Distribución de los textos a docentes y estudiantes	Reformas programadas a las ediciones
El Ministerio de Educación, a través de su <i>Departamento de Distribución de Materiales Educativos</i> , se encarga de la colocación de los textos en los centros educativos.	Los textos correspondientes al curso <i>Basic life skills</i> estarán impresos a final de este año 2009. Los textos correspondientes a 11 años de edad están actualmente en etapa de revisión y actualización del manuscrito. Para grados superiores se planea realizar una nueva reforma a partir del próximo año.
Los textos fueron enviados en forma gratuita a las instituciones educativas. Pero, según información actualizada a 2008, desde hace por lo menos cuatro años no se reeditan, lo que causa graves problemas ya que muchos se fueron deteriorando o perdiendo. En algunos centros educativos quedan muy pocos y no son repuestos (Primaria en 5to y 6to). Aún se trabaja con los mismos textos del plan anterior y son absolutamente escasos). Se realizó una licitación de libros en 2007 para revertir dicha situación.	En 2007 se realizó un nuevo llamado a docentes para la confección de textos con la construcción de nuevas especificaciones técnicas (bases) para primaria y nuevos llamados a licitación para secundaria.
Los maestros pueden recomendar el libro que consideren más pertinente, pero los alumnos no están obligados a adquirirlo. Basta con que tengan un texto actualizado sobre la materia en cuestión.	En la actualidad existe un debate. Funcionarios del ME, de la Asamblea Nacional y de algunas organizaciones civiles sostienen que los textos que producen las editoriales no están adaptados a la Constitución de 1999 ni al Currículo Nacional Bolivariano y sugieren una revisión profunda de los mismos e incluso la prohibición de su uso en el caso de que se consideren inapropiados, hasta tanto se implementen las nuevas leyes y currículo. Esto hace pensar en una posible pronta reforma de los textos escolares, incluyendo la posibilidad - esbozada en algún momento- de contar con un texto único elaborado por el ME.
<b>Notas:</b> sd Sin datos disponibles.	

La elaboración de textos escolares es tan importante como compleja, cualquiera sea la modalidad que se emplee, debido a una cantidad de factores (correspondencia necesaria con los programas de estudio, adecuación a los niveles de desarrollo infantil, alto número de alumnos que deben alcanzar, cobertura geográfica nacional, actualización periódica, etc.). Según surge de la actual información de contexto por país comparada con la información que estuvo disponible para el II Informe de la EDH (2003), muchos Ministerios de la región han avanzado en reconocer esta importancia y complejidad.

Así, a la fecha están impulsando políticas educativas valiosas desde un enfoque de derechos y a la vez de calidad de la educación –las cuales, sin ser todavía unánimes, marcan tendencias de progreso.

Entre ellas:

- crear instancias internas particulares para producir lineamientos, dar seguimiento y hacer evaluación de los textos escolares;
- reconocer participación a los establecimientos educativos y a los docentes a la hora de escoger libros;
- planificar consultas e investigaciones para recoger los criterios de los docentes sobre la calidad y utilidad de los textos en uso, y
- financiar y distribuir los libros gratuitamente para todos los alumnos que están en el sistema, o bien para todos los establecimientos y maestros del sistema.

Esta última es una de las políticas que más impacto podría tener en promover la calidad y equidad de la educación, en especial para la población de menores recursos<sup>1</sup>. Entre los países de nuestro estudio que la ponen en práctica, con variantes, están Brasil, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Surinam y Uruguay. Lamentablemente, por lo general sólo se aplica al nivel primario y todavía no llega al nivel secundario, en el cual son los alumnos y sus familias quienes tienen sobre sí el peso económico de adquirir los textos. Con el crecimiento que se ha venido dando en el mundo –y también en el continente– respecto al período de educación obligatoria y gratuita, esta política debería extenderse masivamente a todo el ciclo obligatorio.

### *El contenido de los libros de texto: análisis y claves de interpretación*

En la Sección II se explicó el procedimiento de investigación general para elaborar este informe en el marco del segundo ciclo de los informes interamericanos de la EDH. Adicionalmente, se impone hacer algunas otras precisiones teórico-metodológicas sobre cómo se analizaron los contenidos de los libros de textos y cómo se debe interpretar la contribución específica que éstos hacen al estudio sobre el progreso de la EDH en la región.

Después de recibir la gran cantidad de libros escolares que se citaron al final de la Sección II, el equipo investigador del IIDH los analizó según el siguiente procedimiento. Primero se clasificaron por país, por nivel escolar y de edad, por asignatura y por momento de comparación (2000 y 2008). Después se revisaron uno por uno, página por página, a fin de identificar y marcar toda la información referida a derechos humanos. Una vez localizada, la información se resaltó con marcador de color y se categorizó de acuerdo a la matriz de variables e indicadores, presentada también en la Sección II. Básicamente se marcó la presencia o la ausencia de cada indicador, detallando en el primer caso si se trataba de una mención explícita y directa o si, en cambio, la mención era implícita e indirecta. Los datos se volcaron en tablas que sintetizan los resultados por indicador, por período de estudio, por nivel escolar y por país, tal como se hizo en el VII Informe con los programas de estudio.

<sup>1</sup> Interamerican Development Bank, *Reforming Primary and Secondary Education in Latin America and the Caribbean. An IDB Strategy*. Claudio de Moura Castro et al., Education Unit, Sustainable Development Department, 2000, pág.16.

Volcar los datos en tablas fue indispensable para lograr una visión panorámica sobre la inclusión de conocimientos de DDHH en los libros y apreciar sus cambios en el tiempo, país por país; así como para constatar que tales cambios guardaran relación con los ya comprobados en los programas de estudio (VII Informe, 2008). Sin embargo, la interpretación de estas tablas no puede hacerse de manera idéntica a las de los programas de estudio. Los libros reclaman otras claves interpretativas.

Al examinar los libros, el interés del investigador no puede restringirse a cuantificar uno por uno cada conocimiento de DDHH incorporado —es decir, a computar minuciosamente si cada pieza de información de los indicadores está presente o no en sus páginas. Esto era indispensable hacerlo con los programas de estudio porque son los documentos oficiales que establecen de manera explícita y pormenorizada los conocimientos que se deben enseñar en cada grado escolar. Los libros de texto, por definición, guardan correspondencia con los programas, de lo contrario no serían aprobados o recomendados por el Ministerio de Educación, ni utilizados por alumnos y maestros. De modo que, en cuanto a ellos, la cuantificación estricta aporta poca información nueva a la que ya aportaron los programas.

En los libros de texto reviste especial interés examinar *cómo se presentan y cómo se explican* los conocimientos de DDHH allí presentes. Los libros constituyen un tipo de discurso extendido, distinto del discurso sintético y enumerativo de los programas de estudios, los cuales se concentran en puntualizar temáticas articuladas pero no abundan sobre cada una. Los libros, en cambio, desarrollan argumentaciones y ofrecen información abundante sobre aquellos temas que los programas sólo citan, y permiten adentrarse en las concepciones filosóficas, históricas y doctrinarias que los sustentan. También construyen una propuesta didáctica particular, la cual atraviesa la totalidad de la obra. Estas concepciones y propuestas de base salen mejor a la luz cuando se utilizan enfoques holísticos y cualitativos. Esta es la principal razón para no absolutizar la cuantificación de datos de los libros.

Una segunda razón es que nuestra muestra de fuentes de información, aunque muy abundante, no es exhaustiva. En ciertos casos no se pudo acceder a libros de algún momento de tiempo (sobre todo de 2000), o de ciertos grados o asignaturas. Estas lagunas pueden crear desbalance de datos. Valga como ejemplo el de Brasil, para el cual contamos con una gran cantidad de libros pero exclusivamente de las asignaturas Historia y Geografía, no así de Educación Cívica o Ciudadana. Por esto, es muy posible que algunos indicadores no aparezcan reflejados en las tablas y sería incorrecto asumir a partir de allí que no están contemplados del todo en los textos escolares.

Otra razón más para relativizar la cuantificación de los ítemes de DDHH en los libros de texto es la posible existencia de materiales complementarios (libros, folletos, cuadernillos, guías, etc.) que podrían estarse usando en las aulas en añadidura al libro de texto para presentar temas o problemas de DDHH. Este tipo de materiales, según se aclaró antes, no se examinó en el presente informe por las dificultades metodológicas de identificarlos para los dos momentos de la investigación en todos los países (ver Sección II, Fuentes de información y procedimiento investigativo). Ejemplos de algunos de estos materiales se consignan en un recuadro.

En síntesis, una mirada estrecha a las tablas de datos que se presentan en el próximo apartado de este informe “no cuenta toda la historia” sobre los libros escolares. La clave interpretativa está en ensanchar la mirada más allá de los datos singulares de presencia *versus* ausencia, para introducirse en el análisis del discurso, prestando atención a la argumentación y al desarrollo expositivo con el propósito de identificar aciertos tanto como carencias o inexactitudes de los conocimientos sobre DDHH.

### Materiales complementarios de EDH

En México, además de los libros de texto utilizados en todas las escuelas del país, se han elaborado materiales dirigidos a poblaciones específicas y que abordan la temática de los derechos humanos; dos ejemplos de éstos son los libros *La educación intercultural bilingüe. Cuaderno de trabajo para niños y niñas de Educación Primaria Indígena* para quinto y sexto grados, y el libro *Los derechos humanos en el hogar, en la escuela y en la sociedad* dirigido a padres y madres de familia.

De la misma forma sucede en Nicaragua con su *Guía didáctica sobre los derechos humanos de la niñez y la adolescencia* para 4°, 5° y 6° grado de primaria, material vigente tanto en el período 2000 como en el 2008.

En Costa Rica, el proyecto Estado de la Nación ha desarrollado módulos para educación primaria y secundaria que abordan la temática del desarrollo humano sostenible, así como una propuesta para la mediación pedagógica de los informes Estado de la Nación en Estudios Sociales y Educación Cívica, para secundaria.

En Guatemala por su parte, se desarrolló la serie *Participemos y aprendamos a convivir. Capacitación y formación de mediadoras y mediadores estudiantiles*, la cual está dirigida a niños y niñas de 4°, 5° y 6° grados que desean ser mediadores y mediadoras en el análisis y transformación de conflictos.

En Argentina se han elaborado materiales impresos, digitales y audiovisuales para abordar diversas temáticas en el aula: memoria histórica, derecho a la identidad, pueblos originarios, igualdad y diversidad, el holocausto, delitos de lesa humanidad, alfabetización digital, entre otras. Además se ha desarrollado la serie *Cuadernos para el aula*, cuyo propósito es aportar al diálogo acerca de los procesos pedagógicos que, a partir de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, los docentes sostienen día a día en sus centros educativos; así como materiales dirigidos a la familia con el objetivo de fomentar su acompañamiento en el proceso de aprendizaje del estudiante.

Esta investigación no pretende –ni podría– hacer análisis del discurso de los libros que utiliza como fuentes debido a su enorme cantidad, pero reconoce el valor de esa metodología interpretativa y recomienda que se utilice en futuras investigaciones nacionales para complementar el estudio de tendencias de progreso. En este trabajo procuraremos aproximarnos en algo al discurso de los textos, y acercar al lector a ellos a través de recuadros con ejemplos textuales para enriquecer así los datos cuantitativos.

Una visión más integrada se logrará viendo juntos los resultados del VII y el VIII Informes, en la medida en que cada uno explora la especificidad de un instrumento importante del proceso de educación formal: los programas de estudio y los libros de texto. Aquí hemos procurado comparar ambos tipos de resultados siempre que la comparación fuera relevante.

### Conocimientos específicos de derechos humanos en los libros de texto para niños y niñas de 10 a 14 años

Para presentar los resultados del análisis de los libros de texto se optó por unir los dos dominios de la matriz (nivel primario y secundario), de la misma forma que se hizo en el VII Informe con los programas de estudio. La alternativa de presentar cada nivel o dominio por separado tenía el inconveniente de quebrar el continuo escolar y podía caer en reiteraciones a la hora de presentar los indicadores que son comunes a ambos dominios.

La exposición seguirá el orden de las variables y los indicadores de la matriz, agrupando en apartados aquellos indicadores que tengan afinidad conceptual entre sí o que demuestren un comportamiento similar, con la intención de facilitar la lectura. No se incluirán en el cuerpo de esta Sección las tablas con los resultados de todos los indicadores debido a su alto número (43 entre los dos dominios). Sólo se incluyen algunas tablas particularmente significativas –las mismas que se incluyeron en la Sección III del VII Informe a efectos de facilitar comparaciones. Las demás tablas están disponibles en el Anexo.

Las tablas se pueden leer en dos direcciones, cada una de las cuales da información comparativa diferente. La lectura vertical permite comparar países en cuanto a saber si un indicador se encontró o no en los libros de texto de los distintos grados y cuán explícitamente, de modo de visualizar la tendencia regional. La lectura horizontal permite hacer comparaciones entre los libros de textos de un mismo país, es decir, comparar entre sí los libros de cinco grados (tres últimos de primaria y dos primeros de secundaria) en los dos momentos seccionados por la investigación (2000 y 2008).

## Incorporación de conceptos y desarrollos conceptuales básicos de derechos humanos

### *Concepto de derechos humanos, definición y características*

A modo de resumen y organizador previo, cabe indicar que el comportamiento de conjunto de la variable *incorporación de conceptos y desarrollos conceptuales básicos de derechos humanos* se presenta en los libros de texto de manera muy semejante, la mayoría de las veces casi paralela, a como se presentó en los programas de estudio, especialmente en la comparación entre 2000 y 2008. Por la relación estrecha que guardan entre sí estos dos componentes del sistema educativo, a menudo y cada vez que resulte clarificador se compararán las tendencias que resultaron de la investigación del VII Informe (2008) con las que resultan del presente.

Indicador 1.1. Concepto de Derechos Humanos o “derechos de la persona”										
País	2000					2008				
	Nivel Primario			Nivel Secundario		Nivel Primario			Nivel Secundario	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	sd	sd	sd	sd	✓✓	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓
Bolivia	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--	✓✓
Brasil	✓✓	✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓
Colombia	✓✓	sd	sd	sd	✓✓	✓✓	sd	✓✓	✓✓	✓✓
Costa Rica	sd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	sd	✓✓	✓✓	--	✓
Chile	--	✓✓	✓✓	--	✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Ecuador	sd	sd	sd	sd	sd	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
El Salvador	✓✓	✓✓	✓✓	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Guatemala	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
México	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Nicaragua	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Panamá	✓✓	✓✓	sd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--
Paraguay	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Perú	sd	✓✓	sd	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	sd
Rep. Dom	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓
Surinam	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	sd	sd	sd
Uruguay	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Venezuela	sd	sd	✓✓	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	sd

✓ Incorporación implícita: se hace referencia al indicador sin ser mencionado explícitamente en los libros.  
 ✓✓ Incorporación explícita: se hace referencia al indicador de forma directa y explícita en los libros.  
 -- El contenido no ha sido incluido dentro de los libros.  
 sd Sin datos.

El *concepto de derechos humanos* (Indicador 1.1) está contemplado de manera considerable en todos los países de los cuales se tienen datos, en los libros de varios grados y en forma explícita tanto para 2000 como para 2008<sup>2</sup>. La presencia del indicador en 2000 y en 2008 es similar, con un crecimiento mínimo entre fechas debido a que ya en 2000 estaba bastante extendido. Parecería que en 2008 se agrega un país más (Ecuador), pero es difícil identificar si se trata de un crecimiento real del tema o no, porque para 2000 no se contó con fuentes de información de este país.

2 La única duda se presenta con Surinam, pero recuérdese que en este caso se dispone de información mínima (libros de sólo dos grados de primaria, solamente para 2008) y se trata de los primeros textos que se han terminado de producir para impartir un currículo nuevo. Las dudas sobre la situación de este país volverán a presentarse con otros indicadores por el mismo motivo de escasez de fuentes.



Hay una tendencia perceptible a partir del primer indicador que se repetirá con frecuencia en el resto de la matriz y que ya se observó en los programas de estudio (VII Informe, Sección III). Cuando un indicador conceptual de DDHH está presente en el currículo de un país, es frecuente que esté en más de un grado escolar: puede estar en dos grados, en tres, o incluso en todos los grados examinados (de 5° a 9°) y esta situación por lógica se refleja en los libros de texto. La situación no es idéntica para cada indicador o país, según se verá en las distintas tablas, pero donde haya presencia reiterada del indicador en varios grados podemos decir que se comprueba una inserción longitudinal de la temática en el ciclo escolar –lo cual, es de esperar, no consistirá en una repetición idéntica de información, sino en una gradual profundización.

La *definición de derechos humanos* (Indicador 1.2) está mucho menos presente en los libros que la mención del concepto respectivo (Indicador 1.1), en ambos momentos de tiempo. No obstante, hay un incremento de uno a otro momento, pues en 2000 el indicador se verificó en 10 de 18 países mientras que en 2008 se verificó en 15 de los 18 (ver tabla del Indicador 1.2, Anexos). A pesar de este aumento, comparando con los resultados de VII Informe parecería que la definición de DDHH se desarrolla todavía menos de lo que piden los programas de estudio, en uno y otro período.

En cuanto a las *características de los derechos humanos* (Indicador 1.3), su incorporación en los libros de texto es sumamente baja en general, aunque aumenta en 2008 con respecto a 2000. Se pasa de encontrar la referencia en libros de 4 países en 2000, a localizarla en libros de 11 países en 2008. Sin embargo, aún en la actualidad sigue sin aparecer en más de un tercio del universo del estudio.

Indicador 1.3. Características de los Derechos Humanos										
País	2000					2008				
	Nivel Primario			Nivel Secundario		Nivel Primario			Nivel Secundario	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	sd	sd	sd	sd	--	sd	sd	✓✓	✓✓	--
Bolivia	--	--	--	--	--	--	--	✓✓	--	--
Brasil	--	--	--	--	--	--	--	--	--	✓✓
Colombia	--	sd	sd	sd	✓✓	--	sd	✓✓	✓✓	--
Costa Rica	sd	--	--	--	--	--	sd	--	--	--
Chile	--	--	--	--	--	--	--	--	✓✓	--
Ecuador	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	--	--	--
El Salvador	--	--	--	sd	sd	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓
Guatemala	--	✓	--	--	--	--	✓	--	--	--
México	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	--
Nicaragua	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Panamá	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Paraguay	--	--	✓✓	--	--	--	--	--	--	--
Perú	sd	--	sd	sd	sd	--	--	✓✓	--	sd
Rep. Dom.	--	--	--	--	--	--	--	✓✓	--	--
Surinam	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	sd	sd	sd
Uruguay	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Venezuela	sd	sd	--	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓	--	sd

✓ Incorporación implícita: se hace referencia al indicador sin ser mencionado explícitamente en los libros.  
 ✓✓ Incorporación explícita: se hace referencia al indicador de forma directa y explícita en los libros.  
 -- El contenido no ha sido incluido dentro de los libros.  
 sd Sin datos.

Al comparar los resultados de los tres indicadores anteriores entre sí, preocupa la repetición de la tendencia ya observada en los programas de estudio: la abundancia de incorporación del concepto de DDHH en los libros de texto contrasta con el menor espacio que se le otorga a su definición y con el todavía menor, escasísimo, que se le otorga a las características del concepto. Comprender realmente los derechos humanos supone saber explicar qué son y qué características tienen (por lo menos las esenciales: inherencia, universalidad, integralidad e inviolabilidad), por eso así deberían

ser explicados en la escuela. Al contrario, la secuencia de los tres primeros indicadores sugiere que los derechos humanos podrían estar apareciendo –en los currículos y en los textos escolares– de forma nominal o simbólica, es decir, nombrándolos mucho pero sin hacer un buen desarrollo de ellos.

### *Derechos acordados en la Declaración Universal*

A fin de establecer cómo se presentan en los libros de texto los derechos acordados en la Declaración Universal se aplicó una matriz algo diferente a los libros de nivel primario que a los de secundario. El supuesto de partida fue que esta temática se abordaría de manera diferente en uno y otro nivel por las características cognitivas de los estudiantes, es decir, de un modo general u holístico en primaria en contraste con una mayor particularización y profundidad en secundaria.

Por ello, para los grados de primaria se usó un solo indicador referido a la mención (o no) de los *derechos consagrados por la Declaración Universal*, como conjunto (Indicador 1.4., tabla en el Anexo). Sus resultados muestran que en la actualidad hay una incorporación más marcada: en 2000 estaban explícitamente presentes en 9 de 18 países mientras en 2008 están en 15 de 18, o sea, en 6 países más.

Para los grados de secundaria se utilizaron cuatro indicadores que desglosaban los derechos establecidos de la Declaración: uno sobre si se incorporaba o no la *clasificación de los DDHH* en derechos civiles y políticos; derechos económicos, sociales y culturales, y derechos colectivos (Indicador 1.4.1) y otros tres referidos a la incorporación de los *derechos civiles y políticos* (Indicador 1.4.2), los *derechos económicos, sociales y culturales* (Indicador 1.4.3) y los *derechos colectivos* (Indicador 1.4.4).

Los indicadores desglosados no aparecen de forma masiva en los textos escolares nacionales, pero sin duda aumentaron a lo largo de la década en curso. En 2000 la clasificación de los DDHH aparecía explícitamente en libros de 5 de los 18 países; los derechos civiles y políticos en 12, los DESC en 12 y los colectivos en 7. En contraste, en 2008 la clasificación de derechos aparece en libros de 12 países, los derechos civiles y políticos en 17, los DESC en 16 y los colectivos en 13 (ver tablas respectivas en el Anexo).

### *Derechos de la infancia: concepto y derechos acordados por la Convención sobre Derechos del Niño*

El concepto de *derechos de la infancia* está presente en abundancia en los libros de texto de 2000 como de 2008, aunque en forma todavía más marcada en el segundo momento (Indicador 1.5, tabla en el Anexo). En 2000 se lo encuentra en los libros de 12 de 18 países, mientras en 2008 se localiza en 17 de 18. La situación guarda plena correspondencia con el abordaje del tema que hacen los programas de estudios respectivos, según se comprobó en el VII Informe de la EDH.

Curiosamente, la incorporación de los *derechos acordados en la Convención sobre los Derechos del Niño* (Indicador 1.6) no está igualmente extendida en ninguno de los dos momentos, ni al inicio de la década ni en la actualidad, a pesar de que ha crecido entre una y otra –de 11 a 17 países de un total de 18.

Dos comprobaciones despiertan algo de sorpresa. Por un lado, que la Convención no se trate más abundantemente, considerando que es muy pertinente y relevante para los educandos como sujetos de los derechos reconocidos en ella y para el sistema educativo como uno de los espacios responsable de ponerlos en práctica. Recuérdese, además, que la Convención es el tratado de derechos humanos con la ratificación más rápida y extensa de la historia, ratificación que alcanza a todos los países del continente excepto Estados Unidos, única excepción en el mundo.

Por otro lado, también sorprende encontrar un tratamiento cuantitativamente mayor del concepto general de derechos de la infancia que de los derechos infantiles específicos consagrados por la Convención. Creemos que es otro ejemplo de incorporación “nominal” o “simbólica” del tema de derechos, que se conforma con la sola mención del concepto y no va mucho más allá de este nivel superficial.

Indicador 1.6. Derechos acordados en la Convención sobre los Derechos del Niño										
País	2000					2008				
	Nivel Primario			Nivel Secundario		Nivel Primario			Nivel Secundario	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	sd	sd	sd	sd	--	sd	sd	✓✓	--	--
Bolivia	--	--	--	--	--	--	--	✓✓	--	--
Brasil	--	--	--	✓✓	--	--	--	--	--	--
Colombia	✓	sd	sd	sd	--	✓	sd	✓✓	✓✓	--
Costa Rica	sd	✓✓	✓	--	--	sd	✓✓	✓	--	--
Chile	--	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--
Ecuador	sd	sd	sd	sd	sd	--	✓✓	✓✓	--	✓✓
El Salvador	✓✓	✓✓	✓	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Guatemala	✓✓	--	--	--	--	✓✓	--	--	✓✓	--
México	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓
Nicaragua	--	--	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--
Panamá	✓✓	✓✓	sd	--	--	--	--	--	--	✓✓
Paraguay	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	--	--	--
Perú	sd	✓✓	sd	sd	sd	✓✓	--	✓✓	✓✓	sd
Rep. Dom.	--	--	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	--
Surinam	sd	sd	sd	sd	sd	--	✓✓	sd	sd	sd
Uruguay	--	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--
Venezuela	sd	sd	--	sd	sd	✓✓	✓✓	--	--	sd

✓ Incorporación implícita: se hace referencia al indicador sin ser mencionado explícitamente en los libros.  
 ✓✓ Incorporación explícita: se hace referencia al indicador de forma directa y explícita en los libros.  
 -- El contenido no ha sido incluido dentro de los libros.  
 sd Sin datos.

### *Igualdad y no discriminación. Conceptos y tipos de discriminación*

Los conocimientos sobre igualdad y no discriminación en general y algunos casos particulares, se contemplaron en la matriz de investigación a través de la definición de cuatro indicadores (indicadores 1.7. a 1.10.) Se procuró cubrir este tema con amplitud y cierta redundancia a fin de obtener buena información, debido al lugar central que ocupa en la doctrina de derechos humanos tanto como en la realidad que hoy aflige al continente.

