IIDH
Instituto Interamericano
de Derechos Humanos

Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos

Un estudio en 19 países

Compendio de cinco informes

2002-2006

Agencia Danesa
de Cooperación
Internacional
DANIDA

Asdi
AGENCIA SUECA
DE COOPERACION
INTERNACIONAL PARA
EL DESARROLLO

NORWEGIAN MINISTRY
OF FOREIGN AFFAIRS

Instituto Interamericano de Derechos Humanos

Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos

Un estudio en 19 países

Compendio de cinco informes

2002-2006

San José, Costa Rica - diciembre 2009

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

341.481

I59i Instituto Interamericano de Derechos Humanos
Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos : un estudio en 19 países, compendio de los primeros cinco informes 2002-2006 = Inter-American report : Study in 19 Countries. Compendium of the first five reports 2002-2006, Compendium of the first five reports 2002-2006 / Instituto Interamericano de Derechos Humanos-- San José, C.R. : IIDH, 2010

623 p. ; 22x28 cm.

ISBN: 978-9968-611-42-8

1. Educación en Derechos Humanos

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 esta publicación:

Marisol Molestina
Coordinación editorial

Jacinta Escudos
Edición y revisión de estilo

Gloriana Espinoza
Diagramación

Edisa S.A.
Impresión

De los cinco primeros informes de la EDH:

Diego Iturralde
Coordinador de la Unidad de Investigación Aplicada

Ana María Rodino
Coordinadora de la Unidad Pedagógica

Marisol Molestina
Coordinadora de la Unidad de Información

Giselle Mizrahi
Consultora a cargo del proceso de investigación

En la sistematización y redacción de uno o varios de los cinco primeros informes y sus anexos participaron también: Charles Goulet, Sofía Gutiérrez, Sandra Morello y Víctor Rodríguez.

Para la obtención de parte de la información del primer informe se contó con la colaboración de los alumnos del XX Curso Interdisciplinario en Derechos Humanos (San José, agosto 2002) y de exalumnos de cursos anteriores dictados por el IIDH.

Para la obtención de parte de la información de los otros cuatro informes, se contó con la colaboración de los siguientes consultores locales: Argentina, Francisco Scarfó; Brasil, Marcia Canario, Alexandra Almeida y Simone Ambros; Bolivia, José Eduardo Rojas y Carlos López Dawson; Colombia, Sandra Morello; Costa Rica, Giselle Mizrahi y Sergio Alfaro Salas; Chile, Belisario Magaña; Ecuador, Cecilia Lazo, Margarita Nieto y DNI Ecuador; El Salvador, Zulema Lara y Eleonora Carrillo; Guatemala, René Linares, Brenda Quiñones y Estudio Barros-Schaeffer; Haití, Patrick Camille; México, Citlalin Castañeda; Nicaragua, Carlos Emilio López y Sonia Durán; Panamá, José Antonio Grenard; Paraguay, Aristide Escobar; Perú, Norma Rojas y Patricia Luque; República Dominicana, Instituto de Derechos Humanos de Santo Domingo y Luisa América Mateo; Uruguay, Lilián Celiberti; Venezuela, María Isabel Bertone.

El programa de investigaciones para una promoción activa de los derechos humanos, del cual el *Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos* es un resultado, fue financiado de 2000 a 2006 con recursos de la Fundación Ford, la Agencia Sueca para el Desarrollo Internacional (ASDI), el Ministerio de Relaciones Exteriores de Noruega y el Ministerio de Relaciones Exteriores de Dinamarca.

Publicación coordinada por Producción Editorial-Servicios Especiales del IIDH

Instituto Interamericano de Derechos Humanos
Apartado Postal 10.081-1000 San José, Costa Rica
Tel.: (506) 2234-0404 Fax: (506) 2234-0955
e-mail: lfallas@iidh.ed.cr
http://www.iidh.ed.cr

Índice general

Presentación 7

Bases normativas, conceptuales y metodológicas 11

I Informe: Desarrollo normativo (2002) 51

II Informe: Desarrollo en el currículo y textos escolares (2003) 81

III Informe: Desarrollo en la formación de educadores (2004) 129

IV Informe: Desarrollo en la planificación nacional (2005) 185

V Informe: Desarrollo en los contenidos y espacios curriculares: 10-14 años (2006) 253

Presentación

Desde 2000 el IIDH desarrolla una metodología de investigación sobre derechos humanos basada en un sistema de indicadores de progreso sobre estos conjuntos de derechos, enfoque que fue aplicado inicialmente (2001-2002) en 6 países de la región, y que dio origen a la preparación anual del *Informe interamericano de la educación en derechos humanos*[1]. Éste se refiere a los 19 países que han suscrito o ratificado el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Protocolo de San Salvador). Tiene por objeto identificar aquellas tendencias que puedan constituir un progreso en su reconocimiento y garantías como derecho humano, tal como este se encuentra establecido en el artículo 13 y 13.2 del mencionado Protocolo, y otros convenios internacionales ratificados por los países indicados.

Los avances en el campo temático del derecho a la EDH son un aporte central del Instituto tanto en el campo de los derechos económicos, sociales y culturales (DESC) como en el desarrollo de un sistema de monitoreo de progresos en derechos humanos. Estos avances han fructificado de diversas maneras. Primero en 2004, con la resolución *Fortalecimiento de los sistemas de derechos humanos en seguimiento del plan de acción de la tercera Cumbre de las Américas* [AG/RES 2030 (XXXIV-O/04)], mediante la cual la Organización de los Estados Americanos (OEA) abordó el fortalecimiento de los sistemas de promoción y protección de los derechos humanos. Posteriormente en 2005, cuando la Asamblea General de la OEA estableció un conjunto de *Normas para la confección de los informes periódicos previstos en el artículo 19 del Protocolo de San Salvador* [AG/RES. 2074 (XXXV-O/05)], acudiendo al *know how* del IIDH. Este reconocimiento lo sitúa en los esfuerzos de investigación y consultas técnicas que se vienen realizando, a modo de contribuir al diseño de un mecanismo de seguimiento para la aplicación del Protocolo de San Salvador.

Posteriormente, del 31 de mayo al 2 de junio de 2007 se llevó a cabo el *Encuentro interamericano de ministros de educación sobre educación en derechos humanos*, iniciativa de trabajo conjunto del Instituto y el Ministerio de Educación de la República de Panamá, con el apoyo del Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), donde se presentó la *Propuesta para la incorporación de la educación en derechos humanos en la educación formal, para la edad escolar de 10 a 14 años*[2]. Durante las sesiones de la XXXVII Asamblea General de la OEA fue aprobada la Resolución AG/RES. 2321 (XXXVII-O/07), que sugiere a los Estados miembros analizar los aportes de esta propuesta curricular con miras a su

[1] Ver la sección "Investigación aplicada" en el sitio web del IIDH: http://www.iidh.ed.cr.

[2] La propuesta en texto completo y en los cuatro idiomas oficiales del sistema interamericano (español, inglés, francés y portugués) está disponible en el sitio web del IIDH: http://www.iidh.ed.cr.

aplicación y de acuerdo al cumplimiento del artículo 13.2 del Protocolo de San Salvador.

Como culminación reciente de esos procesos, el 3 de junio de 2008, en el marco de la XXXVIII Asamblea General de la OEA, llevada a cabo en Medellín, Colombia, del 1 al 3 de junio de 2008, fue aprobada la Resolución AG/RES. 2404 (XXXVIII-O/08), *La educación en derechos humanos en la educación formal en las Américas*, en la que se destaca la labor del IIDH en esta materia y se anima a los Estados miembros a continuar apoyando las actividades y proyectos educativos del Instituto en la región. La resolución aprobada no es un documento espontáneo ni logrado en los tres días de sesiones. Es un proceso que el IIDH inició en 2000, aprovechando sus logros e innovando programas "emblemáticos" en educación de derechos y en la promoción de la democracia. Es un proceso que institucionaliza los informes interamericanos de la educación en derechos humanos que ahora distinguen al IIDH en la región, tanto en los debates dentro del MERCOSUR como en las cumbres iberoamericanas de ministros de educación.

Antecedentes

En la última mitad de 1984, el IIDH realizó un estudio exploratorio para incorporar al currículum de educación secundaria la enseñanza de los derechos humanos. Este estudio fue la semilla de un programa pionero y fundacional del IIDH –dedicado a la educación en derechos humanos (EDH)– el cual empezó a funcionar en 1985, marcando el inicio de una misión y perfilándose como el hito generador de un proceso en marcha.

Ya en la década del 90, el IIDH desarrolló un programa denominado *Centro de recursos educativos* (CRE) con el propósito de facilitar a las y los docentes la incorporación del tema de los derechos humanos en su práctica cotidiana. El CRE recopiló materiales producidos en toda la región, los sistematizó y elaboró catálogos con la información bibliográfica y descripción de los materiales; elaboró directorios de organizaciones, y produjó y distribuyó materiales didácticos sobre temas o perspectivas poco tratadas.

Parte del creciente proceso de incidencia del IIDH en este campo temático fue la preparación y edición de la primera versión de la *Carpeta de materiales didácticos* del CRE, en 1993. Su historia más corta debe un impulso importante al programa de promoción activa de los derechos humanos: acceso a la justicia, participación política y educación en derechos humanos[3].

[3] Los principales componentes programáticos del marco estratégico planteado en 1999, implementado a partir de 2001, fueron la priorización temática y geopolítica; el fortalecimiento del trabajo con redes; y el reposicionamiento de actividades y programas centrales, como el Curso Interdisciplinario en Derechos Humanos y el Centro de Asesoría y Promoción Electoral (CAPEL).