Los resultados de todos los indicadores son contundentes y congruentes entre sí. De todas las temáticas examinadas sobre conocimientos de DDHH, ésta es la que se trata de manera más extensa y explícita en los libros de texto en ambos momentos. Su presencia ya era considerable en los textos de 2000 (15 de 18 países) y aumenta todavía más a la actualidad, al punto de que alcanza a todos los países de la investigación. Esta amplia cobertura temática y el progreso en el tiempo son dos tendencias ya comprobadas en los programas de estudio (VII Informe), que los libros escolares vienen a implementar y fortalecer. Es claro el énfasis que los sistemas educativos de la región ponen actualmente en los temas de *igualdad y no discriminación*, en sus variadas manifestaciones.

Según puede observarse en el cuadro, en 2008 el aumento se verifica de dos formas. Una, en la presencia del indicador en un par de países que antes no lo registraban (Surinam y tal vez Venezuela y Ecuador, lo cual no podemos corroborar totalmente por la carencia de fuentes de información para 2000). Otra, en una multiplicación del abordaje explícito en los libros de más grados escolares por país, lo que viene a reforzar el tratamiento de los temas a través del ciclo escolar.

Indicador 1.7. Igualdad y no discriminación										
País	2000					2008				
	Nivel Primario			Nivel Secundario		Nivel Primario			Nivel Secundario	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	sd	sd	sd	sd	✓✓	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓
Bolivia	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓
Brasil	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓
Colombia	--	sd	sd	sd	✓✓	✓✓	sd	✓✓	✓✓	✓✓
Costa Rica	sd	--	--	--	✓✓	sd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Chile	--	--	--	--	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓
Ecuador	sd	sd	sd	sd	sd	--	✓✓	✓✓	✓✓	--
El Salvador	✓	✓✓	--	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Guatemala	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
México	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Nicaragua	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓
Panamá	--	✓✓	sd	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--
Paraguay	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Perú	sd	✓✓	sd	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	sd
Rep. Dom.	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Surinam	sd	sd	sd	sd	sd	✓✓	✓✓	sd	sd	sd
Uruguay	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓
Venezuela	sd	sd	--	sd	sd	✓✓	✓✓	--	✓✓	sd

✓ Incorporación implícita: se hace referencia al indicador sin ser mencionado explícitamente en los libros.  
 ✓✓ Incorporación explícita: se hace referencia al indicador de forma directa y explícita en los libros.  
 -- El contenido no ha sido incluido dentro de los libros.  
 sd Sin datos.

De manera similar se comportan los otros indicadores sobre *prejuicios, estereotipos y discriminación y distintos tipos de discriminación* (indicadores 1.9 y 1.10, tablas en el Anexo). Hay presencia importante en 2000 en por lo menos 14 de 18 países, que crece a 16 de 18 en 2008, además de reiterarse en mayor cantidad de grados consecutivos.

### Igualdad y no discriminación

[En la historia]. Cristianismo: A los esclavos no se les permitía tener su propia religión. Tampoco se les permitía el Cristianismo ya que, para los colonizadores, los esclavos eran indignos de tener la misma religión que ellos. Ellos predicaban la hermandad, pero esto significaba solo entre gente del mismo color. *Wij en ons verleden Historia 5. MINOV. 2007, pág. 128 (Surinam).*

Cada ser humano es diferente a otro. Sabemos también que todos merecen nuestro respeto como tal. Pero hay grupos o personas que fomentan la desvalorización de quien no es igual a ellos. Todos los seres humanos somos diferentes y, ni el color, rasgos físicos o creencias nos hacen superiores ni inferiores a otros. Esa discriminación la sufren muchas veces los extranjeros, por el hecho de ser tales, sin importar su raza o su cultura. Esto no es más que una manifestación de racismo o nacionalismo contraria a la tolerancia necesaria para la convivencia de todos los habitantes en esta aldea planetaria. *Espacio, tiempo: ¡Acción! Ciencias Sociales. 6º año. 2000, pág. 9 (Uruguay).*

La discriminación es una práctica que no solo lastima los sentimientos de las personas afectadas sino que tiene consecuencias mucho más graves y amplias pues si algunas personas consideran que otras son "inferiores", pueden llegar a creer que éstas no merecen el mismo trato que las demás. Esta creencia es más peligrosa cuando se acompaña de normas y comportamientos que impiden a los grupos discriminados participar plenamente en la sociedad y en el ejercicio de todos sus derechos. En este caso se habla de exclusión. *Ciencias Sociales 1. Secundaria. Obra Colectiva. Editorial Santillana. 2008, pág. 208 (Perú).*

Hablamos de discriminación cuando personas, sectores sociales, grupos o etnias reciben un trato de inferioridad y, por lo tanto, se les niega la igualdad en el ejercicio de los derechos que les corresponden por ser parte de la humanidad... quienes discriminan, distinguen las diferencias pero no las toleran y, por lo tanto, excluyen a aquellos que consideran distintos. *Educación Cívica 1, Blanco, O'dena Diego. 2005, pág. 87 (Argentina).*

De los textos consultados también parece haberse producido otro tipo de crecimiento en el planteamiento del tema, éste de carácter sustantivo. Nos referimos a que se ha abierto la discusión crítica sobre estereotipos y prejuicios hacia manifestaciones de la diversidad humana o situaciones de vulnerabilidad que no se trataban una década atrás. Por ejemplo, hemos encontrado argumentaciones explícitas de concientización y reprobación a la discriminación hacia las personas homosexuales y hacia enfermos de VIH/SIDA, dos casos que hasta hace muy poco eran prácticamente tabú en el espacio escolar. Es posible que en muchos lugares todavía lo sean, como en general ocurre con todo lo asociado a la sexualidad (la salud y la educación sexual o los derechos sexuales y reproductivos); pero que se inicie la discusión sobre estos temas señala un proceso de cambio en el imaginario social hacia una visión de derechos que, sin duda, se irá extendiendo.

Con respecto a la incorporación de la *igualdad o equidad de género* (Indicador 1.8), se repite el patrón general de crecimiento a lo largo de la década, pero con una presencia del indicador relativamente menor que los otros tres tanto en 2000 como 2008, según se aprecia en la tabla respectiva. Por supuesto, no se puede descartar que la tabla tal vez no refleje todas las apariciones de este tópico en los libros escolares, ya que podría estarse abordando bajo el tema “sombra” de estereotipos, prejuicios y discriminaciones. También es muy posible que, en los países que consideran la equidad de género como objetivo transversal del currículo escolar, el indicador esté presente en otros grados y asignaturas no consideradas en este estudio. Dada la trascendencia de este tópico, sería aconsejable propiciar estudios en cada país que analicen si se está tratando con la suficiente persistencia y profundidad en los sistemas educativos nacionales.

#### Concientización y rechazo de la discriminación por orientación sexual

Las y los adolescentes canalizan su sexualidad de formas diferentes de acuerdo con sus valores, sentimientos y posición ante las normas de su familia y su sociedad. La expresión más generalizada de la sexualidad se da con personas del sexo contrario o heterosexualidad, pero existen otras preferencias sexuales como la homosexualidad y la bisexualidad... Cada uno de nosotros expresa su sexualidad de acuerdo con sus sentimientos, emociones y valores individuales, por lo cual, el respeto hacia las formas de expresión de los otros es un principio básico de convivencia humana, que nos obliga a reconocer la dignidad y libertad de todo ser humano. *Formación Cívica y Ética 3. Bahena, Urbano et al Publ. Cultural. 2000, pág. 113 (México).*

Para una reflexión ética que se apoya en el reconocimiento de la dignidad, la inviolabilidad y la autonomía de la persona, la valoración moral de la heterosexualidad, la homosexualidad o la bisexualidad, se deberá tener en cuenta la siguiente cuestión: la heterosexualidad, la homosexualidad y la bisexualidad no son solo fenómenos sexuales. Ellas significan fundamentalmente la condición humana de seres personales que en su sexualidad se sienten instalados en la atracción hacia uno u otro sexo. Por tanto, el juicio ético con respecto a los temas mencionados no puede ser cerrado, porque de esa forma negaríamos la autonomía de la persona que se siente situada en cualquiera de las condiciones mencionadas. *Formación ética y ciudadana 9º. Riquelme, Carlos et al. Editorial Don Bosco. 2007, pág. 72 (Paraguay).*

#### *Pobreza, hambre e inequidad*

Una visión de derechos humanos en el contexto del continente americano no puede ignorar los persistentes y agudos problemas de *pobreza, hambre e inequidad* que sufren grandes poblaciones de nuestra región —la más desigual del mundo—, situaciones que contradicen absolutamente la dignidad humana y, por tanto, representan la negación del ejercicio pleno de los derechos de la persona. Hacerlo sería una flagrante contradicción de principios. Por ello, es importante comprobar una presencia significativa de estos tópicos (Indicador 1.11) como contenido explícito en los libros de texto, de la misma manera que se comprobó en los programas de estudio como resultado de la anterior investigación del VII Informe (2008).

Indicador 1.8. Igualdad o equidad de género										
País	2000					2008				
	Nivel Primario			Nivel Secundario		Nivel Primario			Nivel Secundario	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	sd	sd	sd	sd	✓✓	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓
Bolivia	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	--	✓✓
Brasil	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	--
Colombia	--	sd	sd	sd	--	--	sd	✓	✓✓	✓✓
Costa Rica	sd	✓	✓✓	✓✓	✓✓	sd	✓✓	--	✓	✓✓
Chile	--	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--
Ecuador	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	--	--	--
El Salvador	--	✓✓	--	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Guatemala	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
México	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Nicaragua	✓✓	--	✓✓	--	--	✓✓	--	✓✓	--	--
Panamá	--	--	sd	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Paraguay	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	--	✓✓
Perú	sd	--	sd	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓	✓	sd
Rep. Dom.	--	--	--	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓
Surinam	sd	sd	sd	sd	sd	✓✓	✓✓	sd	sd	sd
Uruguay	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓
Venezuela	sd	sd	--	sd	sd	--	--	--	--	sd

✓ Incorporación implícita: se hace referencia al indicador sin ser mencionado explícitamente en los libros.  
 ✓✓ Incorporación explícita: se hace referencia al indicador de forma directa y explícita en los libros.  
 -- El contenido no ha sido incluido dentro de los libros.  
 sd Sin datos.

Indicador 1.11. Pobreza, hambre e inequidad										
País	2000					2008				
	Nivel Primario			Nivel Secundario		Nivel Primario			Nivel Secundario	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	sd	sd	sd	sd	✓✓	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓
Bolivia	--	✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Colombia	--	sd	sd	sd	--	✓✓	sd	✓✓	--	✓✓
Costa Rica	sd	✓✓	--	--	--	sd	✓	--	--	✓✓
Chile	✓✓	--	--	--	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓
Ecuador	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
El Salvador	✓✓	--	✓✓	sd	sd	--	--	✓✓	✓✓	✓✓
Guatemala	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓
México	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Nicaragua	✓✓	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Panamá	--	✓✓	sd	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--
Paraguay	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓
Perú	sd	✓✓	sd	sd	sd	--	✓✓	✓✓	✓✓	sd
Rep. Dom.	--	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Surinam	sd	sd	sd	sd	sd	✓✓	✓✓	sd	sd	sd
Uruguay	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Venezuela	sd	sd	✓✓	sd	sd	--	✓✓	--	✓✓	sd

✓ Incorporación implícita: se hace referencia al indicador sin ser mencionado explícitamente en los libros.  
 ✓✓ Incorporación explícita: se hace referencia al indicador de forma directa y explícita en los libros.  
 -- El contenido no ha sido incluido dentro de los libros.  
 sd Sin datos.

Aunque los temas de *pobreza e inequidad* no están extendidos tan masivamente como los analizados en el apartado anterior sobre prejuicios y discriminación, ya desde 2000 aparecen incorporados explícitamente en libros de texto de por lo menos un grado escolar en 15 de 18 países estudiados. En 2008 se registra su ocurrencia en libros de 16 de los 18 países y, lo que es todavía más relevante, pasan a tratarse en más grados escolares o, en otras palabras, en más edades del período 10-14 años. Son 11 los países donde observamos presencia del indicador en nuevos grados, sin contar que hay otros tres donde ya estaba presente en todo el rango de nuestra muestra (Brasil, México y Uruguay).

## Pobreza, hambre y exclusión

### Con mirada individualista y prejuiciosa:

La indolencia, la pereza y la ociosidad son fuente de pobreza en los hogares y malas consejeras que pueden llevar a la delincuencia. Los vicios y el hambre jamás encuentran soluciones satisfactorias en el vago que no busca trabajo... *Formación Cívica y Social. 1 año. 1992 (Nicaragua).*

### Con perspectiva de derechos:

...el contar con un trabajo digno, el tener acceso a la educación y el poder cubrir otras necesidades elementales debería estar garantizado por el Estado y controlado por los ciudadanos... El desafío actual, como sociedad, consiste en encontrar la forma de hacerle frente a una realidad en la que existen personas que no pueden acceder a un trabajo, niños que no van a la escuela, ni tienen posibilidad de alimentarse correctamente y familias que no cuentan con un hogar donde vivir. *Educación Cívica 1, Blanco O'dena, Diego. 2005, pág. 71 (Argentina).*

En muchos países de América Latina, África y Asia... aumentan las situaciones límite donde millones de personas carecen de los medios imprescindibles para poder vivir y desarrollarse como personas. Es decir, no han logrado satisfacer sus necesidades básicas. Las necesidades primarias del ser humano, como alimentación, abrigo, techo, trabajo, educación, medios de transporte, son las condiciones necesarias para una vida digna. En este grupo de necesidades existen condiciones mínimas de satisfacción, por debajo de la cual surgen graves dificultades para la consecución de la vida digna. *Formación Ética y Ciudadana 7º, Ministerio de Educación y Cultura. 2007, pág. 72-3 (Paraguay).*

Las zonas marginales vienen a ser sinónimos de indigencia, penuria, abandono, vida dura y difícil. Por eso la palabra marginal no alude sólo al hecho de que estos barrios estén en las afueras de la ciudad, sino, sobre todo, al hecho de que esta gente vive al margen de los beneficios de la vida social. *Enciclopedia Girasol 6. 2007, pág. 355 (Venezuela).*

No dudamos en interpretar lo verificado como una tendencia de progreso, en cuanto revela que los libros escolares están ampliando el tratamiento de los auténticos y graves problemas de derechos económicos, sociales y culturales que tienen los países de la región –progreso coherente con las ampliaciones curriculares que se han producido en el mismo sentido. Como expresamos al discutir los currículos, “en el pasado (no tan remoto), la constante de los sistemas escolares era ofrecer versiones esquemáticas y edulcoradas de la realidad, que ignoraban o disimulaban a los ojos infantiles las crudas verdades de la miseria y la marginalidad, aunque buena parte de esa misma infancia la sufriera en carne propia a diario. A sabiendas, la escuela se situaba al margen del mundo real”<sup>3</sup>. Es esperanzador comprobar que esto está cambiando.

No obstante, nunca podría ser suficiente mirar la sola presencia –*versus* ausencia– del indicador en los libros de textos para saber si ella representa análisis sociales fidedignos. Hay que analizar el discurso extenso de los libros al respecto, a fin de evaluar si se adopta (o no) un enfoque de derechos para explicar las causas y consecuencias de la pobreza, la inequidad y la exclusión endémicas de nuestras sociedades y para señalar los caminos de superación. La lectura de las fuentes que se utilizaron para este informe sugiere que en varios textos del 2008 hay avances sustantivos en este sentido, como se ejemplifica en los recuadros.

### Ciudadanía y desarrollo (13 y 14 años)

Siguiendo las conclusiones de estudios especializados y de la Propuesta curricular del IIDH, los indicadores 1.12, 1.13 y 1.14 de la matriz se aplicaron exclusivamente a los libros de textos de los

3 IIDH, *VII Informe Interamericano de la educación en derechos humanos*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José, Costa Rica, 2008, pág. 63.

dos primeros grados de la escuela secundaria. La razón es que, por referirse a conceptos y desarrollos conceptuales de mayor abstracción y complejidad, son apropiados para el nivel de desarrollo cognitivo de los y las preadolescentes de entre 13 y 14 años de edad. En su oportunidad el examen de los programas de estudio había demostrado que, en efecto, es en este período escolar donde tales conocimientos tienden a ubicarse (VII Informe).

Los indicadores 1.12 y 1.13 apunta ambos al concepto de *ciudadanía*, aunque se apoyan en dos concepciones histórica y conceptualmente diferentes. El Indicador 1.12 se centra en la noción clásica de ciudadanía, que la entiende como “conjunto de las personas físicas o naturales que constituyen la población de un Estado nacional y la condición jurídica que habilita al individuo para ejercer sus derechos, cumplir sus obligaciones y participar en la vida pública de su país... la ciudadanía es la *conditio sine qua non* para el ejercicio efectivo de todos los derechos reconocidos por los tratados internacionales y por las constituciones nacionales”<sup>4</sup>. El Indicador 1.13 se refiere a una concepción contemporánea y mucho más holística, que sostiene que la ciudadanía global va más allá de la sola idea de saber que cada uno de nosotros es ciudadano del globo, para llegar a reconocer y asumir nuestras responsabilidades hacia cada uno de nuestros semejantes y hacia nuestro hábitat común, el planeta Tierra<sup>5</sup>. La tabla de resultados, que despliega los dos indicadores uno a la par del otro, es reveladora.

Es el concepto clásico o tradicional de *ciudadanía* el que predomina en los libros escolares en ambos períodos, lo cual guarda correspondencia con los conocimientos explicitados en los currículos oficiales. En 2000 aparece incorporado en libros de 10 entre 18 países, número que crece en 2008 a 14 entre 18 países.

Por su parte, el concepto contemporáneo de *ciudadanía global* muestra escasísima presencia. En 2000 se detecta en los libros de apenas 4 entre 18 países; en 2008, en 6 entre 18. En los pocos casos en que aparece prevalece una incorporación implícita, aproximativa, como se comprobará al leer los recuadros ejemplificativos sobre el tema. Se aborda mediante el concepto de la globalización como un proceso de interconexión mundial y a través de términos como “aldea global” o “aldea planetaria”.

El comportamiento de este indicador es singular, pues no se corresponde de manera adecuada con la tendencia de los currículos al respecto. Si bien en los programas de estudio analizados para el VII Informe el concepto de *ciudadanía global* también revelaba poca presencia en conjunto y un crecimiento leve en el tiempo, en los libros aparece en proporción todavía menor que en los programas de estudio. Como ejemplo: para 2000 había alguna alusión al concepto, aunque fuera implícita, en

#### Ciudadanía en sentido clásico o cívico-nacional

##### Enfoque restrictivo: electoral e individual

Ciudadanía: Todos los guatemaltecos, hombres y mujeres al cumplir 18 años de edad, llegamos a la mayoría de edad. Debemos registrarnos en la Municipalidad de nuestra comunidad y adquirir la cédula de vecindad... también debemos inscribirnos en el registro de ciudadanos. Allí nos darán una boleta de empadronamiento y un número de identificación. Ese documento nos permitirá votar en las elecciones para elegir a nuestros gobernantes (Presidente, Diputados y Alcaldes). *Ministerio de Educación Estudios Sociales 4. 1998, pág. 27 (Guatemala).*

La ciudadanía es un derecho que goza cierto sector del pueblo del Estado. La ciudadanía confiere a quienes son sus titulares, la facultad de participar en el gobierno ya sea directa o indirectamente. *Cívica 2º. Troya, Demóstenes. Editora Géminis. 1997, pág. 143 (Panamá).*

4 Valencia, H., *Diccionario derechos humanos*. Espasa, Madrid, 2003.

5 Oxfam, *Global Citizenship: The Handbook for Primary Teaching*. Mary Young, Eilish Commins, Oxfam, Gran Bretaña, 2002.



País	Indicador 1.12. Ciudadanía				Indicador 1.13. Ciudadanía global			
	2000		2008		2000		2008	
	Nivel secundario		Nivel secundario		Nivel secundario		Nivel secundario	
	13	14	13	14	13	14	13	14
Argentina	sd	✓✓	✓✓	✓✓	sd	--	✓	--
Bolivia	✓✓ <sup>(1)</sup>	--	--	✓✓	--	--	--	--
Brasil	✓✓	--	--	--	--	--	--	--
Colombia	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--	--
Costa Rica	✓	--	✓✓	✓✓	✓	--	--	--
Chile	--	--	--	✓✓	--	--	✓✓	✓✓
Ecuador	sd	sd	--	--	sd	sd	--	--
El Salvador	sd	sd	✓✓	--	sd	sd	✓ <sup>(1)</sup>	✓
Guatemala	✓✓ <sup>(2)</sup>	✓	✓✓	--	--	✓	--	--
México	✓✓ <sup>(3)</sup>	✓✓	✓✓	✓✓	✓ <sup>(2)</sup>	--	--	--
Nicaragua	✓✓ <sup>(3)</sup>	--	✓✓ <sup>(3)</sup>	--	--	--	--	--
Panamá	✓✓ <sup>(2)</sup>	✓✓	✓✓ <sup>(2)</sup>	✓✓	--	--	--	--
Paraguay	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓
Perú	sd	sd	✓✓ <sup>(3)</sup>	sd	sd	sd	--	sd
Rep. Dom.	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓
Surinam	sd	sd	sd	sd	sd	sd	sd	sd
Uruguay	✓✓	--	✓✓	--	✓	--	✓	--
Venezuela	sd	sd	--	sd	sd	sd	--	sd

(1) El indicador está presente en el nivel correspondiente a 11 años de edad.  
 (2) El indicador está presente en el nivel correspondiente a 10 años de edad.  
 (3) El indicador está presente en el nivel correspondiente a 12 años de edad.

(1) El indicador está presente en el nivel correspondiente a 10 años de edad.  
 (2) El indicador está presente en el nivel correspondiente a 11 años de edad.

✓ Incorporación implícita: se hace referencia al indicador sin ser mencionado explícitamente en los libros.  
 ✓✓ Incorporación explícita: se hace referencia al indicador de forma directa y explícita en los libros.  
 -- El contenido no ha sido incluido dentro de los libros.  
 sd Sin datos.

los programas de estudio de 7 países, mientras que solamente estaba en los libros de 4 y para 2008 se la contabilizó en programas de 10 países y en libros de sólo 6. Esto es curioso y podría sugerir que ciertas editoriales y/o autores que elaboran textos escolares no están lo suficientemente familiarizados con el concepto en cuestión, a pesar de estar produciendo textos tan usados como los de la muestra de esta investigación. Cabe preguntarse cuán especializados están en otros desarrollos conceptuales de derechos humanos.

No se pretende argumentar que los datos presentados dibujen un panorama exhaustivo de los conocimientos sobre ciudadanía que hoy reciben los y las escolares de 10 a 14 años en la región. Pero, en conjunto, nos alertan sobre la perduración y predominio de una concepción restrictiva, fuertemente asociada a la nacionalidad, a la pertenencia a comunidades de base territorial cerrada y cultura homogénea, al poder de las mayorías y al ejercicio sobre todo de los derechos civiles y políticos –una concepción cívica del ciudadano/a centrada en su rol en la vida pública de su Estado-Nación. Con pocas excepciones, todavía es débil y tímido el movimiento para abrir la mirada de la escuela a una concepción más amplia, universal y diversa de la ciudadanía que, sin negar su dimensión cívico-nacional, tampoco la presente como absoluta.

La nueva concepción “global” de ciudadanía apunta a trascender barreras nacionales y culturales para propiciar una visión sistémica del planeta y su desarrollo, para valorar todas las formas de diversidad humana y de la naturaleza, para defender el equilibrio medioambiental, favorecer la inclusión de todas las personas en la sociedad con igualdad de derechos y promover el diálogo y la negociación en la resolución de conflictos como alternativa al ejercicio de la fuerza; sea entre naciones, grupos sociales o individuos. Está en sintonía con un enfoque de derechos. Los resultados obtenidos hasta aquí sugieren que nuestros sistemas educativos –así como también quienes elaboran los textos escolares– todavía tienen mucho por recorrer en pos de tales objetivos.

### Ciudadanía en sentido clásico o cívico-nacional

#### Enfoque amplio: participativo y solidario

La ciudadanía otorga al individuo la capacidad de ejercer sus derechos y responsabilidades dentro del Estado. En las democracias modernas normalmente tienen la condición de ciudadanos y ciudadanas todas las personas mayores de edad... Todos los ciudadanos y ciudadanas poseen derechos civiles. Estos le pertenecen por su calidad de individuos. Entre ellos están los derechos al trabajo, comercio, tránsito, propiedad... también tienen derechos políticos como el derecho de elegir a los gobernantes y optar a cargos públicos. *Ciencias Sociales 7. Martínez, Juan et al. Editorial Santillana. 2007, pág. 69 (Guatemala).*

La ciudadanía es ejercida plenamente cuando existe un espacio donde expresarse... la posibilidad de dialogar y participar en las decisiones, el respeto por las diferencias, información veraz acerca de los acontecimientos y un Estado de Derecho que garantice el respeto a los derechos humanos y el cumplimiento de las leyes. *Ciencias Sociales 1. Secundaria. Obra Colectiva. Editorial Santillana. 2008, pág. 224 (Perú).*

Asociamos la idea de ciudadanía activa con la actividad de convertir los problemas de la construcción del bien común en problemas personales... Y aquí recordamos las características de la cultura de la solidaridad, definidas particularmente por la humildad y la generosidad; es decir, la ciudadanía solidaria implica reconocer el dolor y comprometerse generosamente en su alivio. Esta cualidad que caracteriza al ciudadano, también es denominada como civismo, que es la manifestación cotidiana de la ética en el espacio de las relaciones sociales... el civismo no se agota en el simple conocimiento de las normas de convivencia o de las leyes que rigen las relaciones en la sociedad. Significa prácticas concretas mediante las cuales expresamos valores relacionados con la dignidad de las personas. *Formación Ética y Ciudadana 9. Ministerio de Educación y Cultura. 2007, pág. 133 (Paraguay).*

...en la actualidad la ciudadanía no se limita a la participación en los procesos electorales. Los ciudadanos demandan mejores condiciones de vida, transparencia y participación en la gestión pública, educación de calidad y salud para todos. Un ciudadano empoderado es aquel que se involucra en la búsqueda de solución a los problemas que afectan su localidad a través de las organizaciones sociales. El ciudadano de hoy debe analizar su realidad, proponer soluciones y participar directamente en las mismas. *Aprendo Educación Moral y Cívica 7°. 2008 (República Dominicana).*

Pertenencia y participación son los atributos básicos de la ciudadanía. Como la democracia no se agota en las elecciones, la ciudadanía no se limita al acto electoral. Los derechos de la ciudadanía deben incluir la capacidad de participar en la selección de los gobernantes. Pero una vez constituido el gobierno, el ciudadano cuenta con muchos espacios para hacerse presente en la toma de decisiones políticas. *Educación Cívica 1. 2005, pág. 23 (Bolivia).*

En relación con los conceptos de *desarrollo económico y social* y *desarrollo sostenible* (Indicador 1.14), los datos recogidos por el VII Informe mostraron que eran nociones ampliamente instaladas en los programas de estudio de secundaria desde hace tiempo (ya en 2000 estaban incorporados en 16 de 18 países y en 2008, en 17 de 18). Respecto a los libros de texto, la muestra de este informe indica una menor representación que en los programas de estudio del año 2000, pero un crecimiento muy importante para 2008 hasta ponerse los libros a la par de la norma curricular. A la fecha estos conceptos están presentes en todos los países –con la duda sobre Surinam, que no podemos corroborar por falta de fuentes actualizadas del ciclo secundario.

La presencia contundente de este último indicador en la actualidad sugiere que aunque el concepto de “ciudadanía global” presenta una escasa incorporación en los libros escolares, al menos alguno de sus componentes –como el desarrollo sostenible y el cuidado del medio ambiente– tienen un grado de incorporación importante en términos cuantitativos. Sobre la explicación que se hace de estos conceptos, hemos observado que en la mayoría de los libros el tema ambiental, el desarrollo

### Ciudadanía Global

En 1960 surge el concepto de aldea global para significar que todos los seres del planeta estamos intercomunicados y relacionados como en una pequeña aldea; que la globalización es tal, que nos abarca a todos. Las ideas, las costumbres, la economía, el comercio, los problemas no tienen fronteras. Lo que sucede en cualquier lugar del planeta repercute en el resto. *Espacio, tiempo: ¡Acción! Ciencias Sociales. 6º año. 2000, pág. 14 (Uruguay).*

...en el marco del proceso de globalización, particularmente comunicacional, se observa que los ciudadanos del mundo acceden mayormente a la información y cuentan con una mejor posibilidad de tener conocimiento de las distintas temáticas, enfoques, vivencias e ideas. Es en este contexto que cabría plantearse cómo la participación se modifica en una sociedad o grupo determinado, puesto que la información puede llegar de modo sistemático a todo el que quiera tener acceso a ella. Por esto va a ser difícil que, en un futuro cercano, el sistema social y político pueda ser administrado sin oír la experiencia y los intereses de las personas. *Historia y Ciencias Sociales 1º Medio. Valencia, Lucía et al. Editorial Santillana. 2008 (Chile).*

Cada vez más se expande por el mundo un movimiento surgido de las mismas preocupaciones de ciudadanos y ciudadanas que consideran que los seres humanos podemos convivir de otra manera que no sea la guerra o la violencia permanente. Este movimiento asume diversos nombres: ciudadanía por la democracia, por los derechos humanos, la protección del medio ambiente, los movimientos por la paz, los derechos de la infancia, la reivindicación feminista. Algunos llaman a este movimiento la sociedad civil global. *Formación Ética y Ciudadana 9. Ministerio de Educación y Cultura. 2007, pág. 137 (Paraguay).*

### Desarrollo Sostenible con perspectiva de derechos

[Según la Cumbre de Johannesburgo de 2002] ...para lograr el desarrollo sostenible es necesario la aplicación de medidas que procuren el crecimiento económico con equidad, junto con la conservación de los recursos naturales y el medio ambiente; así como el desarrollo social, contemplando las necesidades de las personas, sus derechos y la diversidad cultural y social. *Historia y Ciencias Sociales. 1º medio. Santillana. 2008, pág. 20 (Chile).*

El 31 de octubre de 2004 la ciudadanía aprobó con un 64,7% de votos la reforma constitucional del artículo 47 de la Constitución. El texto promulga: "El agua es un recurso natural esencial para la vida. El acceso al agua potable y al acceso al saneamiento, constituyen derechos humanos fundamentales". *Libro de cuarto. Corteza, Lucía y Rodríguez, Alejandra. Ediciones Rosgal. 2008, pág. 116 (Uruguay).*

Entre los derechos propuestos por la Asamblea Nacional Constituyente y aprobados mediante un referendo consultivo en 1999, destacan los relacionados con la garantía de vivir en un ambiente sano. Si bien está consagrado el derecho que tenemos los venezolanos a desarrollarnos en un ambiente ecológicamente equilibrado, también se establece que es un deber de cada ciudadano y del Estado protegerlo y mantenerlo para beneficio de todos. *Ciencias Sociales 5. 2005, pág. 21 (Venezuela).*

La crisis del medio ambiente ha puesto de manifiesto el problema de la igualdad en el acceso a los recursos. El desarrollo sostenible va de la mano con la equidad. Se trata de la búsqueda del desarrollo desde una perspectiva integral que parte de la igualdad en la utilización de los recursos, así como respetarlos y conservarlos. La equidad plantea el reto de la justicia en la diversidad. Se trata de utilizar los recursos de acuerdo con las necesidades que cada zona plantea. Esta realidad supone el establecimiento de leyes que velen por esta igualdad y la búsqueda de una sociedad americana más solidaria. La igualdad es utilizar los recursos responsablemente. *Estudios Sociales y Cívica 8. Colección Cipotes y Cipotas. Ministerio de Educación. 2008, pág. 44 (El Salvador).*

económico y el desarrollo sostenible pocas veces son relacionados con el derecho a un medio ambiente sano o con los derechos humanos en general. Esta es su principal debilidad, con algunas honrosas excepciones que se ilustran en el recuadro correspondiente.

## Incorporación de la historia de los derechos humanos

### *Antecedentes e hitos de la historia universal*

Aquellos sucesos de la historia que fueron antecedentes destacados en las luchas por el reconocimiento de los derechos humanos o hitos en la formulación de sus principales instrumentos internacionales, constituyeron el referente para construir los indicadores 2.1 al 2.5. Parte de estos indicadores se aplicó a los libros de texto de los ciclos primario y secundario porque podrían estar presentes en uno o en otro, o incluso en ambos. Otra parte se aplicó exclusivamente a los libros del secundario por considerar que se referían a conocimientos más especializados o complejos, lo cual hacía más apropiado su estudio durante el período de la preadolescencia (13 y 14 años)<sup>6</sup>.

Al rastrear la presencia de *antecedentes históricos de la Antigüedad y la Edad Media* (Indicador 2.1, ver tabla en el Anexo) se encontró información apenas moderada en los textos de los dos momentos del estudio, aunque con muestras de progreso entre uno y otro momento ya que en 2000 el indicador aparecía en 8 de 18 países, mientras que en 2008 se registra en 11 de 18.

El panorama resulta más alentador cuando se examina la presencia de conocimientos sobre *la construcción moderna de los derechos humanos: revoluciones Americana y Francesa* (Indicador 2.2). Estos conocimientos estaban presentes en 2000 en los textos de 13 de 18 países, pero en 2008 están en los de 16 de 18. Igualmente significativo es comprobar que hubo un reforzamiento en la presencia longitudinal del indicador, es decir, un incremento en cuanto a incorporarlo en más grados del ciclo escolar en 7 países (Argentina, Bolivia, Costa Rica, Chile, El Salvador, Guatemala y Panamá).

Algo más auspiciosos todavía son los resultados alusivos a los conocimientos sobre *las Naciones Unidas* (Indicador 2.3); *la Declaración Universal de los Derechos Humanos* y *la Convención sobre los Derechos del Niño* (indicadores 2.4. y 2.5 respectivamente, tablas en el Anexo). De 17 países examinados, en 2000 se registraba información sobre las Naciones Unidas en los textos de 13 de ellos y en 2008 en la totalidad de países estudiados. Sobre la Declaración Universal, en 2000 había información en los textos de 15 países y en 2008, en 17. Sobre la Convención de los Derechos del Niño, en 2000 la información se consignaba en 9 países mientras en 2008, en 15.

Asimismo, en 2008, alrededor de un tercio del universo de países muestra que estos tres indicadores están incorporados en los libros de un mayor número de grados que en 2000, lo cual indica que se los enfatizó a lo largo del ciclo escolar. Así pues, en la actualidad estos indicadores parecen estar presentes en forma bastante generalizada en los textos más usados en la escuela por los niños y niñas de nuestra región.

En realidad, la presencia de información específica sobre estos referentes históricos no tendría que sorprendernos. Debería ser un hecho dado, insoslayable en la educación de las nuevas generaciones, ya que son momentos decisivos en el desarrollo de la conciencia humanista universal y la construcción de consensos mundiales sobre las bases para alcanzar una paz justa y duradera.

6 No obstante, si al examinar el conjunto de libros se observaba que alguno de estos indicadores se encontraban ubicados en otro nivel etario, lo mismo se registraron haciendo constar este hecho en las notas al pie de las tablas. Recuérdese, como se dijo, que podría haber algunas ausencias puntuales de indicadores atribuibles a desbalances en nuestra muestra de libros por asignatura (caso de Brasil).

Indicador 2.2. La construcción moderna de los DDHH: Revoluciones Americana y Francesa										
País	2000					2008				
	Nivel Primario			Nivel Secundario		Nivel Primario			Nivel Secundario	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	sd	sd	sd	sd	✓✓	sd	sd	✓✓	--	✓✓
Bolivia	--	--	✓✓	--	--	✓✓	--	✓✓	--	--
Brasil	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--	--	--	--
Colombia	--	sd	sd	sd	--	--	sd	✓✓	✓✓	✓✓
Costa Rica	sd	--	✓	--	--	sd	--	✓✓	--	✓✓
Chile	--	--	✓✓	--	--	--	--	✓✓	✓✓	--
Ecuador	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	--	--	✓✓
El Salvador	--	✓✓	--	sd	sd	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓
Guatemala	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓
México	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	--	--	--	✓✓	--
Nicaragua	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓
Panamá	✓✓	✓✓	sd	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Paraguay	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓
Perú	sd	--	sd	sd	sd	--	✓✓	--	✓✓	--
Rep. Dom.	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	✓✓
Surinam	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	sd	sd	sd
Uruguay	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓
Venezuela	sd	sd	--	sd	sd	--	--	--	✓✓	sd

✓ Incorporación implícita: se hace referencia al indicador sin ser mencionado explícitamente en los libros.  
 ✓✓ Incorporación explícita: se hace referencia al indicador de forma directa y explícita en los libros.  
 -- El contenido no ha sido incluido dentro de los libros.  
 sd Sin datos.

Indicador 2.3. Las Naciones Unidas										
País	2000					2008				
	Nivel Primario			Nivel Secundario		Nivel Primario			Nivel Secundario	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	sd	sd	sd	sd	--	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓
Bolivia	--	--	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓
Brasil	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓
Colombia	--	sd	sd	sd	✓	--	sd	✓✓	✓✓	✓✓
Costa Rica	sd	--	✓✓	--	--	sd	--	--	--	✓✓
Chile	--	--	--	--	✓	--	--	--	✓✓	--
Ecuador	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	✓✓	--	✓✓
El Salvador	✓✓	✓✓	✓✓	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Guatemala	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	--	✓✓
México	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓
Nicaragua	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--
Panamá	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Paraguay	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	✓✓
Perú	sd	✓✓	sd	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	sd
Rep. Dom.	--	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Surinam	sd	sd	sd	sd	sd	✓✓	✓✓	sd	sd	sd
Uruguay	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Venezuela	sd	sd	✓✓	--	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	sd

✓ Incorporación implícita: se hace referencia al indicador sin ser mencionado explícitamente en los libros.  
 ✓✓ Incorporación explícita: se hace referencia al indicador de forma directa y explícita en los libros.  
 -- El contenido no ha sido incluido dentro de los libros.  
 sd Sin datos.

Pero la grata sorpresa se explica porque la investigación previa (VII Informe, 2008) había mostrado una presencia relativamente menor de estos conocimientos en los currículos del grupo de 10 a 14 años de edad. Reconforta comprobar que en el tratamiento discursivo extendido de los libros de texto se otorga mayor espacio a la historia de los DDHH. Sin entrar a analizar aquí cómo están presentados estos hitos, su sola presencia es valiosa porque deben formar parte del bagaje de conocimiento de nuestros niños y jóvenes si queremos formarlos como ciudadanos de un mundo que se esfuerce por lograr la equidad, la justicia y la solidaridad.

### *Más antecedentes e hitos de la historia universal (13 y 14 años)*

En relación a los conocimientos sobre antecedentes e hitos de la historia de los DDHH se construyeron otros cuatro indicadores, exclusivos para el dominio del nivel escolar secundario, o sea, las edades de 13 y 14 años. Para ello se siguieron las orientaciones de la Propuesta curricular del IIDH que, según se explicó en la Sección II, está fundamentada en las etapas del desarrollo cognitivo, afectivo y social infantil. Los resultados obtenidos al aplicar estos indicadores no justifican demasiado entusiasmo (ver tablas en el Anexo). Lo mismo sucedió al investigar los programas de estudio en el VII Informe de la EDH.

Para analizar el *desarrollo de los derechos humanos en los siglos XX y XXI* (indicador 2.2.1) se buscaron en los libros de texto menciones explícitas a situaciones históricas como la Guerra Fría, el movimiento feminista, el movimiento indigenista y otros movimientos sociales de reivindicación de derechos, en especial los que fueran pertinentes a cada contexto nacional. En 2000 se encontraron en 8 de 18 países y en 2008, en 14.

Respecto al conocimiento de los *pactos internacionales* (Indicador 2.4.1), se buscaron referencias al Pacto de Derechos Civiles y Políticos y el de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, ambos adoptados por la Asamblea General de Naciones Unidas en 1966. Se comprobó su presencia en libros de sólo 5 de 17 países en 2000 y en 7 en 2008. En cuanto a la *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW)* adoptada por Naciones Unidas en 1979 (Indicador 2.5.1) está en los libros escolares de apenas 3 de 17 países en 2000 y aumenta a 7 países en 2008.

Por su parte, *otros instrumentos de derechos humanos de poblaciones específicas* (Indicador 2.5.2) fueron identificados en libros de texto de 4 de 17 países en 2000 y pasan a encontrarse en 14 de los 18 en 2008. Si bien la tasa de crecimiento de este indicador es muy alta, nótese que el mismo engloba distintos instrumentos internacionales e incluso nacionales sobre una variedad de poblaciones: pueblos indígenas, migrantes, personas con discapacidad, derecho a un ambiente sano, entre otros. La tasa elevada podría derivarse de que los libros de algunos países hacen referencia a unos instrumentos y los de otros países, a otros diferentes.

Comparando en el tiempo, es cierto que este subconjunto de indicadores muestra progresos durante la década, pero su incorporación actual aún está lejos de alcanzar a toda la región. Cuando todos los Estados de la región han ratificado estos instrumentos de DDHH y en muchos casos los han incorporado a su constitución política, no hay justificación para eludir su estudio en la educación formal.

### *Luchadores por los derechos humanos*

Cuando se incorporó por primera vez en la matriz de investigación el indicador enfocado hacia las *personalidades que destacan en la defensa de los derechos humanos en el mundo, el continente y el país* (Indicador 2.6) y se lo aplicó al análisis de los programas de estudio, argumentamos que esta categoría no era trivial, ni tenía simple valor anecdótico o “amenizante” de la enseñanza de la historia. El conocimiento de personas que lucharon –y en especial, quienes hoy siguen luchando– por defender y hacer avanzar los derechos humanos en su comunidad, país o región, va más allá de hacerles un reconocimiento personal o institucional, por demás merecido. Es también un recurso pedagógico para enseñar que estos luchadores y luchadoras eran –y son–, personas corrientes, iguales a sus contemporáneos, pero que destacaron por haber reaccionado ante las injusticias instaladas en

su entorno y el dolor de quienes las sufrían; porque se negaron a aceptarlas resignadamente y porque decidieron organizarse para cambiarlas.

No se caracterizan por poseer cualidades de superhéroes, ni de santos o elegidos, sino por ser individuos sensibles a la situación de otros, concientes del valor de la igualdad y la justicia, y comprometidos a luchar por ellas. Proviene de distintos lugares, razas, culturas, condiciones económicas, formación y experiencias; pero la mejor lección de sus vidas es mostrarnos que todos tenemos el potencial para actuar en beneficio de los demás, para producir una diferencia en la vida de la gente y que hay distintas maneras de hacerlo. También es valioso conocer que no lo hicieron solos. Supieron utilizar la organización, la denuncia y la acción conjunta para enfrentar las arbitrariedades, mostrando capacidades de análisis crítico, argumentación, cooperación y liderazgo; todas actitudes y destrezas que pueden adquirirse<sup>7</sup>.

Indicador 2.6. Personalidades que destacan en la defensa de los DDHH										
País	2000					2008				
	Nivel Primario			Nivel Secundario		Nivel Primario			Nivel Secundario	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	sd	sd	sd	sd	✓✓*	sd	sd	✓✓	--	--
Bolivia	✓✓	--	✓✓*	✓✓	--	✓✓*	✓✓	✓✓	--	--
Brasil	✓✓*	✓✓	✓✓	✓✓*	✓✓	✓✓*	--	✓✓	✓✓	✓✓
Colombia	--	sd	sd	sd	--	--	sd	✓✓	✓✓*	✓✓
Costa Rica	sd	✓✓*	✓✓*	✓✓*	--	sd	✓✓*	✓✓*	--	--
Chile	--	--	✓✓*	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--
Ecuador	sd	sd	sd	sd	sd	--	✓✓*	✓✓*	--	--
El Salvador	✓✓*	--	✓✓*	sd	sd	--	✓✓*	✓✓*	✓✓	✓✓
Guatemala	✓✓*	✓✓*	--	--	✓✓	✓✓*	✓✓*	--	✓✓*	--
México	✓✓*	✓✓*	✓✓*	✓✓	✓✓	✓✓*	✓✓	✓✓	✓✓	--
Nicaragua	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓
Panamá	✓✓	--	sd	--	--	✓✓	✓✓*	✓✓	✓✓	✓✓
Paraguay	✓✓	--	✓✓	✓✓*	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓
Perú	sd	✓✓*	sd	sd	sd	✓✓*	✓✓*	--	✓✓	--
Rep. Dom.	✓✓*	✓✓*	✓✓*	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Surinam	sd	sd	sd	sd	sd	✓✓*	✓✓*	sd	sd	sd
Uruguay	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓
Venezuela	sd	sd	--	sd	sd	✓✓	--	--	✓✓	sd

✓ Incorporación implícita: se hace referencia al indicador sin ser mencionado explícitamente en los libros.  
 ✓✓ Incorporación explícita: se hace referencia al indicador de forma directa y explícita en los libros.  
 -- El contenido no ha sido incluido dentro de los libros.  
 sd Sin datos.  
 \* Se hace referencia a personas que se rebelaron contra los abusos durante la colonia o participaron en los movimientos independentistas.

Por la importancia teórica y pedagógica del indicador, se analizó su incorporación con criterio amplio, procurando no dejar por fuera ninguna referencia que contuvieran los libros de texto acerca de personalidades inspiradoras y modélicas, ya fueran del pasado o de la contemporaneidad. En los currículos se había detectado una presencia escasa, especialmente en el nivel primario, pero nuestra hipótesis era que los libros de texto harían un uso más extendido del elemento de personalización, tanto en el nivel primario como secundario. En efecto, así fue. Para el año 2000 se comprobó que aparecía en los libros de 14 entre 18 países y, por lo general, en un número reiterado de grados por país, mientras para 2008 aumentaba a 18 países e incrementaba aún más su reiteración longitudinal dentro del período escolar estudiado, sin confinarse en un solo nivel.

Lo interesante es que, mayoritariamente, las personalidades que se mencionan son líderes de movimientos sociopolíticos de la historia nacional o continental remota –de la colonia o las luchas por la independencia–, pero hay pocas referencias a personalidades contemporáneas. Estas sólo se

7 IIDH, VII Informe Interamericano de la educación en derechos humanos..., pág. 69.

encuentran en libros de 7 de 18 países en 2000 y de 14 países en 2008. Este desequilibrio debería ser corregido incrementando la mención de luchadores por los derechos humanos más cercanos en tiempo y espacio a la realidad vital de los estudiantes.

### *Historia cultural nacional*

La inclusión de la *historia y cultura de las poblaciones indígenas y afrodescendientes que habitan el territorio nacional* (Indicador 2.7) es abundante en los libros de textos y crece en el tiempo: en 2000 se registra en 14 de 18 países mientras que para 2008 ya aparece en 16. Además, en 7 países aumenta su incorporación longitudinal en nuevos grados escolares.

Indicador 2.7. Historia y cultura de las poblaciones indígenas y afrodescendientes que habitan el territorio nacional										
País	2000					2008				
	Nivel Primario			Nivel Secundario		Nivel Primario			Nivel Secundario	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	sd	sd	sd	sd	**	sd	sd	--	--	--
Bolivia	**	**	**	--	--	**	**	**	--	--
Brasil	**	**	**	**	--	**	--	**	**	**
Colombia	--	sd	sd	sd	--	**	sd	**	**	**
Costa Rica	sd	**	**	**	--	sd	**	**	**	**
Chile	**	--	**	--	**	--	**	**	**	**
Ecuador	sd	sd	sd	sd	sd	**	**	**	**	**
El Salvador	**	**	**	sd	sd	**	**	**	**	**
Guatemala	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**
México	**	**	**	**	**	**	**	**	**	--
Nicaragua	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Panamá	**	**	sd	--	--	**	**	**	--	--
Paraguay	**	**	**	**	--	**	**	**	**	**
Perú	sd	**	sd	sd	sd	**	**	**	**	sd
Rep. Dom.	**	**	**	**	--	**	**	--	--	--
Surinam	sd	sd	sd	sd	sd	**	**	sd	sd	sd
Uruguay	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**
Venezuela	sd	sd	**	--	--	**	**	**	**	sd

\* Los textos hacen referencia a una sola de estas poblaciones.  
 \*\* Los textos hacen referencia a las dos poblaciones por separado.  
 -- El contenido no ha sido incluido dentro de los libros.  
 sd Sin datos.

Nótese que la información histórica y cultural, sin excepciones, refiere tanto a los pueblos indígenas como a los afrodescendientes, que son las poblaciones más numerosas del continente aparte de la mestiza de ascendencia europea (aunque no las únicas). Esto representa un progreso respecto a la situación reportada por el II Informe de la EDH (2003), que comprobó un tratamiento dispar de ambos grupos étnicos, con una presencia tenue y a veces invisibilización completa de la población afrodescendiente en la actualidad.

El crecimiento de la doble temática histórico-cultural es congruente con el resultado acerca de los conocimientos sobre igualdad y no discriminación. Que ambos indicadores tengan una relativa alta presencia en los libros de texto desde el inicio del siglo y sigan ampliándose, indica preocupación de los sistemas educativos de la región por abordar más y mejor la temática de la diversidad, por lo menos la de carácter étnico y cultural. Esto es alentador, porque desde una perspectiva de derechos humanos el tratamiento teórico-conceptual de la diversidad no podría estar dissociado del estudio de los distintos pueblos que conforman cada comunidad nacional en la vida real. En cada país queda por investigar que sus textos escolares no contengan interpretaciones sesgadas u otras lagunas informativas (por ejemplo, sobre instrumentos específicos de DDHH para poblaciones indígenas y otras minorías étnicas, o personalidades que destacaron en la lucha por las reivindicaciones de estos colectivos, entre otros).



### Valorización de la diversidad y la historia cultural nacional

En Paraguay, desde el período 2000 se observa que los libros de texto incluyen secciones enteras en idioma guaraní, ejemplo relevante para ilustrar los intentos de contar con una educación más inclusiva que tome en cuenta las características socioculturales de los habitantes de todo el territorio nacional. Incluso, en los libros de texto vigentes en el año 2008 se intercalan capítulos en castellano y capítulos en guaraní.

En Brasil, se recurre a contenidos novedosos y cercanos a la realidad de los estudiantes para abordar determinadas temáticas. Por ejemplo, para ilustrar cómo ciertos movimientos musicales son una revalorización de la identidad cultural, que nace en y desde las poblaciones más vulnerables, y un medio para la denuncia de injusticias sociales, se releva la historia del reggae en Jamaica desde sus orígenes en la época de la esclavitud hasta su conocimiento mundial a través de Bob Marley, quien llevará este ritmo fuera de sus fronteras. (*Geografía 7º, 2006*).

En Guatemala y Uruguay, por ejemplo, se incluye el estudio de la población indígena y/o negra a través de leyendas y/o cuentos tradicionales en la materia de Idioma o Lenguaje.

### Perspectivas sobre la migración a lo largo del tiempo

A las grandes ciudades llegan muchas personas del campo en busca de mejores condiciones de vida. Estas familias se establecen en lugares que en su mayoría no reúnen las condiciones mínimas de: vivienda, higiene, comodidades o recreación. *Estudios Sociales 4. Colección Cipotes Guevara, Mario. Editorial Cartotécnica Centroamericana. 1996, pág. 127 (El Salvador)*.

El problema de la migración de América Central hacia Estados Unidos es que en la mayoría de los casos se realiza de manera ilegal. Es decir, sin visa de estudio o trabajo, ni permiso de residencia. Las personas que migran de manera ilegal corren el riesgo de ser violentadas en sus derechos humanos. Por ejemplo, las centroamericanas y los centroamericanos que viajan ilegalmente son capturados, a veces en los países por los que transitan hacia Estados Unidos, y deportados hacia sus países de origen. En muchas ocasiones son asaltados, golpeados o encarcelados sin garantías legales. *Estudios Sociales 5. Colección Cipotes y Cipotas. Valenzuela de Brito, Raquel. Ministerio de Educación. 2008, pág. 112 (El Salvador)*.

### Violaciones masivas de derechos en la historia reciente (13 y 14 años)

Los resultados del último indicador de la variable histórica –*casos de violaciones masivas de derechos humanos en la historia reciente del mundo, de América Latina y del propio país, si cabe* (Indicador 2.8, tabla en el Anexo)– muestran una presencia moderada en los textos escolares de hace una década, con un crecimiento significativo a la actualidad en número de países y en grados escolares que lo estudian. En 2000 el indicador estaba presente en 14 de 18 países, mientras que en 2008 se encuentra en 17 países (aunque a veces se ubique en un nivel de edad inferior a los 13 o 14 años). Además, en 2008 en 6 países aparece registrado en libros de una mayor cantidad de grados, con lo cual se fortalece su tratamiento en la escuela.

Comparando con los magros resultados que el VII Informe de la EDH reportó sobre la mayoría de los indicadores de la variable histórica, satisface comprobar que algunos elementos de la historia de los derechos humanos reciben mayor atención en los libros de texto que la que se vio en los programas de estudio. Esto no significa de ninguna manera que el abordaje histórico de los textos sea abundante, ni siquiera suficiente; tampoco significa que sea siempre adecuado, como veremos enseguida con un ejemplo. Pero sí indica, como mínimo, que en los textos hay mayores referencias al contexto histórico de los DDHH y de los sucesos que contribuyeron a su concepción y su consagración en normas legales (positivización).

### Perspectivas sobre la discapacidad a lo largo del tiempo con incorporación del enfoque de derechos

#### Con perspectiva reduccionista:

Los discapacitados son personas que tienen alguna enfermedad física o mental, que son comúnmente llamados minusválidos. Como niño o niña responsable y generoso, debo ayudarlos y apoyarlos cuando sea necesario... Conozco algunas reglas que debo seguir al estar junto a un discapacitado: Ayudarlo en tareas físicas que el no pueda realizar. Tratarlo de la misma forma que a las otras personas. No burlarme de su enfermedad. *Estudios Sociales 4, Ministerio de Educación, 1998, pág. 19 (Guatemala).*

#### Con perspectiva de derechos:

Se tiene como persona con discapacidad a toda aquella que presenta una deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal que limita su capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, y que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social. La discapacidad no está ni fijada ni dicotomizada; es más bien fluida, continua y cambiante, dependiendo de las limitaciones funcionales de la persona y de los apoyos disponibles en el ambiente personal. Una forma de reducir las limitaciones funcionales y por tanto la discapacidad de la persona, consiste en intervenir o proveer servicios y apoyos que se centren en la conducta adaptativa y papel que la persona discapacitada desempeña en la sociedad. La Ley General de las Personas con Discapacidad reconoce los derechos humanos de las personas con discapacidad y manda el establecimiento de políticas necesarias para su ejercicio. *Formación Cívica y Ética 5º, Secretaria de Educación Pública, Material de apoyo para el alumno. Versión preliminar digital, 2008, pág. 26 (México).*

### Violaciones de los derechos humanos en la historia reciente del país

A lo largo de nuestra historia, han existido hechos de graves violaciones a los derechos fundamentales de las personas. Torturas, asesinatos y matanzas colectivas, exilio, atentados arbitrarios contra las personas, sus familias y sus bienes, no han estado ausentes de nuestra historia... Por otra parte, se hace necesario elevar la conciencia acerca de la necesidad de cautelar los derechos sociales de segunda generación, ya que aún existen en nuestro país situaciones que impiden que el acceso a la educación, salud, vivienda, trabajo sean una realidad para todos los chilenos; y los derechos sectoriales de tercera generación, ya que es posible observar situaciones recurrentes que afectan a los derechos de las mujeres, los niños, los pueblos indígenas y otras minorías, así como graves problemas relacionados con el deterioro del medio ambiente, que significan una amenaza para las presentes y las futuras generaciones. *Estudio y Comprensión de la Sociedad 8º Básico. Giadrosic, Georgina et al. MN Editorial. 2007, págs. 184-185 (Chile).*

Aunque pareciera que la esclavitud es un asunto del pasado, hoy en día aún hay miles de personas en el mundo que realizan trabajos en condiciones inhumanas y de explotación: el campo, las fábricas, las minas, pueden ser espacios para la esclavitud moderna cuando el derecho a la jornada máxima, el salario digno y a la protección de la salud no se respetan. ¿Qué opinas de ello? ¿Qué consecuencias crees que tenga para esas personas y para sus familias? ¿Cómo nos daña como sociedad? *Formación Cívica y Ética. Tercer grado. Latapí, Paulina et al. McGraw-Hill Interamericana Editores. 2003, pág. 206 (México).*

En República Dominicana la violencia sexual e intrafamiliar es el principal problema de violación de los derechos humanos. Son muchas las mujeres que han sido asesinadas por sus maridos, novios, ex-maridos, amantes, entre otras relaciones... Durante más de 20 años muchas mujeres y organizaciones que trabajaban por los derechos de la mujer habían exigido que se castigara la violencia física y sexual hacia ellas... después de muchos esfuerzos, en enero del año 1997 fue promulgada por el Poder Ejecutivo la Ley 24-97 contra la violencia intrafamiliar. Esta ley, es un aporte en la defensa de los derechos humanos. *Cívica 8º, Educación Básica. 2008 (República Dominicana).*

Un ejemplo de tratamiento poco adecuado de la dimensión histórica de los DDHH lo constituye el uso de la noción de *generaciones de derechos*, que prevalece en muchos textos escolares<sup>8</sup>. Este enfoque plantea que existen varias generaciones sucesivas de derechos, dentro de las cuales se clasifica a los derechos específicos esquemáticamente: en la primera los civiles y políticos; en la segunda los económicos, sociales y culturales, en la tercera los colectivos o de los pueblos y en la cuarta los relacionados con el uso de las nuevas tecnologías y el acceso a la información en red<sup>9</sup>. Doctrinariamente la noción de “generaciones de derechos” es discutible –y riesgosa– por varias razones: porque es históricamente incorrecta ya que el reconocimiento internacional de derechos no ha seguido siempre esa secuencia; porque hay derechos que no pueden clasificarse rígidamente dentro de una u otra “generación” por su doble naturaleza y, lo más grave, porque los DDHH son un sistema y esta clasificación secuencial podría sugerir jerarquización o distinta importancia de los derechos, atentando así contra su integralidad. Si se insiste en usar la noción de “generaciones”, debería explicitarse siempre que es una simplificación de carácter didáctico.

Retomando la argumentación anterior, en pocas palabras, el desarrollo histórico es importante como un principio de interpretación, aunque no siempre se plasme bien en ciertos textos escolares. En este sentido, una clave para el progreso de la EDH estará en reconocer la importancia de los libros de texto como herramientas de enseñanza-aprendizaje e implementar políticas y acciones concretas para elaborarlos con solidez y rigor disciplinario, aunque sus destinatarios sean escolares de pequeña edad. En este sentido, siempre será imperativo abordar la dimensión histórica. Y, como sostuvimos en el VII Informe, es importante teórica y pedagógicamente que también los currículos incorporen explícitamente esta dimensión histórica.

Porque los derechos humanos no pueden ser comprendidos a cabalidad si no se entiende que son convenciones, acuerdos alcanzados por la humanidad a lo largo de su desarrollo en el tiempo y que su reconocimiento dentro de la conciencia social y las legislaciones de los Estados fue posible sólo después de muchas e intensas luchas de resistencia frente a los poderes políticos absolutistas. No están dados por la naturaleza, ni nacen de una concepción religiosa particular, ni son concesiones de un Estado generoso: son conquistas alcanzadas por la especie humana en su devenir histórico. Por ello, sin un acercamiento mínimo a su origen, su construcción y su defensa histórica, no podemos esperar que nuestros niños y niñas los comprendan y valoren, que argumenten por ellos frente a quienes los desconocen, que los defiendan razonadamente frente a quienes pretendan negarlos.

Incorporar la perspectiva histórica de los derechos humanos en el proceso de enseñanza-aprendizaje implica, entonces, reconocerlos y valorarlos como conquistas del ser humano porque, como advirtió Martínez-Shaw:

...la historia universal es una necesidad en un mundo que se siente recorrido por pulsiones y corrientes que actúan en todo el planeta, ya sea en el ámbito de la economía, la política o la vida cultural. Porque la historia total es

8 Entre los ejemplos hay textos de Panamá (Cívica 8º y Cívica 7º. Tapia, Luis. Editorial Susaeta, 2006); Paraguay (Ética y Formación Ciudadana 7, 1999, Ética y Formación Ciudadana 7º. Albertini, Josefina y Figueredo Victoria. Expo Libro S:R.L., 2000); Paraguay. Formación ética y ciudadana 9º Riquelme, Carlos *et al.* Editorial Don Bosco, 2007); Colombia (Navegantes 8); El Salvador (Estudios Sociales y Cívica 7. Colección Cipotes y Cipotas. Ministerio de Educación, 2008) y México (Formación Cívica y Ética 1. Segundo grado Bahena, Urbano *et al.* Grupo Editorial Patria, 2008); Argentina (Formación ética y ciudadana 9, Fernández de Salvino, A., Kapelus, 1999).

9 Morello, Augusto Mario, “Los derechos del hombre de las tercera y cuarta generaciones”, en: *Estudios de derecho procesal - nuevas demandas - nuevas respuestas*, v. 2. Platense/Abeledo-Perrot., Buenos Aires, 1998, págs. 943-951; Bustamante Domas, Javier, “Hacia la cuarta generación de Derechos Humanos: repensando la condición humana en la sociedad tecnológica”, en: *Revista Interamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación* No.1. OEI, septiembre/diciembre de 2001, <http://www.oei.es/revistactsi/numero1/bustamante.htm>.

una necesidad de una sociedad que trata de conocer el pasado para intervenir en el presente, y de transformar el presente para participar de alguna forma en la construcción del futuro. Porque la historia es una necesidad y casi un requisito indispensable para el ejercicio cotidiano de la ciudadanía y la libertad<sup>10</sup>.

## Incorporación de normas e instituciones básicas de derechos humanos

### Normativa e institucionalidad democrática

Los primeros dos ítemes de esta variable, el concepto de *democracia* y el de *Estado o Estado de Derecho* (indicadores 3.1 y 3.2 respectivamente) muestran una frecuencia abundante en ambos momentos y un comportamiento muy semejante entre sí.

Indicador 3.1. Concepto de democracia										
País	2000					2008				
	Nivel Primario			Nivel Secundario		Nivel Primario			Nivel Secundario	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	sd	sd	sd	sd	✓✓	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓
Bolivia	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓	--	✓✓	--	✓✓
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓	✓✓	✓	--	--	--	--
Colombia	--	sd	sd	sd	--	✓✓	sd	✓✓	✓✓	✓✓
Costa Rica	sd	--	--	✓✓	--	sd	--	✓✓	--	✓✓
Chile	--	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Ecuador	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	--	✓✓	--
El Salvador	--	--	--	sd	sd	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓
Guatemala	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓
México	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Nicaragua	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓
Panamá	✓✓	✓✓	sd	--	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	--
Paraguay	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--
Perú	sd	✓✓	sd	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	sd
Rep. Dom.	✓✓	✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Surinam	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	sd	sd	sd
Uruguay	--	✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓	✓	✓✓	✓✓	✓✓
Venezuela	sd	sd	✓✓	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	sd

✓ Incorporación implícita: se hace referencia al indicador sin ser mencionado explícitamente en los libros.  
 ✓✓ Incorporación explícita: se hace referencia al indicador de forma directa y explícita en los libros.  
 -- El contenido no ha sido incluido dentro de los libros.  
 sd Sin datos.

La *democracia* se trata de manera constante en varios grados del período estudiado en los libros de 13 de 18 países en 2000 y en 17 de 18 países en 2008. En realidad, hay bases para creer que su presencia en 2000 es mayor que lo que registran nuestros resultados, a juzgar por el alto grado de incorporación del concepto en los currículos, como detectó el VII Informe. Si está subrepresentada en esta muestra se debe a que no contamos con fuentes de información completas para ese momento. Lo que sí es indudable es su incremento en los textos actuales, incluso en textos de más grados del bloque estudiado.

La presentación del *Estado de Derecho*, su naturaleza, estructura y funcionamiento se corresponde de manera casi exacta con la noción de democracia en cuanto a frecuencia y distribución, tanto en 2000 como 2008 (Indicador 3.2, ver tabla en el Anexo). En 2000 se localizaba en los libros de texto de 13 de 18 países, también subrepresentado, pensamos, por las razones antes explicadas. En 2008 está presente en los libros de 17 países de 18 y también se refuerza apareciendo en más grados escolares sucesivos en por lo menos 6 países. Aunque no en todos los libros se habla explícitamente de Estado

<sup>10</sup> Martínez-Shaw, Carlos, "La historia total y sus enemigos en la enseñanza actual", en: Carretero, Mario y James F. Voss (compiladores), *Aprender y pensar la historia*. Amorrortu Editores, Buenos Aires-Madrid, 2004. Citado en IIDH, *VII Informe Interamericano de la educación en derechos humanos...*

“de Derecho” sino de Estado en general, siempre se explica la división de poderes y el ordenamiento jurídico que marca el alcance y las condiciones de su accionar en el régimen democrático.

En contraste, los dos indicadores siguientes muestran un debilitamiento gradual en cuanto al tratamiento de nociones específicas sobre la normativa democrática. La *igualdad ante la ley* (Indicador 3.3) está presente en los libros de 10 de 18 países en 2000 y crece a 15 de 18 en 2008. Aunque el crecimiento es considerable, no alcanza a ser equivalente a la presencia que tienen en la actualidad ni el indicador de democracia ni el de Estado de Derecho.

Indicador 3.3. Ley/igualdad ante la ley										
País	2000					2008				
	Nivel Primario			Nivel Secundario		Nivel Primario			Nivel Secundario	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	sd	sd	sd	sd	✓✓	sd	sd	✓✓	--	✓✓
Bolivia	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	--	✓✓	--	--
Brasil	✓✓	✓✓	--	--	--	--	--	--	--	--
Colombia	--	sd	sd	sd	--	✓✓	sd	✓✓	✓✓	✓✓
Costa Rica	sd	--	--	--	--	sd	--	--	--	✓✓
Chile	--	--	--	--	--	--	--	✓✓	--	✓✓
Ecuador	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	--	✓✓	--
El Salvador	--	✓✓	--	sd	sd	--	--	✓✓	✓✓	✓✓
Guatemala	--	--	--	--	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓
México	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓
Nicaragua	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓
Panamá	--	--	sd	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓
Paraguay	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	--	✓✓	--
Perú	sd	--	sd	sd	sd	--	✓✓	✓✓	✓✓	sd
Rep. Dom.	--	--	--	--	--	✓✓	--	✓✓	--	--
Surinam	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	sd	sd	sd
Uruguay	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Venezuela	sd	sd	✓✓	sd	sd	--	--	--	✓✓	sd

✓ Incorporación implícita: se hace referencia al indicador sin ser mencionado explícitamente en los libros.  
 ✓✓ Incorporación explícita: se hace referencia al indicador de forma directa y explícita en los libros.  
 -- El contenido no ha sido incluido dentro de los libros.  
 sd Sin datos.

Por su parte, el *debido proceso* (Indicador 3.4) está prácticamente ausente siempre y todavía se desdibuja más con el correr del tiempo. Para 2000 se lo ubicó en los libros de apenas 4 de 18 países y en todos ellos en un solo grado; para 2008, en solamente 3 de 18 países y no son los mismos del 2000. La debilidad de estos dos últimos indicadores coincide con la que detectó el VII Informe de la EDH en los programas de estudio. Por supuesto, es posible que el cómputo se haya visto afectado por algunas limitaciones o desbalances de la muestra de libros, pero difícilmente se puede haber alterado en grado tal como para producir estos resultados, especialmente para 2000.

Cuando se observan en secuencia las tres tablas insertas en esta sección se aprecia un patrón idéntico al que esbozan los mismos indicadores aplicados a los programas de estudio (VII Informe, págs. 73-75). A la vez, tal patrón se asemeja al que ya se vio emerger al analizar la primera variable, cuando contrastamos los indicadores sobre el *concepto de derechos humanos* (1.1), su *definición* (1.2) y sus *características* (1.3).

El patrón consiste en una presencia fuerte y redundante de las nociones generales elementales (derechos humanos, democracia y Estado, por ejemplo), que se repiten en todos o casi todos los grados examinados, junto a una presencia cada vez más diluida de otros conocimientos muy afines, necesarios para caracterizar y darle densidad a la noción general. No hablamos de conocimientos especializados, sino de aquéllos que en realidad hacen parte de la noción general en la medida que la

especifican, le “ponen carne” para hacerla comprensible a los escolares. Son conocimientos que están dentro de los estándares educativos sugeridos para la población de 10 a 14 años.

En el primer caso, la nutrida aparición en los libros del concepto de derechos humanos contrastó con la mucho menor presencia de su definición y la casi insignificante referencia a sus características. En el caso de ahora, la abundante incorporación de los conceptos de democracia y Estado de Derecho contrasta con las escasas alusiones a la igualdad ante la ley y las casi inexistentes al debido proceso. Nuestra interpretación es que estamos ante otro ejemplo de incorporación nominal o simbólica de la temática de derechos humanos y la democracia: mucho se los nombra, pero poco se los explica para que puedan ser comprendidos a cabalidad.

Indicador 3.4. Debido proceso										
País	2000					2008				
	Nivel Primario			Nivel Secundario		Nivel Primario			Nivel Secundario	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	sd	sd	sd	sd	--	sd	sd	✓✓	--	--
Bolivia	--	✓✓	--	--	--	--	--	--	--	--
Brasil	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Colombia	--	sd	sd	sd	--	--	sd	sd	--	--
Costa Rica	sd	--	--	--	--	sd	--	--	--	--
Chile	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Ecuador	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	--	--	--
El Salvador	--	--	--	sd	sd	--	--	--	--	--
Guatemala	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
México	✓✓	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Nicaragua	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Panamá	--	--	sd	--	--	--	--	--	--	✓✓
Paraguay	--	--	✓✓	--	--	--	--	--	--	--
Perú	sd	--	sd	sd	sd	--	--	--	--	sd
Rep. Dom.	--	--	--	--	--	--	--	✓	--	--
Surinam	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	sd	sd	sd
Uruguay	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Venezuela	sd	sd	✓✓	sd	sd	--	--	--	sd	sd

✓ Incorporación implícita: se hace referencia al indicador sin ser mencionado explícitamente en los libros.  
 ✓✓ Incorporación explícita: se hace referencia al indicador de forma directa y explícita en los libros.  
 -- El contenido no ha sido incluido dentro de los libros.  
 sd Sin datos.

### *Normativa e institucionalidad democrática para preadolescentes (13 y 14 años)*

Hubo otros indicadores algo más complejos sobre la normativa y la institucionalidad democrática que se aplicaron únicamente a los libros escolares para niños de 13 y 14 años. Fueron la *evolución histórica del concepto de democracia* (Indicador 3.1.1), *elecciones y sufragio* (Indicador 3.2.1) y la *transparencia y rendición de cuentas* (Indicador 3.7.1, el cual equivaldría, en términos negativos, a *lucha contra la corrupción y la impunidad*). Los resultados muestran que estos conocimientos algo más profundos que los antes vistos, aunque totalmente apropiados al nivel de desarrollo de los y las preadolescentes, en general están apenas moderadamente tratados en los libros.

La *evolución histórica del concepto de democracia* (Indicador 3.1.1, tabla en el Anexo) está mucho menos presente que el concepto mismo de democracia, que según vimos más arriba era muy abundante. En 2000 se hace referencia a ella en los libros de 8 de 18 países, mientras en 2008 ha crecido mínimamente a 10 de 18, apenas la mitad del universo de países estudiados. El resultado es congruente con la relativamente menor presencia de la dimensión histórica de los derechos humanos en comparación con su dimensión conceptual y normativa, que se observó al analizar la variable 2. De nuevo hay que lamentar la débil visión de proceso que se hace de la noción de democracia,

## La democracia en la historia nacional

Varios países utilizan libros escolares que incluyen el estudio de la recuperación de la democracia después de gobiernos dictatoriales.

En República Dominicana y como contenido del libro correspondiente a 13 años de edad en 2000, se incluye el estudio de la caída de regímenes dictatoriales en la década de los años 60. Además de las luchas contra el régimen de Trujillo en el país, se analiza la caída de la dictadura de Fulgencio Batista durante la Revolución Cubana. *Ciencias Sociales 8º, Secretaría de Estado de Educación y Cultura. 2000, págs. 123-127.*

En Guatemala, en los libros correspondientes a 13 y 14 años de edad en 2000, también se aborda la transición de gobiernos autoritarios a gobiernos democráticos en la década de los años 1960 y, posteriormente, en los años 1980 y 1990 en países suramericanos. Además se relevan los procesos de paz que se dieron en Centroamérica en los años 1980 y 1990; entre ellos, la los Acuerdos de Esquipulas II en 1997, los cuales impulsaron la paz en el Istmo. *Protagonistas. Estudios Sociales. Segundo Básico. Peláez, Oscar. Grupo Editorial Norma. 2000, págs. 228-232 / Estudios Sociales. Primero Básico. Martínez, Juan y Villagrán, Karla. Ediciones Escolares S.A. 1997, pág. 169.*

En Brasil se releva la transición a la democracia desde el gobierno dictatorial de Getúlio Vargas, entre 1937 y 1945 y entre 1950 y 1954. Este régimen termina con el suicidio de Vargas al ser acusado por crímenes y al exigirle los militares su renuncia. También se analiza el camino que poco a poco llevó a la democracia a partir del gobierno militar del General Geisel, su sucesor el General Figueiredo, hasta el fin de la dictadura con la victoria de Tancredo Neves. *Historia. 8º Serie. Martins, Roberto. Editora FTD S.A. 1997, págs. 128, 140, 211.*

También en Brasil, en el libro de Historia para la edad de 10 años en 2008, se aborda el proceso de fortalecimiento de la democracia a finales de los años 70. Se incluye el estudio de los movimientos obreros para el aumento salarial y el fin de la dictadura militar. También se expone como, en 1979, las presiones populares llevan al gobierno a aprobar la Ley de Amnistía para el retorno al país de exiliados políticos y una ley electoral que permitía la formación de varios partidos políticos. Además como, en 1984, se inició un importante movimiento popular, denominado Diretas Já, que pedía elecciones directas para el presidente de la República. *Historia. 4º serie. Obra Colectiva. Editora Moderna. 2005, pág. 152.*

En Paraguay, desde el año 2007 se ha implementado la materia Autoritarismo en la Historia Reciente del Paraguay. La misma tiene como objetivos analizar el impacto de los regímenes autoritarios, desarrollar una conciencia democrática y, mediante el conocimiento de la historia, evitar que el autoritarismo se repita<sup>1</sup>. Tiene carácter optativo para el tercer curso de la educación media, es decir dirigida a jóvenes de aproximadamente 17 años<sup>2</sup>.

En Argentina también se aborda el camino que llevó, en 1983, al restablecimiento de la democracia después de más de siete años de gobierno militar. Además se reacla el papel de diferentes organizaciones de derechos humanos durante y después de la dictadura y los cambios políticos y sociales que se desarrollaron luego de las elecciones en las que asumió la presidencia Raúl Alfonsín.

1 *Publicación en línea, consultada el 23 de Octubre de 2009 de:*

<http://archivo.abc.com.py/2007-03-09/articulos/315485/el-autoritarismo-en-la-historia-reciente-del-paraguay>

2 *Publicación en línea, consultada el 23 de Octubre de 2009 de: [http://www.observatoriomercosur.org.uy/UserFiles/File/ACTA\\_1\\_GT\\_EDUCACIONDDHH.pdf](http://www.observatoriomercosur.org.uy/UserFiles/File/ACTA_1_GT_EDUCACIONDDHH.pdf)*

como si se tratara de una concepción que la sociedad humana construyó de una sola vez y permanece inmutable.

No obstante, es importante reconocer que la relación entre democracia e historia no está totalmente ausente en nuestra muestra de textos, ya que se manifiesta en varios casos en el orden de la historia

### Lucha contra la corrupción y la impunidad

...el primer paso en la lucha contra la corrupción consiste en romper la red de silencio que la rodea, mediante la denuncia. Ésta posee varios aspectos positivos: a. La denuncia nos permite tomar conciencia del tema y del daño que causa a toda la comunidad; b. Expresa el avance del compromiso de la ciudadanía con los intereses de la comunidad; c. Introduce información nueva y/o precisa sobre la corrupción, lo que nos permite tener una idea más nítida del problema; d. Logra que no olvidemos los hechos de corrupción mediante la reiteración de las denuncias; y e. Puede servir de base para que algún agente del Estado inicie alguna investigación. *Formación Ética y Ciudadana 9. Ministerio de Educación y Cultura. 2007, pág. 254 (Paraguay).*

### Democracia en la escuela: convivencia y organización

El desafío actual de la cultura de convivencia es el aprendizaje de una conciencia democrática y el respeto por los derechos de cada uno, cada una y del otro. Para aprender sobre la democracia es importante crear un clima de convivencia. La convivencia en la escuela nos enfrenta a tomar cotidianamente decisiones, buscando lograr relaciones más humanas. Para ello tenemos que afrontar situaciones en la clase, en el patio, en la relación con las materias, con compañeros y compañeras, con profesores y profesoras. *Formación ética y ciudadana 8º. Rubio, José et al. Ed. Don Bosco, 2007, págs. 65-66 (Paraguay).*

Para practicar la democracia en el centro educativo, es necesario que se organicen los diferentes equipos de participación estudiantil, profesoral y la asociación de padres, madres y tutores del plantel. Pero no es eso solamente, hace falta que todos los miembros de la comunidad conozcan la democracia como doctrina política y asuman con responsabilidad y decisión conjunta el momento más oportuno de ponerla en práctica. *Aprendo Educación Moral y Cívica 8º. Henríquez, Eudy. Ed. Actualidad Escolar 2000. 2008, pág. 49 (República Dominicana).*

nacional. Libros de distintos países incluyen el estudio de la transición a la democracia en sus respectivas sociedades después de gobiernos dictatoriales (ver recuadro con ejemplos).

Los conocimientos sobre *elecciones y sufragio* (Indicador 3.2.1, tabla en el Anexo) tienen presencia moderada al inicio de la década, pero un buen crecimiento en el tiempo. En 2000 se identificaron en los libros de 9 de 18 países y en 2008 en los de 15 de 18. Los resultados tan bajos para 2000 son algo dudosos y podrían deberse a las limitaciones de la muestra de textos, o a que estos conocimientos se enseñen a través de experiencias prácticas como las de gobierno estudiantil o elecciones infantiles que se realizan en algunos países de nuestro continente.

Respecto a información sobre *transparencia y rendición de cuentas, o lucha contra la corrupción y la impunidad* (Indicador 3.4.1), la que se localizó es sorprendentemente mayor a la esperada, en especial considerando que el VII Informe había identificado una presencia minúscula en los programas de estudio de ambos momentos. En el caso de los libros, en 2000 se la ubicó en textos de 7 de 17 países, mientras que en 2008 está presente en 11 de 17 países. Este fenómeno es esperanzador, porque la salud de las democracias exige contar con ciudadanos conscientes de los peligros que la acechan desde su propio interior y responsables para resistirlos con apoyo en principios éticos y políticos claros. Estos principios deben adquirirse en la infancia y, más allá de la formación que en este sentido brinden la familia o la práctica de una religión, deben ser legitimados por el saber académico que imparte la institución escolar.



Indicador 3.4.1. Transparencia y rendición de cuentas				
País	2000		2008	
	Nivel secundario		Nivel secundario	
	13	14	13	14
Argentina	sd	--	--	--
Bolivia	✓✓	--	--	--
Brasil	✓✓	✓✓	--	--
Colombia	sd	--	✓✓	✓✓
Costa Rica	--	--	✓✓	✓✓
Chile	--	--	--	--
Ecuador	sd	sd	✓ <sup>(1)</sup>	--
El Salvador	sd	sd	✓✓ <sup>(2)</sup>	✓✓
Guatemala	--	--	--	--
México	--	--	✓✓	✓✓
Nicaragua	--	✓✓	--	✓✓
Panamá	✓ <sup>(1)</sup>	--	--	--
Paraguay	--	--	✓✓	✓✓
Perú	sd	sd	✓✓ <sup>(2)</sup>	sd
Rep. Dom.	✓✓	--	✓✓	--
Surinam	sd	sd	sd	sd
Uruguay	--	✓✓	--	✓✓
Venezuela	✓✓ <sup>(2)</sup>	sd	✓✓	sd

✓ Incorporación implícita: se hace referencia al indicador sin ser mencionado explícitamente en los libros.  
 ✓✓ Incorporación explícita: se hace referencia al indicador de forma directa y explícita en los libros.  
 -- El contenido no ha sido incluido dentro de los libros.  
 sd Sin datos.  
 (1) El indicador está presente en el nivel correspondiente a 11 años de edad.  
 (2) El indicador está presente en el nivel correspondiente a 12 años de edad.

### Normas e instituciones nacionales

Volviendo a la muestra completa de cinco grados, los conocimientos sobre normas e instituciones nacionales en los libros de texto para niños de 10 a 14 años son moderados al inicio de la década, pero crecen considerablemente durante ella.

Conocimientos sobre los *derechos humanos en la constitución política del país* (Indicador 3.5, tabla en el Anexo) están presentes en 2000 en libros de 13 de 18 países, la mayoría en más de un grado escolar. Para 2008 se ubican en libros de 17 de los 18 países, además con un reforzamiento pronunciado en nuevos grados.

Las *instituciones que protegen derechos humanos en el ámbito nacional* (Indicador 3.6, tabla en el Anexo) se abordan en los libros, pero con una presencia menor que

la normativa. En 2000 están incorporadas en libros de 11 de 18 países, mientras para 2008 han crecido doblemente a 17 de 18 países y a más grados del período estudiado, particularmente los del nivel secundario.

Comparativamente, en el conjunto de los libros –igual que el VII Informe había comprobado en los currículos– se aprecia mayor énfasis por tratar las normas que las instituciones asociadas a derechos humanos. Pero en la vida real, las unas no funcionan sin las otras. La efectividad de las normas de DDHH presupone la existencia de instituciones y procedimientos que garanticen su respeto o, en el peor de los casos, la sanción y reparación de las violaciones de derechos. Minimizar el estudio del funcionamiento de las instituciones deja el conocimiento de las normas en un plano abstracto y no promueve en los estudiantes el desarrollo de capacidades para hacer valer efectivamente sus derechos y los de los demás, que es uno de los objetivos primordiales de la EDH. El estudio de las unas debe marchar a la par de las otras.

### Normas e instituciones supranacionales

La información contenida en los libros de texto sobre *organizaciones internacionales de cooperación y promoción de derechos humanos*, que buscó referencias concretas sobre la ONU, UNESCO y UNICEF (Indicador 3.7, tabla en el Anexo) muestra una tendencia similar a la información sobre normas e instituciones nacionales: al iniciarse la década es moderada, pero crece de manera notable durante ella. En el conjunto de los 18 países, en 2000 está incorporada en los libros de 12 países y en 2008 en los de 16. La presencia longitudinal del indicador crece visiblemente en 10 países, sobre todo en el nivel secundario.

Para los niños y niñas de 13 y 14 años se aplicaron dos indicadores adicionales que hacen referencia a *sistemas supranacionales de protección de derechos humanos*: uno, al *sistema regional*, que comprende la Comisión y la Corte Interamericanas de Derechos Humanos (Indicador 3.7.1) y otro al

Indicador 3.7.1. Sistema regional de protección de DDHH					Indicador 3.7.2. Sistema internacional de protección de DDHH				
País	2000		2008		País	2000		2008	
	Nivel secundario		Nivel secundario			Nivel secundario		Nivel secundario	
	13	14	13	14		13	14	13	14
Argentina					Argentina				
Bolivia	--	--	--	--	Bolivia	--	--	✓✓ <sup>(1)</sup>	--
Brasil	✓✓	--	--	✓✓	Brasil	--	✓✓	✓✓	✓✓
Colombia	--	--	✓✓	✓✓	Colombia	--	--	✓✓	✓✓
Costa Rica	✓✓ <sup>(1)</sup>	--	--	--	Costa Rica	✓✓ <sup>(1)</sup>	--	--	--
Chile	--	--	--	✓✓	Chile	--	--	--	✓✓
Ecuador	sd	sd	--	--	Ecuador	sd	sd	--	✓✓
El Salvador	sd	sd	✓✓	✓✓	El Salvador	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Guatemala	--	--	--	--	Guatemala	✓✓ <sup>(1)</sup>	--	--	✓✓
México	✓✓ <sup>(2)</sup>	--	✓✓	--	México	--	✓✓	✓✓	✓✓
Nicaragua	✓✓ <sup>(1)</sup>	✓✓	✓✓ <sup>(1)</sup>	✓✓	Nicaragua	--	--	--	--
Panamá	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	Panamá	✓✓	✓✓	✓✓ <sup>(2)</sup>	✓✓
Paraguay	✓✓ <sup>(1)(3)</sup>	✓✓	✓✓ <sup>(3)</sup>	✓✓	Paraguay	✓✓ <sup>(1)</sup>	--	--	--
Perú	sd	sd	✓✓	sd	Perú	sd	sd	✓✓	sd
Rep. Dom.	--	--	✓	✓✓	Rep. Dom.	--	--	✓✓	✓✓
Surinam	sd	sd	sd	sd	Surinam	sd	sd	sd	sd
Uruguay	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	Uruguay	✓✓ <sup>(3)</sup>	✓✓	✓✓ <sup>(3)</sup>	✓✓
Venezuela	✓✓ <sup>(2)</sup>	sd	✓✓	sd	Venezuela	sd	sd	--	sd

✓ Incorporación implícita: se hace referencia al indicador sin ser mencionado explícitamente en los libros.  
 ✓✓ Incorporación explícita: se hace referencia al indicador de forma directa y explícita en los libros.  
 -- El contenido no ha sido incluido dentro de los libros.  
 sd Sin datos.  
 (1) El indicador está presente en el nivel correspondiente a 11 años de edad.  
 (2) El indicador está presente en el nivel correspondiente a 12 años de edad.  
 (3) El indicador está presente en el nivel correspondiente a 10 años de edad.

✓ Incorporación implícita: se hace referencia al indicador sin ser mencionado explícitamente en los libros.  
 ✓✓ Incorporación explícita: se hace referencia al indicador de forma directa y explícita en los libros.  
 -- El contenido no ha sido incluido dentro de los libros.  
 sd Sin datos.  
 (1) El indicador está presente en el nivel correspondiente a 12 años de edad.  
 (2) El indicador está presente en el nivel correspondiente a 10 años de edad.  
 (3) El indicador está presente en el nivel correspondiente a 11 años de edad.

*sistema universal*, que comprende los órganos especializados de Naciones Unidas (Indicador 3.7.2 ). Aunque el panorama general del tratamiento de estos conocimientos en los textos es apenas promedio, muestra dos aspectos positivos que merecen destacarse. Por una parte, según se aprecia en las tablas hay un interesante crecimiento en el tiempo. Mientras la información sobre sistemas supranacionales (ambos indicadores por igual) en 2000 aparecía en los libros de 9 de 18 países, para 2008 llegó a establecerse en 13 de los 18.

Por otra parte, en comparación con los casi nulos resultados del mismo indicador en los programas de estudio (VII Informe), la situación de los libros de texto no deja de ser satisfactoria. Dada la trascendencia del tema de las instancias de protección de derechos todavía queda buen camino por recorrer, pero la tendencia de progreso es esperanzadora.

### Gobierno estudiantil

El indicador *organizaciones de participación estudiantil en la escuela* (Indicador 3.8) se incluyó con el objetivo de dar continuidad al tema iniciado como nuevo dominio de investigación en el VI Informe Interamericano de la EDH (2007) y retomado después en el VII Informe (2008).

Recuérdese que a los fines del Informe de la EDH se entiende por *gobierno estudiantil* a la organización formada por representantes de la comunidad estudiantil de cada centro educativo, democráticamente elegidos, que tiene entre sus fines recoger, debatir y expresar las opiniones y propuestas de los estudiantes ante los órganos que conducen la escuela y tomar parte en las decisiones sobre los asuntos de la vida de la escuela que los afectan. Más allá de cualquier posible variante organizativa, se

Indicador 3.8. Organizaciones de participación estudiantil en la escuela										
País	2000					2008				
	Nivel Primario			Nivel Secundario		Nivel Primario			Nivel Secundario	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	sd	sd	sd	sd	✓✓	sd	sd	--	--	--
Bolivia	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Brasil	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Colombia	--	sd	sd	sd	--	✓✓	sd	✓✓	--	✓✓
Costa Rica	sd	--	--	✓✓	--	sd	--	--	✓✓	--
Chile	--	--	--	--	--	--	--	--	--	✓✓
Ecuador	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	--	--	--
El Salvador	--	--	--	sd	sd	✓✓	--	--	--	✓✓
Guatemala	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
México	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--
Nicaragua	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--
Panamá	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Paraguay	--	--	--	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓
Perú	sd	✓✓	sd	sd	sd	✓✓	--	✓✓	--	sd
Rep. Dom.	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓
Surinam	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	sd	sd	sd
Uruguay	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Venezuela	sd	sd	--	sd	sd	--	--	--	--	sd

✓ Incorporación implícita: se hace referencia al indicador sin ser mencionado explícitamente en los libros.  
 ✓✓ Incorporación explícita: se hace referencia al indicador de forma directa y explícita en los libros.  
 -- El contenido no ha sido incluido dentro de los libros.  
 sd Sin datos.

caracteriza por ofrecer al conjunto de alumnos y alumnas un espacio de participación, representación, deliberación y decisión dentro de la institución escolar<sup>11</sup>.

El VI Informe se ubicó en el campo normativo y examinó si existían dentro de los sistemas educativos de los países de la región normas, políticas explícitas y formas de institucionalidad dirigidas a reconocer y poner en práctica experiencias de gobierno estudiantil. El VII Informe examinó el tema del gobierno estudiantil desde el ángulo curricular, preguntándose si estaba incorporado (o no) como conocimiento explícito que se analizara en las aulas de clase, al margen de sus condiciones de existencia legal como práctica extra-curricular autorizada dentro de las escuelas. La hipótesis fue que la existencia

### Instituciones nacionales de protección de derechos

Las comisiones de derechos humanos deben vigilar que las autoridades no cometan arbitrariedades contra personas especialmente vulnerables, marginadas, o en peligro de ser agredidas como lo son los niños que viven o trabajan en la calle, los homosexuales, los indígenas, los ancianos, los enfermos de SIDA o portadores del VIH, y las personas que han migrado desde otro país para buscar trabajo en México, entre muchos otros. *Formación Cívica y Ética. Tercer grado. Latapí, Paulina et al. McGraw-Hill Interamericana Editores. 2003, págs. 21-22 (México).*

Un factor que obstaculizó el desarrollo de la región Apurímac fue la violencia armada que asoló la región durante la década de 1980 y principios de 1990... La Comisión de la Verdad y la Reconciliación incluyó a Apurímac en el Plan Integral de Reparaciones, que consiste no sólo en la compensación económica de los familiares de las víctimas de la violencia política, sino también incluye la puesta en marcha de proyectos sociales encaminados a disminuir los niveles de pobreza y a mejorar las condiciones de vida. *Ciencias Sociales 1. Secundaria. Obra Colectiva. Editorial Santillana. 2008, pág. 242 (Perú).*

11 IIDH, *VI Informe Interamericano de la educación en derechos humanos*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José, Costa Rica, 2007. Sección II, págs. 29-32.

de información sobre esta instancia de organización estudiantil en los currículos y su discusión entre docentes y estudiantes en la dinámica del aula, aumenta las probabilidades de que la misma se concrete como práctica real en el establecimiento educativo. Este sería un efecto de la retroalimentación entre conocimiento y acción, supuesto central de la EDH.

Con base en la misma hipótesis, en la presente investigación se aplicó el indicador al examen de los libros de texto. Los resultados obtenidos son moderadamente alentadores. En la actualidad el tema está incorporado en libros de texto de por lo menos 9 de 18 países estudiados, en la mayoría de ellos en libros de varios grados.

Tales datos marcan un crecimiento significativo respecto a 2000, cuando el indicador se localizaba en libros de sólo 4 de 18 países. Curiosamente este último dato es mucho menor a la presencia que registró el indicador en los currículos escolares en 2008. La explicación podría estar en las limitaciones de la muestra de libros con que contamos para 2000, o bien a que la temática se trate en materiales complementarios, preparados directamente por los Ministerios de Educación, que es quien regula el funcionamiento de los gobiernos estudiantiles en la práctica.

Cualquiera sea la razón de su baja aparición en los libros de inicios de la década, lo cierto es que hoy las organizaciones de participación estudiantil en la escuela son abordadas en los textos escolares de un buen número de países que antes no las trataban y en varios grados del sistema escolar de estos países.



## Sección IV

### Conclusiones

#### Sobre el contexto institucional de los libros de texto analizados

##### *Sobre la fecha de publicación*

Como conjunto, los libros escolares de la región eran en 2000 y lo son hoy, bastante recientes. A la fecha todos los países cuentan con libros editados durante la presente década y una decena de países está en proceso de publicación de textos nuevos para las asignaturas de Ciencias Sociales y Educación Cívica, con registro de ediciones de 2008 y aún de 2009.

Estos textos se han ido elaborando o revisando al ritmo de los cambios curriculares, que, según constató el VII Informe de la EDH (2008), fueron abundantes en esta década. La correlación entre cambios curriculares y nuevas ediciones de textos es lógica y deseable porque contribuye a la *coherencia interna* entre los componentes del sistema educativo, tanto como a la *coherencia externa* entre los conocimientos que el sistema elige abordar explícitamente y las transformaciones de la realidad –factor esencial a los objetivos de la EDH.

Es visible un aumento de la oferta de textos escolares para 2008 en relación con 2000: en títulos, en autores y en editoriales. Tal pluralidad podría estar indicando una valoración creciente de este instrumento educativo por parte de autoridades gubernamentales, especialistas de la disciplina y editores privados. Desde un enfoque de derechos el fenómeno es positivo, pues sugiere que se están construyendo miradas variadas sobre la realidad y un distanciamiento del discurso escolar único –“oficial”– que por tanto tiempo predominó en la región asociado a regímenes autoritarios.

##### *Sobre el proceso de elaboración y distribución*

En la región no se identificó ni monopolio estatal, ni mercado editorial regido exclusivamente por las leyes de oferta y demanda. Lo que se aprecian son procesos que combinan, en distinto grado, la intervención de editoriales y autores privados con variadas modalidades de intervención de las dependencias pertinentes de los ministerios o secretarías nacionales de educación.

Respecto a las empresas editoriales privadas que elaboran textos, en la mayoría de los países hay una oferta variada, lo cual ofrece posibilidades de opción tanto para los Ministerios cuando abren licitaciones para elaborar libros, como para los establecimientos educativos y los docentes cuando tienen la opción de recomendarlos. Esta producción textual escolar diversa ocurre porque no hay concentración monopólica del proceso de elaboración, ni del Estado ni de una o pocas editoriales privadas. La posibilidad de una pluralidad de miradas refleja y contribuye al fortalecimiento de sistemas educativos democráticos.

Muchos ministerios de la región han avanzado en reconocer la complejidad y sobre todo la importancia de la elaboración de textos escolares, por lo que a la fecha están impulsando políticas públicas valiosas desde un enfoque de derechos y a la vez de calidad de la educación –las cuales, sin ser todavía unánimes, marcan tendencias de progreso. Entre ellas (i) creación de instancias internas especializadas para producir lineamientos, dar seguimiento y hacer evaluación de los textos escolares; (ii) reconocimiento de participación a los establecimientos educativos y a los docentes a la hora de escoger libros; (iii) planificación de consultas e investigaciones para recoger los criterios de los docentes sobre la calidad y utilidad de los textos en uso, y (iv) financiación y distribución gratuita de textos para todos los alumnos o bien todos los establecimientos y docentes del sistema.

La financiación y distribución gratuita de textos es una política que podría tener alto impacto en promover la calidad y equidad de la educación en la región. Es de lamentar que por lo general sólo se aplique al nivel primario y no al secundario, dejando en este caso a las familias la carga económica de adquirir los textos.

### *Sobre el análisis de los textos y sus claves de interpretación*

La decisión metodológica de examinar los textos de dos asignaturas de cada uno de los cinco grados donde se ubica la población-meta (10 a 14 años) y hacerlo en dos momentos a fin de evaluar transformaciones en el tiempo (2000 y 2008), condujo a que se utilizara un alto número de fuentes de información. En total se trabajó con 207 libros de texto (76 libros para 2000 y 131 libros para 2008).

Las fuentes se analizaron a lo largo de varias líneas. Ante todo las del enfoque de progreso, que consistieron en establecer la presencia –o no– de los indicadores de la matriz en los dos momentos de tiempo y en identificar las tendencias de cambio entre ambos (progreso, invariancia o retroceso). Adicionalmente se compararon los resultados de distintos indicadores entre sí y también con los resultados obtenidos al aplicar los mismos indicadores a los currículos (VII Informe, 2008). Las conclusiones de estas comparaciones se reportan en tanto sean significativas y relevantes para comprender cómo evoluciona la EDH en los sistemas educativos de la región.

Los resultados cuantificados (por ej., el grado de presencia de los indicadores en cada país, grado y momento) no deben interpretarse de manera absoluta porque (i) el interés de analizar los libros escolares supera lo numérico para proyectarse a su discurso extendido sobre DDHH –*cómo se presentan y cómo se explican* los conocimientos de DDHH que abordan– y (ii) la muestra de la investigación, aunque muy abundante, no es total ni puede ser exhaustiva pues los libros en los países de la región tienden a ser muchos y diversos, de distintas editoriales y autores, y a menudo se refuerzan con variados materiales complementarios sobre temas particulares.

### **Sobre conocimientos específicos de derechos humanos en los libros de texto para niños y niñas de 10 a 14 años**

En conjunto, los libros escolares estudiados muestran un crecimiento claro y sostenido entre 2000 y 2008 en el tratamiento explícito de conocimientos sobre DDHH, el cual se refleja en todos los indicadores de la matriz con la sola excepción de uno (Indicador 3.4, debido proceso). Este crecimiento adopta dos modalidades, por lo general simultáneas:

- los indicadores están incorporados en 2008 en libros de más países que en 2000, y
- dentro de un mismo país, los indicadores están incorporados en 2008 en libros de más grados escolares que en 2000 (crecimiento longitudinal).

Por lo tanto, se verifica una tendencia consistente de progreso en el tiempo, aunque el grado de crecimiento en cualquiera de las dos modalidades no es uniforme en todos los países. Igual que con los programas de estudio, el crecimiento en el abordaje de la temática varía: los libros de unos países crecen más, otros menos y otros permanecen relativamente estables. La evaluación de los cambios debe hacerse caso por caso, tomando como referencia la situación nacional en 2000. Ciertos indicadores en los textos de algunos países aumentan poco porque ya estaban presentes con fuerza en 2000, mientras otros lo hacen más porque en 2000 su presencia era baja o inexistente.

La coherencia entre las tendencias de crecimiento en el tiempo observadas en los currículos y en los textos era esperable y así debe ocurrir, pues los textos no son un elemento autónomo sino integrado

a los demás del sistema educativo, en especial articulado con los contenidos curriculares, los cuales desarrollan en extenso.

No obstante, dentro de la coherencia general esperable y deseable, a veces hay discrepancias que es de interés analizar, precisamente porque contrarían la expectativa: diferencias en énfasis y matices sobre ciertos contenidos; conocimientos que se desarrollan en los libros con más profundidad que en los currículos y, al revés, otros que se abordan “de paso” o nada, a pesar de ser parte de los currículos. Es que los libros de texto tienen su especificidad: sus características que no son las mismas de los programas, sus aportes y limitaciones propias. Ello justifica estudiarlos de manera independiente para estimar cómo y cuánto contribuyen al progreso de la EDH y cómo podrían hacerlo mejor, tanto en conjunción con otros componentes del sistema escolar como por sí mismos –con rigor, amplitud y enfoque adecuado.

### *Sobre conceptos y desarrollos conceptuales básicos de DDHH*

1. El *concepto de derechos humanos* aparece considerablemente en libros de texto de todos los países, de varios grados y de forma explícita en los dos momentos de tiempo. Su crecimiento es mínimo entre uno y otro momento porque ya en 2000 estaba bastante extendido. En contraste, la *definición de derechos humanos* está menos presente y las *características de los derechos humanos* mucho menos aún. Estos dos últimos indicadores también crecen en el tiempo, aunque en comparación con los datos sobre programas de estudio parece que se abordan en los libros todavía menos de lo que piden los programas, en uno y otro momento.
2. Comparando entre sí los resultados de los tres primeros indicadores, preocupa la repetición en los libros de texto de la tendencia observada en los programas de estudio: abundante incorporación del *concepto de DDHH* en contraste con el menor espacio que recibe su *definición* y con el todavía menor, escasísimo, que se otorga a las *características de los DDHH*. Esta secuencia de tratamiento decreciente sugiere que los derechos humanos podrían estar apareciendo –en los currículos y en los textos escolares– de forma nominal o simbólica, es decir, nombrándolos mucho pero sin hacer de ellos un buen desarrollo conceptual que los defina y caracterice. Esto es inaceptable, porque no se trata de incluir los DDHH en la escuela “de cualquier manera”: se trata de introducirlos con toda su fuerza filosófica, histórica y educativa, para que nuestros niños y niñas los comprendan plenamente y los ejerciten en su vida.
3. Los *derechos humanos consagrados en la Declaración Universal* tienen presencia muy amplia en los libros de primaria y de secundaria tratados en forma general, no así en forma desagregada. En secundaria, donde se esperaba un análisis detallado, los indicadores desglosados no aparecen masivamente: sólo en dos tercios de los países se tratan separadamente los derechos civiles y políticos y los económicos, sociales y culturales –eso sí, ambos por igual– y apenas en un tercio de los países se abordan explícitamente los derechos colectivos. Esto puede interpretarse, otra vez, como un superávit denominativo frente a un déficit de profundización conceptual.
4. La noción de *derechos de la infancia* está muy presente en los libros de ambos momentos, pero curiosamente no están igual de extendidos los *derechos acordados en la Convención sobre los Derechos del Niño*. Sorprenden dos comprobaciones: una, que la Convención en sí misma no se trate más, dada su pertinencia y relevancia para los educandos como sujetos de los derechos allí reconocidos; otra, el tratamiento cuantitativamente mayor del concepto general que de los derechos infantiles particulares que la Convención consagra. Lo entendemos como otro ejemplo de incorporación “nominal” de conocimientos de DDHH, que se queda en reiterar el concepto y no ahonda su contenido.



5. De entre todos conocimientos de DDHH examinados, los que se tratan de manera más extensa y explícita en los libros de texto en ambos momentos son *igualdad y no discriminación*. En la actualidad están en todos los países de la investigación, sin excepciones. La amplia cobertura temática y el progreso en el tiempo son tendencias ya comprobadas en los currículos (VII Informe, 2008), que los libros escolares vienen a llevar a la práctica y reforzar.

Esta amplia presencia no significa que siempre se aborden los temas con una buena perspectiva de derechos. Hay casos de tratamientos bien intencionados pero con enfoque paternalista o asistencialista (por ej., en el caso de la discapacidad, el VIH/SIDA o las migraciones), sobre todo en libros usados en 2000. Con el transcurrir de la década, la visión de derechos va en aumento.

6. Hay presencia significativa de las situaciones de *pobreza, hambre e inequidad* como contenido explícito en los libros de texto, en ambos momentos. Se constata preocupación por reflejar los graves problemas de violación de derechos económicos, sociales y culturales que tienen los países de la región –progreso coherente con las ampliaciones curriculares que se han producido en el mismo sentido durante la década.

Separadamente habrá que analizar si el discurso extenso de los libros adopta una perspectiva de derechos para interpretar las causas y consecuencias de la pobreza, la inequidad y la exclusión endémicas de nuestras sociedades, y para señalar caminos de superación. La lectura de nuestras fuentes sugiere avances sustantivos en varios de los textos de 2008 en tal sentido, lo cual abre esperanzas de que éstos marquen la tendencia de avanzada en la materia.

7. En correspondencia con los conocimientos explicitados en los currículos oficiales, es el concepto clásico o tradicional de *ciudadanía* el que sigue predominando en los libros escolares. El más contemporáneo de *ciudadanía global* muestra escasísima presencia y, cuando está, es de manera implícita, aproximativa, apenas asociado a la idea de “globalización” como proceso de interconexión mundial. Además, si ya en los currículos la noción de *ciudadanía global* aparecía poco, sorprende que en los libros aparezca todavía menos. Esto podría indicar que ciertas editoriales y/o autores que elaboran textos no están familiarizados con el concepto. Es inevitable preguntarse, ¿cuán especializados estarán en otros desarrollos conceptuales de DDHH?

Haciendo eco a las conclusiones del VII Informe, estos datos vuelven a alertar “sobre la perduración y predominio de una concepción restrictiva, fuertemente asociada a la nacionalidad, a la pertenencia a comunidades de base territorial cerrada y cultura homogénea, al poder de las mayorías y al ejercicio sobre todo de los derechos civiles y políticos: una concepción cívica del ciudadano/a centrada en su rol en la vida pública de su Estado-Nación. Todavía es débil el movimiento para abrir la mirada de la escuela a una concepción más amplia, universal y diversa de la ciudadanía que, sin negar su dimensión cívico-nacional, tampoco la absolutice; una mirada que trascienda barreras nacionales y culturales para propiciar una visión sistémica del planeta y su desarrollo, para valorar todas las formas de diversidad humana y de la naturaleza, para defender el equilibrio medioambiental, favorecer la inclusión de todas las personas en la sociedad con igualdad de derechos y promover el diálogo y la negociación en la resolución de conflictos como alternativa al ejercicio de la fuerza, entre naciones, grupos sociales o individuos”<sup>1</sup>. Esta es la visión en sintonía con un auténtico enfoque de DDHH; pero la evidencia muestra que los sistemas educativos –incluyendo los textos escolares– todavía están lejos de ella.

<sup>1</sup> IIDH, *VII Informe Interamericano de la educación en derechos humanos...*, pág. 85.

8. Los conceptos de *desarrollo económico y social* y *desarrollo sostenible* (ya instalados en los currículos de secundaria desde hace por lo menos una década), hoy se encuentran también en libros escolares de todos los países. Su presencia contundente sugiere que aunque el concepto de “ciudadanía global” casi no está representado en los libros, al menos alguno de sus componentes están incluidos –como la sostenibilidad y el cuidado del medio ambiente. Respecto a cómo se los explica, en la mayoría de los libros (con honrosas excepciones que este informe ilustró en recuadros) el tema ambiental, el desarrollo económico y el desarrollo sostenible pocas veces son relacionados con el derecho a un medio ambiente sano o con los DDHH en general. He aquí su principal debilidad.

### *Sobre la incorporación de la historia de los derechos humanos*

9. En conjunto, los conocimientos sobre historia de los DDHH en los libros de textos tienen una presencia moderada pero creciente a lo largo de la década y que también va en aumento relativo conforme se consideran hitos históricos próximos a la actualidad. Es decir, la información sobre *las Naciones Unidas*, *la Declaración Universal de los Derechos Humanos* y *la Convención sobre los Derechos del Niño* supera a la *construcción moderna de los DDHH* y ésta, a su vez, a los *antecedentes de los DDHH en la Antigüedad y en la Edad Media*. Aunque el resultado no es óptimo, sorprende positivamente porque la investigación del VII Informe había encontrado que los conocimientos históricos en los currículos eran no sólo los más escasos de la matriz, sino los únicos que sufrían retrocesos durante la década.

Esto es posible debido al discurso extendido y analítico de los libros de texto que, en contraste con el tratamiento puntual y sintético de los programas de estudio, permite presentar los conceptos de DDHH dedicándoles algún espacio a sus orígenes y proceso en el tiempo. Sin emitir juicio sobre cómo los libros presentan la historia, su sola presencia es valiosa porque contribuye a una comprensión de los DDHH en su evolución y contexto.

10. Los hitos históricos sobre reivindicaciones particulares que se examinaron solamente para el grupo de edad de 13 y 14 años (los dos Pactos Internacionales, la Convención CEDAW y otros instrumentos de DDHH para poblaciones específicas), muestran progresos considerables durante la década, pero su incorporación actual aún está lejos de alcanzar a toda la región. Cuando todos los Estados han ratificado estos instrumentos de DDHH y muchos los han incorporado a su constitución política, no se justifica que la educación formal no los estudie.
11. Dada su importancia teórica y pedagógica, la presencia de *personalidades que destacan en la defensa de los DDHH* en los libros escolares se analizó con criterio amplio, sin excluir ninguna referencia a figuras inspiradoras y modélicas, fueran del pasado o actuales. Se verificó aquí que, en contraste con las escasas menciones contenidas en los currículos, los libros hacen un uso más vasto del elemento de personalización, en el nivel primario y el secundario.
- La gran mayoría de las personalidades citadas son líderes de movimientos políticos de la historia nacional o continental remota –de la colonia o las luchas por la independencia–, con poquísimas referencias a figuras contemporáneas. Este desequilibrio debería ser corregido incrementando la mención de luchadores de DDHH más cercanos en tiempo y espacio a la realidad vital de los estudiantes.
12. La *historia y cultura de las poblaciones indígenas y afrodescendientes que habitan el territorio nacional* está incluida abundantemente en los libros de textos, en ambos momentos y creciendo en

el tiempo. Se refiere, sin excepciones, a los pueblos indígenas tanto como a los afrodescendientes, que son las poblaciones más numerosas del continente aparte de la mestiza de ascendencia europea –aunque no las únicas. La fuerte y creciente presencia de la doble temática histórico-cultural es congruente con los conocimientos sobre igualdad y no discriminación y ratifica la preocupación de los sistemas educativos de la región por abordar más y mejor la temática de la diversidad, por lo menos la de carácter étnico y cultural. Así debe ser, porque desde una perspectiva de DDHH no podría dissociarse el tratamiento teórico-conceptual de la diversidad del estudio de los distintos pueblos que conforman cada comunidad nacional.

13. El último indicador de la variable histórica –*casos de violaciones masivas de derechos humanos en la historia reciente del mundo, de América Latina y del propio país, si cabe*– muestra una presencia moderada en los textos escolares de hace una década y un aumento considerable a la actualidad, en cuanto a cantidad de países y grados escolares cuyos textos escolares lo estudian.

Resumiendo los resultados de la variable histórica y comparándolos con los respectivos del VII Informe (2008), satisface comprobar que algunos aspectos de la historia de los DDHH reciben mayor atención en los libros de texto que en los currículos. Esto no quiere decir que el abordaje histórico de los textos sea abundante, ni siquiera suficiente; tampoco significa que siempre sea correcto (como ocurre con el uso reiterado de la simplificadora concepción de “generaciones de derechos”). Pero demuestra que los textos recogen más el contexto histórico que dio origen a los DDHH y los sucesos que condujeron a su consagración normativa (positivización).

El desarrollo histórico es importante como principio de interpretación de los DDHH, aunque a veces no se plasme en forma adecuada en algunos textos escolares. Las referencias históricas no son opcionales: son indispensables, porque los DDHH no pueden entenderse sino como convenciones, como acuerdos alcanzados por la humanidad en su devenir temporal, cuyo reconocimiento dentro de la conciencia social y las legislaciones de los Estados fue posible sólo después de muchas e intensas luchas de resistencia frente a poderes políticos absolutistas.

### *Sobre incorporación de normas e instituciones básicas de DDHH*

14. La *democracia*, así como la *naturaleza, estructura y funcionamiento del Estado de Derecho*, se abordan en forma repetida y relacionada entre sí en los libros de varios grados (a veces en todos los grados) de la gran mayoría de los países. De igual manera, la presentación abundante y articulada de estas nociones ya había sido comprobada en los programas de estudio por otros informes de la EDH, el II (2003) y el VII (2008). Cabe aclarar que aunque no en todos los libros se dice explícitamente Estado “de Derecho” sino Estado en general, siempre se explica la división de poderes y el ordenamiento jurídico su accionar en el régimen democrático.

15. Los indicadores siguientes de *igualdad ante la ley y debido proceso*, que son nociones específicas sobre la normativa democrática, muestran un debilitamiento paulatino en relación con el concepto que las incluye: la *democracia*. El *debido proceso* es escasísimo en los libros de texto y se desdibuja más con el correr del tiempo, siendo el único indicador de la matriz que muestra retroceso entre 2000 y 2008.

La secuencia de estos tres indicadores esboza un patrón conocido: se lo vio emerger en los mismos indicadores aplicados a los programas de estudio (VII Informe) y, en la presente investigación, cuando se compararon los indicadores de la primera variable sobre el *concepto de derechos humanos* (1.1), su *definición* (1.2) y sus *características* (1.3). El patrón consiste en una presencia

fuerte y redundante de las nociones abstractas elementales (DDHH, democracia y Estado, por ejemplo) junto a una presencia cada vez más diluida de otros conocimientos afines, necesarios para caracterizar la noción general. Estos últimos no son información especializada sino parte de la noción general porque la concretizan, le “ponen carne” para hacerla comprensible. Es, también, información que forma parte de los estándares sugeridos para escolares de 10 a 14 años.

Así como antes la nutrida aparición en los libros del concepto de derechos humanos contrastó con la mucho menor presencia de su definición y la casi insignificante referencia a sus características, aquí la copiosa incorporación de los conceptos de democracia y Estado de Derecho contrasta con las escasas alusiones a la igualdad ante la ley y las casi inexistentes al debido proceso. Estamos frente a otro ejemplo de incorporación nominal o simbólica de la temática de DDHH y democracia: mucho se los nombra, pero poco se los explica como para ser comprendidos plenamente.

16. La *evolución histórica del concepto de democracia* está mucho menos presente que el concepto mismo de democracia, lo cual es congruente con la menor presencia de la dimensión histórica de los DDHH en comparación con su dimensión conceptual y normativa, según se observó al analizar la segunda variable. De nuevo hay que lamentar la débil visión de proceso que se hace de la democracia, como si fuera una noción que la sociedad humana construyó de una sola vez y permanece inmutable.

Sin embargo, la relación entre democracia e historia no está del todo ausente en los textos, ya que en varios de ellos se manifiesta en el ámbito de la historia nacional. Libros de distintos países incluyen el estudio de la transición a la democracia en sus respectivas sociedades después de gobiernos dictatoriales.

17. La información sobre *transparencia y rendición de cuentas* (o *lucha contra la corrupción y la impunidad*) es sorprendentemente mayor a la esperada, en especial considerando que el VII Informe había identificado una presencia minúscula en los programas de estudio de ambos momentos. Este fenómeno es esperanzador, porque la salud de las democracias exige contar con ciudadanos conscientes de los peligros que la acechan y responsables para resistirlos con apoyo en principios éticos. Estos principios deben adquirirse en la infancia y, aparte de la formación que brinden la familia o la religión, deben ser legitimados por el saber académico que imparte la institución escolar.

18. Comparativamente, en los libros de texto se aprecia mayor énfasis por tratar las *normas* que las *instituciones nacionales* asociadas a DDHH, tal como el VII Informe comprobó en los currículos. Pero en la vida real las unas no funcionan sin las otras. La efectividad de las normas de DDHH presupone la existencia de instituciones y procedimientos que garanticen su respeto, o la sanción y reparación de las violaciones de derechos. Minimizar el estudio de las instituciones deja al conocimiento de las normas en un plano abstracto y no promueve en los alumnos las capacidades para hacer valer efectivamente sus derechos y los de los demás, que es uno de los objetivos de la EDH. El estudio de las unas debe marchar a la par del de las otras.

19. La información de los libros de textos sobre *organizaciones internacionales de cooperación y promoción de DDHH* y sobre *sistemas supranacionales de protección de DDHH* (esta última analizada para escolares de 13 y 14 años, nivel secundario) es moderada al iniciarse la década pero crece notablemente durante ella. En comparación con los escasos resultados verificados en los programas de estudio (VII Informe), la situación de los textos no deja de ser satisfactoria. Aunque queda camino por recorrer, la tendencia de progreso es alentadora.

20. Los resultados del indicador *organizaciones de participación estudiantil en la escuela* en los libros de texto son moderadamente alentadores, particularmente porque revelan un crecimiento significativo durante la década, habiéndose triplicado el número de países en cuyos libros escolares aparece. Sin embargo, curiosamente la presencia del indicador en los textos es menor a la registrada en los currículos escolares de 2008, lo cual podría deberse a que la temática se trate en materiales complementarios preparados directamente por los Ministerios de Educación, que son quienes regulan el funcionamiento de los gobiernos estudiantiles en la práctica. En todo caso, hoy las organizaciones de participación estudiantil en la escuela se incluyen en los textos escolares y en varios grados del sistema escolar de un buen número de países que antes no lo hacían.

A manera de conclusión-síntesis del trabajo investigativo de este informe, vale reafirmar que para la incorporación y el progreso de la EDH en la educación formal es clave entender el sistema educativo como tal: un sistema, en el cual cada componente cumple una función, hace sus aportes específicos y también tiene limitaciones obvias, producto de su naturaleza. Todos los componentes –que a los fines de esta investigación se han venido llamando *dominios*– son importantes y deben ser atendidos y permeados por una visión de DDHH. El componente *normativo* legitima a la EDH como un compromiso del Estado y una política pública y así, es condición de posibilidad para que ella entre a la escuela, mientras el *currículo* explicita los contenidos y orientaciones pedagógicas de EDH que han de regir a la escuela y así, es condición de posibilidad para que ella llegue a las aulas. Por su parte, el componente de los *libros de texto* hace el desarrollo extenso de los contenidos de EDH tal como los estudiarán y ejercitarán los maestros y alumnos, y en este sentido es condición de posibilidad para introducir efectivamente el enfoque de derechos en la formación de los niños y niñas de todo un país.

## Sección V

### Recomendaciones

Esta segunda medición sobre el desarrollo de conocimientos específicos de derechos humanos en los libros de texto que utilizan los niños y niñas de entre 10 y 14 años de edad, confirma una tendencia de progreso entre los países signatarios del Protocolo de San Salvador a lo largo de la actual década.

La síntesis de conclusiones expuesta en la Sección IV muestra avances relevantes en los contenidos de los textos escolares, muchos de ellos bastante extendidos en los sistemas educativos de la región (extendidos tanto en número de países como de grados escolares); pero también señalan limitaciones y lagunas que habrá que corregir con el fin de fortalecer académica y pedagógicamente el estudio de los DDHH en la escuela.

En tal sentido, desde la perspectiva de la observación sistemática del progreso de la EDH y a partir de los resultados de la presente investigación, el IIDH ofrece a los Estados parte del Protocolo de San Salvador algunas recomendaciones pertinentes al componente de los libros de texto dentro del sistema educativo público.

Una parte de estas recomendaciones guarda correspondencia con las que se hicieron respecto a los programas de estudio (VII Informe de la EDH, 2008), porque estos dos componentes del sistema educativo formal deben ser congruentes entre sí, sin perjuicio de que cada uno cumpla su función específica. Precisamente, tal vez la primera y principal recomendación a las autoridades educativas debe ser la de garantizar una buena y eficaz articulación entre programas de estudio y libros de texto, en general y en particular en lo concerniente al enfoque de DDHH que los sustenta.

#### *Sobre la elaboración y distribución de los textos:*

- Extender en forma progresiva a la totalidad del ciclo de educación obligatoria y gratuita la política de financiación y distribución gratuita de textos para todos los alumnos y docentes del sistema educativo público –o por lo menos, inicialmente, para todos los establecimientos y docentes del sistema.
- Diseñar políticas públicas que, desde los Ministerios o Secretarías de Educación, orienten y supervisen el complejo proceso de elaboración de textos escolares garantizando el doble enfoque de derechos y de calidad educativa a lo largo de todo el material.

Entre las iniciativas valiosas que podrían llevarse adelante, si no existen ya, están (i) crear instancias ministeriales especializadas para producir lineamientos, dar seguimiento y evaluar los textos escolares; (ii) hacer participar a los establecimientos educativos y a los docentes en la evaluación y selección de ofertas de libros de texto, y (iii) planificar consultas e investigaciones para recoger los criterios de los docentes sobre la calidad y utilidad de los textos en uso.

- Mantener la pluralidad de opciones de libros escolares, así como la intervención de variadas instancias gubernamentales y no gubernamentales, de autores y editoriales en los procesos de elaboración de los libros, en cuanto la posibilidad de miradas diversas contribuye a fortalecer sistemas educativos democráticos.
- Llevar adelante acciones de incidencia o estímulo para promover la participación de expertos en EDH en el proceso de elaboración, supervisión y/o evaluación de los libros de texto escolares.

### *Sobre los contenidos de los textos:*

- Analizar académica y pedagógicamente los libros de texto más utilizados actualmente en la educación pública primaria y secundaria –por lo menos los de las asignaturas *Ciencias* o *Estudios Sociales* y *Formación Cívica* (o *Ética* o *Ciudadana*)–, para evaluar la cantidad y profundidad de conocimientos específicos de derechos humanos que contienen, así como su articulación y coherencia tanto interna como externa.

La Propuesta curricular y metodológica del IIDH (2006) puede asistir a los especialistas de contenido y de currículo en tal labor, ofreciéndoles una plataforma mínima de contenidos relevantes en EDH, pertinentes a los grandes problemas y necesidades del continente en la materia y significativos en especial, aunque no exclusivamente, para el grupo de edad entre 10 y 14 años.

- En cuanto a los conocimientos específicos de DDHH que ya estén incorporados en los libros de texto, o que se quieran incorporar porque se han detectado debilidades o vacíos:
  - Asegurar una apropiada “densidad” a los conceptos especializados de DDHH, es decir, una profundidad que les otorgue un verdadero espesor teórico-doctrinario por encima de la mera referencia nominal o simbólica.
  - Asegurar que aquellas nociones de DDHH que reaparecen en los libros de grados consecutivos o en distintos niveles del sistema escolar (nivel primario y secundario, por ejemplo), no se limiten a reiterarse de manera idéntica y mecánica. Asegurar, por el contrario, que se aborden y re-trabajen con una estrategia pedagógica de ampliación y profundización progresiva a lo largo del sistema educativo.
  - Fortalecer la *dimensión histórica del saber de los DDHH*, de los avances en la construcción del concepto, en su reconocimiento normativo, su defensa y su exigibilidad, en varios ámbitos: el de la historia mundial, de la historia de la región americana y de la historia nacional.
  - Fortalecer el abordaje de casos de *violaciones masivas a los DDHH* –en el mundo, la región y el país, si cabe– como medida indispensable para mantener viva la memoria histórica y garantizar por todos los medios posibles, en este caso el educativo, la no repetición de las situaciones violatorias.
  - Reforzar la inclusión de *individualidades concretas, de personas que se destacaron y destacan en la defensa de los DDHH*, también en varios ámbitos: el mundo, la región y el país.
  - Asegurar, a la vez, que estas personalidades cuya trayectoria de trabajo y lucha por los DDHH se incorpora como conocimiento en los libros de texto, no provengan exclusivamente del pasado, ni sean solo grandes “notables” de la vida política, sino que abarquen también a personas de la cotidianidad y cercanas a la experiencia de la gente común y las comunidades de base, cuidando de representar muchas facetas de la diversidad humana: raza, ideología, religión, sexo, clases sociales, variados colectivos en situación de vulnerabilidad (pueblos indígenas, afrodescendientes, personas en situación de pobreza, migrantes, refugiados, personas con discapacidad, etc.).
  - Incorporar y desarrollar con amplitud la noción contemporánea de *ciudadanía global*, sumada a y complementando la noción clásica de ciudadanía de base territorial-política.
  - Revisar que al abordar la *igualdad* y la *lucha contra la discriminación* en los libros escolares se traten, efectivamente, todas las formas de discriminación que están presentes en la vida

social de hoy. La discriminación no es un concepto estático, inmutable en el tiempo: tiene múltiples manifestaciones y reaparece cual una Hidra de mil cabezas si no es identificado, expuesto y combatido con constancia y regularidad. La tarea de abordar en la escuela la lucha contra la discriminación debe hacerse de manera frecuente, siempre desde un enfoque basado en la dignidad y los derechos de las personas y, de preferencia, con participación de diversos sectores sociales, especialmente aquéllos que sufren la discriminación en carne propia.

- Reforzar el tratamiento de la *institucionalidad de los DDHH*, incluyendo sobre todo información acerca del origen, historia, estructura y funcionamiento de las organizaciones internacionales de cooperación entre naciones y de los organismos supranacionales de protección de DDHH (Sistemas de Protección Interamericano y Universal).
- Asegurar que los textos de distintos grados del sistema escolar incluyan entre sus contenidos el estudio teórico y aplicado de las *organizaciones de participación estudiantil* en la escuela, su origen, sentido y funcionamiento.





## Sección VII - Anexos

### 1. Matrices utilizadas en el primer ciclo de informes de la EDH

#### *I Informe (2002): Desarrollo de la EDH en la esfera normativa*

Variables	Indicadores
Derecho a la educación	Normas constitucionales sobre el derecho a la educación.
	Porcentaje constitucional del presupuesto nacional para educación.
	Obligatoriedad de la educación.
	Matrícula educativa.
Adopción de normas sobre EDH	Ratificación de instrumentos internacionales.
	Inclusión de EDH en las leyes del régimen nacional.
Adopción de políticas públicas	Inclusión de EDH en decretos, resoluciones y otros instrumentos de administración pública.
	Inclusión de EDH en documentos oficiales y planes nacionales de educación.
Desarrollo institucional	Existencia de dependencias gubernamentales especializadas en EDH.
	Programas gubernamentales especializados en EDH.

#### *II Informe (2003): Desarrollo de la EDH en el currículo y los libros de texto*

Variables	Indicadores
<b>Dominio 1: Régimen curricular</b>	
Incorporación de contenidos de EDH en el documento oficial que orienta los objetivos y contenidos del currículo	Contenidos de DDHH y garantías constitucionales.
	Contenidos de justicia, instituciones del Estado y Estado de Derecho.
	Contenidos de democracia, derecho al voto, elecciones y pluralismo político e ideológico.
	Contenidos de educación en valores (solidaridad, dignidad humana, paz, tolerancia y comprensión entre las naciones).
Incorporación de contenidos de EDH en los programas de estudios de 5°, 8° y 11° grados	Contenidos de DDHH y garantías constitucionales.
	Contenidos de justicia, instituciones del Estado y Estado de Derecho.
	Contenidos de democracia, derecho al voto, elecciones y pluralismo político e ideológico.
	Contenidos de educación en valores (solidaridad, dignidad humana, paz, tolerancia y comprensión entre las naciones).
<b>Dominio 2: Textos educativos</b>	
Incorporación de contenidos de EDH en textos educativos para 5°, 8° y 11° grados	Contenidos de DDHH y garantías constitucionales.
	Contenidos de justicia, instituciones del Estado y Estado de Derecho.
	Contenidos de democracia, derecho al voto, elecciones y pluralismo político e ideológico.
	Contenidos de educación en valores (solidaridad, dignidad humana, paz, tolerancia y comprensión entre las naciones).
<b>Dominio 3: Perspectivas transversales</b>	
Equidad de género	Contenidos de equidad de género en (1) Documento oficial que fija objetivos y contenidos del currículo, (2) Programas de estudios y (3) Textos educativos.
	Lenguaje que se utiliza en los textos educativos.
	Rol que ocupa la mujer en las imágenes de los textos educativos.
	Número de mujeres en relación a hombres en las imágenes de los textos educativos.
Diversidad étnica	Contenidos de diversidad étnica en (1) Documento oficial que fija objetivos y contenidos del currículo, (2) Programas de estudios y (3) Textos educativos.
	Rol que ocupan indígenas y afrodescendientes en las imágenes en textos educativos.
	Número de indígenas y afrodescendientes en las imágenes y textos educativos.
	Bibliografía auxiliar o complementaria sobre interculturalidad y bilingüismo.
Interacción entre sociedad civil y Estado	Rol de la sociedad civil en el proceso de elaboración del currículo.
	Contenidos de los programas de estudio y textos educativos que promuevan el conocimiento y/o la participación de la sociedad civil en organizaciones gubernamentales y no gubernamentales.

### III Informe (2004): Desarrollo de la EDH en la formación de educadores

Variables	Indicadores
<b>Dominio 1: La formación y capacitación en las normas y en las instituciones</b>	
Contenidos legales en relación a la formación y capacitación docente	Capítulo o sección sobre formación y capacitación docente. Normas que establezcan el aprendizaje de destrezas y conocimientos para la enseñanza de los DDHH.
Contenidos de los planes nacionales de educación	Capítulo o sección sobre formación y capacitación docente. Orientaciones sobre el aprendizaje de destrezas y conocimientos para la enseñanza de los DDHH.
Estructura del ministerio en relación a la capacitación en la enseñanza de los DDHH	Dependencia encargada de capacitación de educadores en la enseñanza de los DDHH. Dependencia que fije orientaciones pedagógicas para la formación de educadores en escuelas normales y superiores. Orientaciones pedagógicas para la enseñanza de los DDHH en escuelas normales e institutos superiores.
<b>Dominio 2: Formación básica o inicial</b>	
Contenidos del plan de estudios en escuelas normales	Asignatura sobre DDHH.
	Asignatura didáctica sobre la enseñanza de los DDHH.
	Trabajos de investigación, tesis y ensayos sobre la enseñanza de los DDHH.
Contenidos del plan de estudio en otras instituciones de formación de educadores	Asignatura sobre DDHH.
	Asignatura didáctica sobre la enseñanza de los DDHH.
	Trabajos de investigación, tesis y ensayos sobre la educación de los DDHH.
<b>Dominio 3: Capacitación de educadores en servicio</b>	
Cursos, jornadas o actividades para educadores del ministerio de educación	Cursos, talleres o jornadas sobre DDHH.
	Convenios entre ministerios y otras organizaciones.
	Materiales sobre la enseñanza de los DDHH.
Cursos, jornadas o actividades para educadores de la oficina del defensor del pueblo	Cursos, talleres o jornadas sobre DDHH.
	Convenios entre la Defensoría del Pueblo y otras organizaciones.
	Materiales sobre la enseñanza de los DDHH.

### IV Informe (2005): Desarrollo de la EDH en la planificación educativa nacional

Variables	Indicadores
<b>Dominio 1: Elaboración del plan</b>	
Establecimiento de una instancia para preparar un PNEDH (consejo, comité, comisión o grupo de trabajo)	Naturaleza de esta instancia.
	Mandato y funciones.
	Integración de la instancia.
	Actividades que ha llevado a cabo (reuniones, talleres, etc.).
Diagnóstico de la situación de la EDH en el país	Realización de uno o más estudios sobre el estado de la EDH.
	Consideración de investigaciones existentes sobre el estado de la EDH.
	Solicitud de asesoría técnica para la preparación del plan (consultas, reuniones de expertos, etc.) a organismos internacionales u organizaciones nacionales.
	Asignación de prioridades a determinados derechos humanos que integrarán el plan.
Definición de prioridades para la preparación del plan	Asignación de prioridades a los derechos de determinados actores o sujetos sociales.
	Asignación de prioridades a niveles educativos en que se incorporará la EDH.
	Asignación de prioridades a niveles educativos en que se incorporará la EDH.
Procedimientos y actividades desarrolladas en la preparación del plan	Actividades que se realizaron para la elaboración del plan.
	Estado en el que se encuentra la preparación del plan.
	Acciones pendientes para concluir la preparación del plan.
<b>Dominio 2: Contenidos del plan</b>	
Contenidos formales del PNEDH	Plazo previsto para la ejecución del plan.
	Asignación de responsabilidades para la ejecución del plan.
	Previsión de revisión y adecuación de sus contenidos.
	Previsión de asignación presupuestaria específica para la ejecución del plan.

Componentes temáticos del PNEDH	Índice del plan.
	Derechos humanos expresamente mencionados en el plan.
	Otros contenidos pedagógicos mencionados en el plan (democracia, Estado de Derecho, justicia, tolerancia, etc.).
Atención a las perspectivas transversales en el PNEDH	Atención a cuestiones relacionadas con equidad de género.
	Atención de cuestiones atinentes al reconocimiento de la diversidad étnica y cultural.
	Mención sobre la interacción entre el Estado y la sociedad en el campo de la EDH.
<b>Dominio 3: Ejecución del plan</b>	
Nivel de ejecución del PNEDH	Estado de ejecución del PNEDH en general.
	Creación de la institucionalidad a cargo de implementar el PNEDH.
	Ejecución del presupuesto destinado al PNEDH.

*V Informe (2006): Desarrollo de la EDH en contenidos y espacios curriculares: 10 a 14 años*

Variables	Indicadores
<b>Dominio 1: Proceso de diseño curricular</b>	
Nivel de toma de decisiones	En el nivel nacional.
	En el nivel departamental y municipal.
	En el nivel local y de la escuela.
Institucionalidad del proceso de diseño del currículo	Nivel profesional de los curriculistas.
	Desarrollo y elaboración del currículo.
	Funciones del departamento o división curricular.
<b>Dominio 2: Espacios curriculares para 2000 y 2005</b>	
Asignaturas para cursos de 12 años lectivos	Mapa por grados. Formato, diseño del currículo.
Carga horaria del mapa	Horas lectivas por grado.
Contenidos de DDHH	Para 10 años de edad.
	Para 11 años de edad.
	Para 12 años de edad.
	Para 13 años de edad.
	Para 14 años de edad.
<b>Dominio 3: Medios didácticos para 2000 y 2005</b>	
Existencia de los contenidos de DDHH en textos escolares	Para 10 años de edad.
	Para 11 años de edad.
	Para 12 años de edad.
	Para 13 años de edad.
	Para 14 años de edad.
Presencia de contenidos de DDHH en ejercicios de evaluación	Para 10 años de edad.
	Para 11 años de edad.
	Para 12 años de edad.
	Para 13 años de edad.
	Para 14 años de edad.
Actividades extra-aula	Visitas a instituciones gubernamentales.
Conmemoración de efemérides	De la diversidad étnica.
	De la equidad de género.
	Otras vinculadas con derechos humanos.

## 2. Matrices utilizadas en el segundo ciclo de informes de la EDH

### VI Informe (2007): Desarrollo normativo de la EDH y gobierno estudiantil

Variables	Indicadores
<b>Dominio 1: Derecho a la educación –como contexto–</b>	
Adopción de normas sobre derecho a la educación	Normas constitucionales.
	Porcentaje constitucional del presupuesto nacional para educación.
	Obligatoriedad de la educación.
Adopción de políticas públicas	Existencia de normas para favorecer el acceso a la educación obligatoria a todos los niños y niñas en el ámbito del Estado, sin discriminaciones.
	Existencia de normas para favorecer adaptación de la educación obligatoria a todos los niños y niñas que no pueden asistir a la escuela.
<b>Dominio 2: Derecho a la educación en derechos humanos (2000-2007)</b>	
Adopción de normas sobre EDH	Ratificación de instrumentos internacionales.
	Incorporación de EDH en la Constitución Nacional.
	Incorporación de la EDH en la Ley General de Educación.
	Incorporación de la EDH en otras leyes del ordenamiento jurídico nacional.
Adopción de políticas públicas	Incorporación de la EDH en decretos, resoluciones y otros instrumentos de administración pública.
	Incorporación de la EDH en planes y documentos de educación.
Desarrollo institucional	Existencia de dependencias gubernamentales especializadas en EDH o que incluyan la EDH.
	Programas gubernamentales especializados en EDH.
<b>Dominio 3: Programas de gobierno estudiantil (1990-2000-2007)</b>	
Adopción de normas sobre gobierno estudiantil	Existencia de algún programa de gobierno estudiantil –regular o experimental– en las normas educativas.
	Presencia de principio y contenidos de EDH en la fundamentación del programa de gobierno estudiantil.
Desarrollo institucional	Existencia de dependencia en el ministerio de educación a cargo de la implementación del gobierno estudiantil a nivel macro (nacional o provincial).
	Definición de responsables de poner en práctica la elección del gobierno estudiantil en las escuelas (nivel micro).
	Existencia de presupuesto para la implementación del gobierno estudiantil en las escuelas.

### VII Informe (2008): Desarrollo de conocimientos específicos de derechos humanos en los programas de estudio: 10 a 14 años

Variables	Indicadores
<b>Dominio 2: Programas de estudio para niños/as de 10 a 12 años. Nivel primario</b>	
1. Incorporación de conceptos y desarrollos conceptuales básicos de DDHH	1.1 Concepto de “derechos humanos” o “derechos de la persona”.
	1.2 Definición de los DDHH (su fundamento en la dignidad de la persona y su carácter de principios éticos tanto como de normas jurídicas).
	1.3 Características de los DDHH.
	1.4 Derechos humanos acordados en la Declaración Universal.
	1.5 Concepto de derechos de la infancia.
	1.6 Derechos de la infancia acordados en la Convención sobre los Derechos del Niño.
	1.7 Igualdad y no discriminación.
	1.8 Igualdad –o equidad– de género.
	1.9 Prejuicios, estereotipos y discriminación.
	1.10 Distintos tipos de discriminación: por sexo, edad, raza, etnia o nacionalidad, religión o ideología, situación económica, capacidades especiales y orientación sexual.
	1.11 Pobreza, hambre, inequidad, exclusión – en el mundo, el continente y el país.

2. Incorporación de historia de los DDHH	2.1	Antecedentes históricos de los DDHH en la antigüedad y la Edad Media.
	2.2	La construcción moderna de los DDHH: Revoluciones americana y francesa.
	2.3	Las Naciones Unidas.
	2.4	La Declaración Universal de los DDH.
	2.5	La Convención sobre los Derechos del Niño.
	2.6	Personalidades que destacan en la defensa de los DDHH en el mundo, el continente y el país.
	2.7	Historia y cultura de las poblaciones indígenas y afrodescendientes que habitan el territorio nacional.
3. Incorporación de normas e instituciones básicas de DDHH	3.1	Democracia.
	3.2	Estado o Estado de Derecho.
	3.3	La Ley. Igualdad ante la ley.
	3.4	Debido proceso.
	3.5	Los DDHH en la Constitución Política del país.
	3.6	Instituciones que protegen los DDHH en el ámbito nacional.
	3.7	Organizaciones internacionales de cooperación y promoción de DDHH (N.U., UNESCO y UNICEF).
	3.8	Organizaciones de participación estudiantil en la escuela (gobierno estudiantil o similar).

Variables	Indicadores	
<b>Dominio 2: Programas de estudio para niños/as de 13 y 14 años. Nivel secundario<sup>1</sup></b>		
1. Incorporación de conceptos y desarrollos conceptuales básicos de DDHH	1.1	Concepto de “derechos humanos” o “derechos de la persona”.
	1.2	Definición de los DDHH (su fundamento en la dignidad de la persona y su carácter de principios éticos tanto como de normas jurídicas).
	1.3	Características de los DDHH.
	1.4.1	Clasificación de los DDHH en derechos civiles y políticos; derechos económicos, sociales y culturales, y derechos colectivos.
	1.4.2	Derechos civiles y políticos.
	1.4.3	Derechos económicos, sociales y culturales.
	1.4.4	Derechos colectivos.
	1.5	Concepto de derechos de la infancia.
	1.6	Derechos de la infancia acordados en la Convención sobre los Derechos del Niño.
	1.7	Igualdad y no discriminación.
	1.8	Igualdad –o equidad– de género.
	1.9	Prejuicios, estereotipos y discriminación.
	1.10	Distintos tipos de discriminación: por sexo, edad, raza, etnia o nacionalidad, religión o ideología, situación económica, capacidades especiales y orientación sexual.
	1.11	Pobreza, hambre, inequidad, exclusión – en el mundo, el continente y el país.
1.12	Ciudadanía.	
1.13	Ciudadanía global.	
1.14	Desarrollo económico y social. Desarrollo sostenible.	
2. Incorporación de historia de los DDHH	2.1	Antecedentes históricos de los DDHH en la antigüedad y la Edad Media.
	2.2	La construcción moderna de los DDHH: Revoluciones americana y francesa.
	2.2.1	Desarrollo de los DDHH en los siglos XX y XXI.
	2.3	Las Naciones Unidas.
	2.4	La Declaración Universal de los DDH.
	2.4.1	Los dos Pactos Internacionales: de Derechos Civiles y Políticos y de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.
	2.5	La Convención sobre los Derechos del Niño.
	2.5.1	Convención CEDAW.
	2.5.2	Otros instrumentos de DDHH de poblaciones específicas (indígenas, refugiados, personas con discapacidad).
	2.6	Personalidades que destacan en la defensa de los DDHH en el mundo, el continente y el país.
	2.7	Historia y cultura de las poblaciones indígenas y afrodescendientes que habitan el territorio nacional.
2.8	Casos de violaciones masivas de DDHH en la historia reciente del mundo, América Latina y el país, si aplica.	

1 El sombreado señala los indicadores que se aplicaron exclusivamente para el rango de edad de 13-14 años.

3. Incorporación de normas e instituciones básicas de DDHH	3.1 Democracia.
	3.1.1 Evolución histórica del concepto de democracia.
	3.2 Estado o Estado de Derecho.
	3.2.1 Elecciones y sufragio.
	3.3 La Ley. Igualdad ante la ley.
	3.4 Debido proceso.
	3.4.1 Transparencia y rendición de cuentas. (O, en términos negativos, lucha contra la corrupción y la impunidad).
	3.5 Los DDHH en la Constitución Política del país.
	3.6 Instituciones que protegen los DDHH en el ámbito nacional.
	3.7 Organizaciones internacionales de cooperación y promoción de DDHH (N.U., UNESCO y UNICEF).
	3.7.1 Sistema regional de protección de DDHH. OEA, Comisión Interamericana y Corte Interamericana de DDHH.
	3.7.2 Sistema internacional de protección de DDHH.
	3.8 Organizaciones de participación estudiantil en la escuela (gobierno estudiantil o similar).

### 3. Información de contexto sobre los libros de texto analizados

Dominio	Información contextual necesaria sobre los medios de verificación empleados	Observaciones
Textos escolares para niños/as de 10 a 12 años.  Nivel primario (5°, 6° y 7° grados)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los libros de textos que usted ha escogido, ¿corresponden a la/s misma/s asignatura/s del plan de estudios seleccionada/s para la investigación del VII Informe? (Si no fuera así, ¿qué relación tienen con esta/s asignatura/s? ¿Por qué se escogieron?)</li> <li>¿Siguen el programa ministerial vigente: totalmente, en parte o para nada?</li> <li>Fecha de publicación de los textos.</li> <li>¿Son los textos más comúnmente utilizados en esa asignatura/s? ¿Por qué?</li> <li>¿Son textos elaborados por el Ministerio? Si fuera así, ¿quién tuvo a su cargo la elaboración? ¿quiénes más participaron? ¿qué proceso se siguió para la elaboración? ¿quién aprobó finalmente los textos?</li> <li>Si no fueron elaborados por el Ministerio, ¿están recomendado por el Ministerio? ¿El Ministerio recomendó solamente este libro de texto, o es uno dentro de un grupo de textos recomendados?</li> </ul>	<p>Esta información se solicita al consultor/a propuesto por el Ministerio de Educación.</p> <p>Los consultores enviarán al IIDH un libro de texto por:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Cada uno de los 5 grados por analizar (5° a 9°).</li> <li>Cada una de las asignaturas del plan de estudios que incluye más contenidos de DDHH. (Elegir 1 ó 2 asignaturas por grado).</li> </ul>
Textos escolares para niños/as de 13 y 14 años.  Nivel secundario (8° y 9° grados)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Si no fueron elaborados por el Ministerio, ¿quién los elaboró? ¿qué editorial los editó?</li> <li>¿Cómo consiguen los docentes estos textos? ¿Y los alumnos?</li> <li>¿Fueron evaluados alguna vez por el Ministerio? Aún si no lo hubieran sido, ¿qué opinión general tienen los técnicos ministeriales sobre esto textos?</li> <li>¿Sabe usted si se está pensando en una reforma a esta edición de los textos? Si así fuera, ¿por qué?</li> </ul> <p>Agregue cualquier otro dato que ayude a entender mejor la génesis y el proceso de elaboración de los textos escogidos.</p>	

## 4. Tablas por indicador para los dos períodos analizados (2000-2008)

## Simbología

- ✓ Incorporación implícita: se hace referencia al indicador sin ser mencionado explícitamente en los libros.
- ✓✓ Incorporación explícita: se hace referencia al indicador de forma directa y explícita en los libros.
- El contenido no ha sido incluido dentro de los libros
- sd Sin datos.

Indicador 1.2. Definición de los Derechos Humanos										
País	2000					2008				
	Nivel Primario			Nivel Secundario		Nivel Primario			Nivel Secundario	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	sd	sd	sd	sd	✓✓	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓
Bolivia	--	✓✓	--	--	--	--	--	✓✓	--	--
Brasil	--	--	--	--	--	--	--	--	--	✓✓
Colombia	✓✓	sd	sd	sd	✓✓	✓✓	sd	✓✓	✓✓	✓✓
Costa Rica	sd	✓✓	--	--	--	sd	--	--	--	--
Chile	--	--	--	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓
Ecuador	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	--	--	✓✓
El Salvador	--	--	--	sd	sd	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓
Guatemala	--	✓	--	--	--	--	✓	--	--	--
México	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Nicaragua	--	✓✓	✓	--	--	--	✓✓	✓	--	--
Panamá	✓✓	--	sd	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	--
Paraguay	--	--	✓✓	--	--	--	--	--	--	--
Perú	sd	--	sd	sd	sd	--	--	✓✓	--	sd
Rep. Domin.	--	--	--	--	--	✓✓	✓	✓✓	--	--
Surinam	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	sd	sd	sd
Uruguay	--	--	--	--	✓✓	--	--	--	--	✓✓
Venezuela	sd	sd	--	sd	sd	✓✓	--	✓✓	--	sd

Indicador 1.4. DDHH acordados en la Declaración Universal						
País	2000			2008		
	Nivel Primario			Nivel Primario		
	10	11	12	10	11	12
Arg.	sd	sd	sd	sd	sd	✓✓
Bolivia	--	✓✓	--	--	--	✓✓
Brasil	--	--	--	--	--	--
Colomb.	✓✓	sd	sd	✓✓	sd	✓✓
C. Rica	sd	✓✓	--	sd	✓✓	--
Chile	--	--	--	--	--	✓✓
Ecuador	sd	sd	sd	--	--	--
El Salv.	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Guatem.	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓
México	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Nicarag.	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Panamá	--	--	sd	✓✓	✓✓	✓✓
Paraguay	--	--	✓✓	--	--	✓✓
Perú	sd	--	sd	✓✓	✓✓	✓✓
R. Dom	--	--	--	✓✓	--	✓✓
Surinam	sd	sd	sd	--	--	sd
Uruguay	--	--	✓✓	--	--	✓✓
Venez.	sd	sd	--	✓✓	✓✓	--

Indicador 1.4.1. Clasificación de los Derechos Humanos				
País	2000		2008	
	Nivel Secundario		Nivel Secundario	
	13	14	13	14
Argentina	sd	✓✓	✓✓	✓✓
Bolivia	--	--	✓✓ <sup>(1)</sup>	✓✓
Brasil	--	--	--	--
Colombia	--	--	✓✓	✓✓
Costa Rica	--	--	--	--
Chile	--	--	✓✓	--
Ecuador	sd	sd	--	--
El Salvador	sd	sd	✓✓	--
Guatemala	--	--	--	--
México	✓✓	--	✓✓	--
Nicaragua	✓✓ <sup>(1)</sup>	--	✓✓ <sup>(1)</sup>	--
Panamá	--	--	✓✓	✓✓
Paraguay	✓✓ <sup>(2)</sup>	--	✓✓ <sup>(2)</sup>	✓✓
Perú	sd	sd	--	sd
Rep. Dominicana	--	--	✓✓ <sup>(2)</sup>	--
Surinam	sd	sd	sd	sd
Uruguay	--	✓✓	--	✓✓
Venezuela	sd	sd	✓✓	sd

(1) El indicador está presente en el nivel correspondiente a 11 años de edad.

(2) El indicador está presente en el nivel correspondiente a 12 años de edad.



Indicador 1.4.2. Derechos Civiles y Políticos				
País	2000		2008	
	Nivel secundario		Nivel secundario	
	13	14	13	14
Argentina	sd	✓✓	✓✓	✓✓
Bolivia	✓✓ <sup>(1)</sup>	--	✓✓ <sup>(1)</sup>	--
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Colombia	✓✓ <sup>(2)</sup>	--	✓✓	✓✓
Costa Rica	--	✓	✓✓	✓✓
Chile	--	✓	✓✓	✓✓
Ecuador	sd	sd	✓✓	--
El Salvador	sd	sd	✓✓	--
Guatemala	✓✓ <sup>(1)</sup>	✓✓	✓✓	✓✓
México	✓✓ <sup>(2)</sup>	✓✓	✓✓	✓✓
Nicaragua	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Panamá	✓✓ <sup>(2)</sup>	✓✓	✓✓	✓✓
Paraguay	✓✓ <sup>(1)</sup>		✓✓ <sup>(1)</sup>	✓✓
Perú	sd	sd	✓✓	sd
Rep. Dom.	--	--	✓✓ <sup>(1)</sup>	--
Surinam	sd	sd	sd	sd
Uruguay	--	✓✓	--	✓✓
Venezuela	sd	sd	✓✓	sd

(1) El indicador está presente en el nivel correspondiente a 12 años de edad.  
 (2) El indicador está presente en el nivel correspondiente a 10 años de edad.

Indicador 1.4.3. Derechos Económicos, Sociales y Culturales				
País	2000		2008	
	Nivel secundario		Nivel secundario	
	13	14	13	14
Argentina	sd	✓✓	✓✓	✓✓
Bolivia	--	--	✓✓ <sup>(1)</sup>	✓✓
Brasil	✓✓	✓	--	✓✓
Colombia	✓✓ <sup>(2)</sup>	--	✓✓	✓✓
Costa Rica	✓✓	✓	✓✓ <sup>(2)</sup>	✓✓
Chile	sd	✓	✓✓	✓✓
Ecuador	sd	sd	--	--
El Salvador	✓✓ <sup>(2)</sup>	sd	✓✓	--
Guatemala	✓✓ <sup>(1)</sup>	--	--	✓✓
México	✓✓ <sup>(2)</sup>	✓✓	✓✓	✓✓
Nicaragua	✓✓ <sup>(3)</sup>	--	✓✓ <sup>(3)</sup>	--
Panamá	--	✓✓	✓✓	✓✓
Paraguay	✓✓ <sup>(1)</sup>	--	✓✓ <sup>(1)</sup>	✓✓
Perú	sd	sd	✓✓ <sup>(3)</sup>	sd
Rep. Dom.	--	--	✓✓ <sup>(1)</sup>	--
Surinam	sd	sd	sd	sd
Uruguay	✓✓ <sup>(4)</sup>	✓✓	✓✓ <sup>(4)</sup>	✓✓
Venezuela	sd	sd	✓✓	sd

(1) El indicador está presente en el nivel correspondiente a 12 años de edad.  
 (2) El indicador está presente en el nivel correspondiente a 10 años de edad.  
 (3) El indicador está presente en el nivel correspondiente a 11 años de edad.  
 (4) El indicador está presente en los niveles correspondientes a 10 años y 12 años de edad.

Indicador 1.4.4. Derechos Colectivos				
País	2000		2008	
	Nivel secundario		Nivel secundario	
	13	14	13	14
Argentina	sd	✓✓	✓✓	✓✓
Bolivia	--	--	--	--
Brasil	✓✓ <sup>(1)</sup>	✓	--	✓✓
Colombia	--	--	✓✓	✓✓
Costa Rica	✓ <sup>(1)</sup>	--	--	✓✓
Chile	--	--	✓✓	--
Ecuador	sd	sd	--	--
El Salvador	sd	sd	✓✓	--
Guatemala	✓✓ <sup>(1)</sup>	--	✓✓	--
México	✓✓	✓✓	✓✓	--
Nicaragua	✓✓ <sup>(2)</sup>	--	✓✓ <sup>(2)</sup>	--
Panamá	--	--	✓✓	✓✓
Paraguay	✓✓ <sup>(1)</sup>	--	✓✓ <sup>(1)</sup>	✓✓
Perú	sd	sd	--	sd
Rep. Dom.	--	--	✓✓ <sup>(1)</sup>	--
Surinam	sd	sd	sd	sd
Uruguay	--	--	--	--
Venezuela	sd	sd	✓✓	sd

(1) El indicador está presente en el nivel correspondiente a 12 años de edad.  
 (2) El indicador está presente en el nivel correspondiente a 11 años de edad.

Indicador 1.5. Concepto de derechos de la infancia										
País	2000					2008				
	Nivel Primario			Nivel Secundario		Nivel Primario			Nivel Secundario	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Arg.	sd	sd	sd	sd	--	sd	sd	✓✓	✓✓	--
Bolivia	--	✓✓	--	--	--	--	--	✓✓	--	--
Brasil	✓✓	--	--	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	--	✓✓
Colomb.	✓✓	sd	sd	sd	--	✓✓	sd	✓✓	✓✓	--
C. Rica	sd	✓✓	✓✓	--	✓✓	sd	✓✓	✓✓	--	✓✓
Chile	--	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--
Ecuador	sd	sd	sd	sd	sd	--	✓✓	✓✓	--	✓✓
El Salv.	✓✓	✓✓	✓	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Guatem.	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓
México	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Nicarag.	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--
Panamá	✓✓	✓✓	sd	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	--	✓✓
Parag.	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--
Perú	sd	✓✓	sd	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	sd
R. Dom	--	--	--	--	--	✓	--	✓✓	✓✓	✓✓
Surinam	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	sd	sd	sd
Uruguay	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓
Venez.	sd	sd	--	sd	sd	✓✓	--	✓✓	--	sd

Indicador 1.9. Prejuicios, estereotipos y discriminación										
País	2000					2008				
	Nivel Primario			Nivel Secundario		Nivel Primario			Nivel Secundario	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Arg.	sd	sd	sd	sd	✓✓	sd	sd	✓✓	--	✓✓
Bolivia	--	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	--	✓✓	--	--
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓
Colomb.	✓✓	sd	sd	sd	--	✓✓	sd	✓✓	✓✓	✓✓
C. Rica	sd	✓✓	✓✓	--	--	sd	✓✓	✓✓	✓✓	--
Chile	--	--	--	--	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓
Ecuador	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	--	✓✓	--
El Salv.	--	✓✓	--	sd	sd	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Guatem.	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓
México	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Nicarag.	--	--	✓✓	--	--	--	--	--	--	--
Panamá	--	--	sd	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Parag.	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓
Perú	sd	✓✓	sd	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	sd
R. Dom	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓
Surinam	sd	sd	sd	sd	sd	✓✓	✓✓	sd	sd	sd
Uruguay	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Venez.	sd	sd	--	sd	sd	--	--	--	--	sd

Indicador 1.10. Distintos tipos de discriminación										
País	2000					2008				
	Nivel Primario			Nivel Secundario		Nivel Primario			Nivel Secundario	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Arg.	sd	sd	sd	sd	✓✓	sd	sd	✓✓	--	✓✓
Bolivia	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓
Colomb.	✓✓	sd	sd	sd	--	✓✓	sd	✓✓	✓✓	✓✓
C. Rica	sd	✓✓	✓✓	--	--	sd	--	✓✓	✓✓	--
Chile	--	--	--	--	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓
Ecuador	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	--	✓✓	--
El Salv.	--	--	--	sd	sd	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Guatem.	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓
México	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Nicarag.	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Panamá	--	--	sd	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓
Parag.	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓
Perú	sd	✓✓	sd	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	sd
R. Dom	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓
Surinam	sd	sd	sd	sd	sd	✓✓	✓✓	sd	sd	sd
Uruguay	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Venez.	sd	sd	--	sd	sd	--	--	--	--	sd

Indicador 1.14. Desarrollo económico y social. Desarrollo sostenible				
País	2000		2008	
	Nivel secundario		Nivel secundario	
	13	14	13	14
Argentina	sd	--	✓✓	✓✓
Bolivia	✓✓	--	✓✓	✓✓
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓ <sup>(1)</sup>	✓✓
Colombia	sd	--	✓✓	✓✓
Costa Rica	✓✓ <sup>(1)</sup>	--	✓✓	✓✓
Chile	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Ecuador	sd	sd	✓✓ <sup>(2)</sup>	✓✓
El Salvador	✓✓ <sup>(1)</sup>	sd	✓✓	✓✓
Guatemala	✓✓ <sup>(1)</sup>	✓✓	✓✓	✓✓
México	✓✓	--	✓✓	--
Nicaragua	✓✓	--	✓✓	--
Panamá	--	--	✓✓	✓✓
Paraguay	✓✓	--	✓✓	✓✓
Perú	✓✓ <sup>(1)</sup>	sd	✓✓	sd
Rep. Dominicana	✓✓	--	✓✓ <sup>(3)</sup>	✓✓
Surinam	sd	sd	sd	sd
Uruguay	✓✓ <sup>(1)</sup>	--	✓✓ <sup>(1)</sup>	--
Venezuela	✓✓ <sup>(2)</sup>	sd	✓✓	sd

(1) El indicador está presente en los niveles correspondientes a 10 y 11 años de edad.  
 (2) El indicador está presente en el nivel correspondiente a 12 años de edad.  
 (3) El indicador está presente en el nivel correspondiente a 11 años de edad.

Indicador 2.1. Antecedentes históricos de los DDHH en la Antigüedad y la Edad Media										
País	2000					2008				
	Nivel Primario			Nivel Secundario		Nivel Primario			Nivel Secundario	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Arg.	sd	sd	sd	sd	✓✓	sd	sd	--	--	--
Bolivia	--	--	✓✓	--	✓✓	--	--	--	--	--
Brasil	--	✓✓	✓✓	--	--	--	--	--	--	--
Colomb.	--	sd	sd	sd	--	--	sd	✓	✓✓	--
C. Rica	sd	--	--	--	--	sd	--	--	--	--
Chile	--	--	✓✓	--	--	--	--	✓✓	✓✓	--
Ecuador	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	--	--	--
El Salv.	--	--	--	sd	sd	--	--	--	--	--
Guatem.	--	--	✓✓	--	--	--	--	✓✓	--	--
México	--	--	--	--	--	✓✓	--	--	✓✓	--
Nicarag.	--	--	✓✓	--	✓✓	--	--	✓✓	--	✓✓
Panamá	✓✓	--	sd	--	✓✓	--	--	✓✓	--	✓✓
Parag.	--	--	--	--	--	--	--	✓✓	--	--
Perú	sd	--	sd	sd	sd	--	--	✓✓	--	sd
R. Dom	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓
Surinam	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	sd	sd	sd
Uruguay	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓
Venez.	sd	sd	--	sd	sd	--	--	--	✓✓	sd

Indicador 2.4. Declaración Universal de los Derechos Humanos										
País	2000					2008				
	Nivel Primario			Nivel Secundario		Nivel Primario			Nivel Secundario	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Arg.	sd	sd	sd	sd	--	sd	sd	✓✓	✓✓	--
Bolivia	--	--	✓✓	--	--	--	--	✓✓	--	--
Brasil	--	--	--	✓✓	--	--	--	--	--	✓✓
Colomb.	--	sd	sd	sd	✓✓	✓✓	sd	✓✓	✓✓	✓✓
C. Rica	sd	--	--	✓	✓✓	sd	✓✓	--	--	✓✓
Chile	--	--	--	--	✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓
Ecuador	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	--	✓✓	✓✓
El Salv.	✓✓	✓✓	✓✓	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Guatem.	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	--	✓✓
México	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Nicarag.	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓
Panamá	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Parag.	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Perú	sd	✓✓	sd	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	sd
R. Dom	--	✓✓	--	--	--	--	--	✓✓	--	✓✓
Surinam	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	sd	sd	sd
Uruguay	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓
Venez.	sd	sd	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	--	--	sd

Indicador 2.5. Convención sobre los Derechos del Niño										
País	2000					2008				
	Nivel Primario			Nivel Secundario		Nivel Primario			Nivel Secundario	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Arg.	sd	sd	sd	sd	--	sd	sd	✓✓	--	--
Bolivia	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Brasil	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Colomb.	--	sd	sd	sd	--	--	sd	✓✓	✓✓	--
C. Rica	sd	✓✓	--	--	--	sd	✓✓	--	--	✓✓
Chile	--	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--
Ecuador	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	✓✓	--	✓✓
El Salv.	✓✓	✓✓	--	sd	sd	✓✓	✓✓	--	✓✓	--
Guatem.	✓✓	--	--	--	--	✓✓	--	--	✓✓	--
México	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Nicarag.	--	--	✓✓	--	--	--	--	✓✓	--	--
Panamá	--	✓✓	sd	--	--	--	--	--	--	✓✓
Parag.	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--
Perú	sd	✓✓	sd	sd	sd	sd	--	✓✓	✓✓	sd
R. Dom	--	--	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	--
Surinam	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	sd	sd	sd
Uruguay	--	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--
Venez.	sd	sd	--	sd	sd	✓✓	--	--	--	sd

Indicador 2.2.1. Desarrollo de los DDHH en los siglos XX y XXI				
País	2000		2008	
	Nivel secundario		Nivel secundario	
	13	14	13	14
Argentina	sd	--	✓✓ <sup>(3)</sup>	✓✓
Bolivia	--	--	--	--
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓ <sup>(1)</sup>	--
Colombia	--	--	✓✓	✓✓
Costa Rica	--	--	✓✓	--
Chile	--	--	✓✓	--
Ecuador	sd	sd	--	--
El Salvador	✓✓ <sup>(2)</sup>	sd	✓✓	✓✓
Guatemala	✓✓	✓✓	✓✓	--
México	--	--	✓✓	--
Nicaragua	--	--	--	--
Panamá	✓✓ <sup>(2)</sup>	--	✓✓	--
Paraguay	✓✓	✓✓	✓✓ <sup>(3)</sup>	✓✓
Perú	sd	sd	✓✓ <sup>(3)</sup>	sd
Rep. Dom.	✓✓	--	✓✓	--
Surinam	sd	sd	sd	sd
Uruguay	✓✓ <sup>(2)</sup>	✓✓	✓✓ <sup>(2)</sup>	✓✓
Venezuela	✓✓ <sup>(3)</sup>	sd	✓✓	sd

(1) El indicador está presente en el nivel correspondiente a 10 años de edad.  
(2) El indicador está presente en el nivel correspondiente a 11 años de edad.  
(3) El indicador está presente en el nivel correspondiente a 12 años de edad.

Indicador 2.4.1. Pactos Internacionales				
País	2000		2008	
	Nivel secundario		Nivel secundario	
	13	14	13	14
Argentina	sd	--	✓✓ <sup>(3)</sup>	--
Bolivia	--	--	--	--
Brasil	--	--	--	--
Colombia	--	--	✓✓	✓✓
Costa Rica	--	--	--	--
Chile	--	--	--	✓✓
Ecuador	sd	sd	--	--
El Salvador	✓✓ <sup>(1)</sup>	sd	--	--
Guatemala	--	--	--	--
México	--	✓✓	--	✓✓
Nicaragua	✓✓ <sup>(2)</sup>	✓✓	✓✓ <sup>(2)</sup>	✓✓
Panamá	✓✓	✓✓	--	--
Paraguay	✓✓ <sup>(3)</sup>	--	✓✓ <sup>(3)</sup>	--
Perú	sd	sd	✓✓ <sup>(3)</sup>	sd
Rep. Dom.	--	--	--	--
Surinam	sd	sd	sd	sd
Uruguay	--	--	--	--
Venezuela	sd	sd	--	sd

(1) El indicador está presente en el nivel correspondiente a 10 años de edad.  
(2) El indicador está presente en el nivel correspondiente a 11 años de edad.  
(3) El indicador está presente en el nivel correspondiente a 12 años de edad.

Indicador 2.5.1. Convención CEDAW				
País	2000		2008	
	Nivel secundario		Nivel secundario	
	13	14	13	14
Argentina	sd	--	✓✓ <sup>(2)</sup>	--
Bolivia	--	--	--	--
Brasil	--	--	--	--
Colombia	--	--	✓✓	✓✓
Costa Rica	--	✓✓	--	✓✓
Chile	--	--	--	--
Ecuador	sd	sd	--	--
El Salvador	sd	sd	✓✓ <sup>(1)</sup>	--
Guatemala	--	--	--	--
México	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Nicaragua	--	--	--	--
Panamá	--	--	--	--
Paraguay	✓✓ <sup>(2)</sup>	--	✓✓ <sup>(2)</sup>	✓✓
Perú	sd	sd	--	sd
Rep. Dom.	--	--	✓✓ <sup>(2)</sup>	✓✓
Surinam	sd	sd	sd	sd
Uruguay	--	--	--	--
Venezuela	sd	sd	--	sd

(1) El indicador está presente en el nivel correspondiente a 10 años de edad.  
(2) El indicador está presente en el nivel correspondiente a 12 años de edad.

Indicador 2.5.2. Otros instrumentos de DDHH de poblaciones específicas**				
País	2000		2008	
	Nivel secundario		Nivel secundario	
	13	14	13	14
Argentina	sd	--	✓✓ <sup>(2)</sup>	--
Bolivia	--	--	--	--
Brasil	--	--	--	✓✓
Colombia	--	--	✓✓	✓✓
Costa Rica	--	✓✓	--	✓✓
Chile	--	--	--	✓✓
Ecuador	sd	sd	--	--
El Salvador	✓✓ <sup>(1)</sup>	--	✓✓	✓✓
Guatemala	--	--	✓✓	✓✓
México	✓✓	--	✓✓	✓✓
Nicaragua	--	--	--	--
Panamá	--	--	--	✓✓
Paraguay	--	--	✓✓ <sup>(2)</sup>	--
Perú	sd	sd	✓✓	sd
Rep. Dom.	--	--	✓✓ <sup>(2)</sup>	--
Surinam	sd	sd	sd	sd
Uruguay	✓✓ <sup>(2)</sup>	--	✓✓ <sup>(2)</sup>	--
Venezuela	sd	sd	✓✓	sd

(1) El indicador está presente en el nivel correspondiente a 10 años de edad.  
 (2) El indicador está presente en el nivel correspondiente a 12 años de edad.  
 \*\* Se hace referencia a instrumentos internacionales y nacionales sobre derechos de los pueblos indígenas, de las mujeres, de los migrantes, de personas con discapacidad, de trabajadores migrantes, derecho a un ambiente sano, entre otros.

Indicador 2.8. Casos de violaciones masivas de DDHH				
País	2000		2008	
	Nivel secundario		Nivel secundario	
	13	14	13	14
Argentina	sd	--	✓✓	✓✓
Bolivia	✓✓ <sup>(1)</sup>	--	✓✓ <sup>(1)</sup>	✓✓
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓ <sup>(2)</sup>	✓✓
Colombia	sd	✓✓	✓✓	✓✓
Costa Rica	✓✓ <sup>(3)(5)</sup>	--	--	✓✓
Chile	✓✓	✓✓	✓✓	--
Ecuador	sd	sd	--	✓✓
El Salvador	✓✓ <sup>(2)</sup>	--	✓✓	✓✓
Guatemala	✓✓ <sup>(2)</sup>	--	✓✓	✓✓
México	✓✓ <sup>(2)</sup>	✓✓	✓✓ <sup>(2)</sup>	✓✓
Nicaragua	--	--	--	--
Panamá	--	✓✓	✓✓	✓✓
Paraguay	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Perú	✓✓ <sup>(1)(5)</sup>	--	✓✓	sd
Rep. Dom.	✓✓	--	✓✓	✓✓
Surinam	sd	sd	✓✓ <sup>(4)(5)</sup>	sd
Uruguay	✓✓ <sup>(2)</sup>	✓✓	✓✓ <sup>(2)</sup>	✓✓
Venezuela	✓✓ <sup>(1)</sup>	sd	✓✓	sd

(1) El indicador está presente en el nivel correspondiente a 10 años de edad.  
 (2) El indicador está presente en el nivel correspondiente a 12 años de edad.  
 (3) El indicador está presente en el nivel correspondiente a 11 años de edad.  
 (4) El indicador está presente en los niveles correspondiente a 10 y 11 años de edad.  
 (5) Se hace mención a la explotación de indígenas y afrodescendientes durante la colonia.

Indicador 3.2. Estado o Estado de Derecho										
País	2000					2008				
	Nivel Primario			Nivel Secundario		Nivel Primario			Nivel Secundario	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Arg.	sd	sd	sd	sd	✓✓	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓
Bolivia	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	--	--
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓	--	--	--	--	✓✓
Colomb.	--	sd	sd	sd	--	✓✓	sd	✓✓	✓✓	✓✓
C. Rica	sd	--	--	✓✓	--	sd	--	--	--	✓✓
Chile	--	--	--	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓
Ecuador	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	✓✓	✓✓	--
El Salv.	✓	--	--	sd	sd	--	--	✓✓	✓✓	✓✓
Guatem.	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓
México	--	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓
Nicarag.	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	✓✓
Panamá	--	✓✓	sd	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	--
Parag.	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓
Perú	sd	✓✓	sd	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	sd
R. Dom	--	--	--	--	--	✓	✓✓	✓✓	✓✓	--
Surinam	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	sd	sd	sd
Uruguay	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--
Venez.	sd	sd	✓✓	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓	--	sd

Indicador 3.1.1. Evolución histórica del concepto de democracia				
País	2000		2008	
	Nivel secundario		Nivel secundario	
	13	14	13	14
Argentina	sd	✓✓	✓✓	✓✓
Bolivia	✓✓	✓✓	--	--
Brasil	✓✓ <sup>(1)</sup>	--	--	--
Colombia	--	--	✓✓ <sup>(2)</sup>	--
Costa Rica	--	--	--	--
Chile	--	--	--	--
Ecuador	sd	sd	--	--
El Salvador	sd	sd	--	✓✓
Guatemala	--	--	--	--
México	✓✓	--	✓✓	✓✓
Nicaragua	✓✓ <sup>(1)</sup>	✓✓	✓✓ <sup>(1)</sup>	✓✓
Panamá	✓✓ <sup>(3)</sup>	✓✓	✓✓	--
Paraguay	✓✓ <sup>(1)</sup>	--	✓✓ <sup>(1)</sup>	--
Perú	--	--	✓✓	--
Rep. Dom.	--	--	--	--
Surinam	sd	sd	sd	sd
Uruguay	✓✓	--	✓✓	--
Venezuela	sd	sd	✓✓	sd

(1) El indicador está presente en el nivel correspondiente a 11 años de edad.  
 (2) El indicador está presente en el nivel correspondiente a 12 años de edad.  
 (3) El indicador está presente en el nivel correspondiente a 10 años de edad.

Indicador 3.2.1. Elecciones y sufragio				
País	2000		2008	
	Nivel secundario		Nivel secundario	
	13	14	13	14
Argentina	sd	✓✓	✓✓ <sup>(3)</sup>	✓✓
Bolivia	✓✓ <sup>(1)</sup>	--	--	✓✓
Brasil	✓✓ <sup>(2)</sup>	--	--	--
Colombia	--	--	--	✓✓
Costa Rica	✓✓	--	✓✓	✓✓
Chile	--	--	--	✓✓
Ecuador	sd	sd	✓✓ <sup>(3)</sup>	--
El Salvador	sd	sd	✓✓	✓✓
Guatemala	--	--	✓✓	✓✓
México	✓✓ <sup>(1)</sup>	✓✓	✓✓ <sup>(2)</sup>	✓✓
Nicaragua	✓✓ <sup>(1)</sup>	--	✓✓ <sup>(1)</sup>	--
Panamá	--	✓✓	✓✓ <sup>(2)</sup>	✓✓
Paraguay	✓✓ <sup>(3)</sup>	✓✓	--	✓✓
Perú	sd	sd	✓✓	sd
Rep. Dom.	--	--	✓✓	--
Surinam	sd	sd	sd	sd
Uruguay	--	--	--	--
Venezuela	✓✓ <sup>(3)</sup>	sd	✓✓	sd

(1) El indicador está presente en el nivel correspondiente a 11 años de edad.  
(2) El indicador está presente en el nivel correspondiente a 10 años de edad.  
(3) El indicador está presente en el nivel correspondiente a 12 años de edad.

Indicador 3.5. Los Derechos Humanos en la Constitución Política del país										
País	2000					2008				
	Nivel Primario			Nivel Secundario		Nivel Primario			Nivel Secundario	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Arg.	sd	sd	sd	sd	✓✓	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓
Bolivia	--	✓✓	--	--	✓✓	--	--	✓✓	--	✓✓
Brasil	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓
Colomb.	--	sd	sd	sd	--	✓✓	sd	✓✓	✓✓	✓✓
C. Rica	sd	--	✓✓	✓✓	✓✓	sd	✓✓	✓✓	--	✓✓
Chile	--	--	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓
Ecuador	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	--	✓✓	✓✓
El Salv.	✓✓	✓✓	✓✓	sd	sd	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓
Guatem.	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓
México	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Nicarag.	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Panamá	--	✓✓	sd	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓
Parag.	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Perú	sd	✓✓	sd	sd	sd	--	--	✓✓	✓✓	sd
R. Dom	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Surinam	sd	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	sd	sd
Uruguay	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓
Venez.	sd	sd	✓✓	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	sd

Indicador 3.6. Instituciones que protegen los DDHH en el ámbito nacional										
País	2000					2008				
	Nivel Primario			Nivel Secundario		Nivel Primario			Nivel Secundario	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Arg.	sd	sd	sd	sd	✓✓	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓
Bolivia	--	--	--	--	--	--	--	✓✓	--	--
Brasil	--	--	--	--	✓✓	--	--	--	--	✓✓
Colomb.	--	sd	sd	sd	--	✓✓	sd	✓✓	✓✓	✓✓
C. Rica	sd	✓✓	✓✓	--	✓✓	sd	✓✓	--	--	✓✓
Chile	--	--	--	--	--	--	✓✓	--	✓✓	✓✓
Ecuador	sd	sd	sd	sd	sd	--	✓✓	--	--	--
El Salv.	✓✓	✓✓	--	sd	sd	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓
Guatem.	--	--	--	--	--	--	--	--	✓✓	--
México	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Nicarag.	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--
Panamá	✓✓	✓	sd	--	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	--
Parag.	--	--	--	✓✓	--	--	--	✓✓	--	✓✓
Perú	sd	✓✓	sd	sd	sd	--	--	✓✓	✓✓	sd
R. Dom	--	--	--	--	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓
Surinam	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	sd	sd	sd
Uruguay	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--
Venez.	sd	sd	✓✓	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓	--	sd



# Instituto Interamericano de Derechos Humanos

## Asamblea General

(2007-2010)

Thomas Buergenthal  
Presidente Honorario

Sonia Picado S.  
Presidenta

Mónica Pinto  
Vicepresidenta

Margareth E. Crahan  
Vicepresidenta

Pedro Nikken  
Consejero Permanente

Mayra Alarcón Alba  
Line Bareiro

Lloyd G. Barnett

César Barros Leal

Allan Brewer-Carías

Marco Tulio Bruni-Celli

Antônio A. Caçado Trindade

Gisèle Côté-Harper

Mariano Fiallos Oyanguren

Héctor Fix-Zamudio

Robert K. Goldman

Claudio Grossman

María Elena Martínez

Juan E. Méndez

Sandra Morelli Rico

Elizabeth Odio Benito

Nina Pacari

Máximo Pacheco Gómez

Hernán Salgado Pesantes

Wendy Singh

Rodolfo Stavenhagen

### Comisión Interamericana de Derechos Humanos

Luz Patricia Mejía  
Víctor E. Abramovich  
Felipe González  
Paolo G. Carozza  
Florentín Meléndez  
Clare Kamau Roberts  
Paulo Sérgio Pinheiro

### Corte Interamericana de Derechos Humanos

Cecilia Medina Quiroga  
Diego García Sayán  
Manuel E. Ventura Robles  
Sergio García Ramírez  
Leonardo Franco  
Margarette May Macaulay  
Rhadys Abreu Blondet

Roberto Cuéllar M.  
Director Ejecutivo

Los programas y actividades del Instituto Interamericano de Derechos Humanos son posibles por el aporte de agencias internacionales de cooperación, fundaciones, organizaciones no gubernamentales, agencias del sistema de Naciones Unidas, agencias y organismos de la Organización de los Estados Americanos, universidades y centros académicos. Las diferentes contribuciones fortalecen la misión del IIDH, reforzando el pluralismo de su acción educativa en valores democráticos y el respeto de los derechos humanos en las Américas.