Un compendio de los primeros cinco informes

En 2007, con el *VI Informe interamericano de la educación en derechos humanos*, dio inicio un nuevo ciclo de informes, retomando las temáticas analizadas en los primeros cinco e incorporando de forma transversal una temática que acompañará todo el segundo ciclo de medición: la de la participación democrática del alumnado en la gestión educativa. En el VI Informe la temática se analiza desde el enfoque de la norma y de la institucionalidad, junto con las de EDH y derecho a la educación. Los siguientes informes la analizan desde el currículum, los textos escolares y la planificación educativa.

La investigación desarrollada a lo largo de cinco años incluye los siguientes temas:

2002	Marco legal que establece y caracteriza a la EDH dentro de la normativa interna de esos países.
2003	Variaciones en el diseño y los contenidos del currículo oficial; modificaciones en los planes y programas, y los contenidos de los textos escolares para algunos niveles educativos seleccionados.
2004	Principios, contenidos y orientaciones pedagógicas de los docentes, tanto en su formación inicial como en la capacitación en servicio.
2005	Progresos que han alcanzado los países de la región en el establecimiento de la EDH como una política de Estado, medidos en el grado de avance alcanzado en la elaboración de los planes nacionales de EDH (PLANEDH), propuestos como un objetivo central del Plan de Acción del Decenio, o en instrumentos equivalentes, que presupongan la toma de decisiones políticas, técnicas y económicas de largo plazo y sostenibles, capaces de movilizar el conjunto de la acción pública y de involucrar a la comunidad nacional.
2006	Argumenta sobre dos factores fundamentales para el propósito de incorporar, mejorar y ampliar la educación en y para los derechos humanos y la vida en democracia en la educación formal que ofrecen los Estados de la región: la acertada selección de contenidos que deben hacer parte del currículo y el establecimiento de los espacios adecuados para que tales contenidos puedan ser desarrollados con eficacia.

Presentamos este compendio de los primeros cinco informes de la EDH a modo de cierre del primer gran ciclo. Con este acumulado teórico y práctico del derecho a la educación en derechos humanos, proporcionamos a las personas e instancias interesadas en la temática el material presentado de 2002 a 2006, en una recopilación de fácil manejo que incluye un disco compacto con todas las fuentes de la investigación.

El emprendimiento del plan 2002 para poner el derecho a la educación y a la educación en derechos humanos en condiciones de contribuir efectivamente a los retos centrales de la democracia y de arraigar la cultura de derechos, es ahora una realidad política dentro del sistema interamericano.

Es toda una tarea regional del IIDH junto a varios ministerios de educación que han completado el cuadro de informes, currículo y sistema de formación magisterial en derechos humanos. Es un compromiso del IIDH con el sistema interamericano y con la promoción activa de los tratados y particularmente con el Protocolo de San Salvador.

En resumen, este compendio es la contribución del IIDH al sistema educativo regional a través del programa de informes de progreso en derechos humanos que implementa esta administración desde 2002, para fomentar el cumplimiento ordenado de los estándares interamericanos del art. 13 y 13.2 del Protocolo de San Salvador, aplicado a 19 países durante este primer lustro. Este sistema es una muestra de la conducción responsable del IIDH que, con energía dinamizadora, se ha instalado en la región como sistema de informes aplicados para adecuar la educación a los derechos humanos reconocidos en la Convención Americana sobre Derechos Humanos (art. 2) y en el Protocolo de San Salvador.

Roberto Cuéllar M.

Director Ejecutivo del IIDH

Bases normativas conceptuales y metodológicas

1. **Antecedentes y contexto institucional** 13
2. **El primer ciclo del Informe de la EDH: 2002-2006** 15
   - La estructura general de la investigación 15
   - La ejecución de las investigaciones, el análisis y la preparación 18
3. **Naturaleza y alcances del Informe de la EDH** 20
4. **Las bases normativas del Informe: el derecho a la educación en derechos humanos** 22
5. **Las bases conceptuales y metodológicas: investigar progresos en derechos humanos** 23
   - Enfoques en la investigación sobre derechos humanos 23
   - Informes y monitoreo de derechos humanos 25
   - Nuevos instrumentos para nuevos escenarios 26
6. **La importancia de preparar planes nacionales de EDH** 27
7. **Las bases del compromiso a favor de la planificación de la EDH** 29
   - Obligaciones convencionales 29
   - El compromiso de Viena 31
   - Los compromisos para el Decenio 32
   - Las directrices para los planes nacionales 34
   - Después del Decenio: el programa mundial 36
8. **Derechos humanos, escuela y manifestaciones del currículo** 37
9. **Fines, contenidos y principios de la educación en derechos humanos** 39
   - Los fines de la educación en derechos humanos 39
   - Los contenidos de la educación en derechos humanos 40
   - Principios para la selección de contenidos específicos 43
   - Características de los contenidos específicos de educación en derechos humanos 44
10. **Modalidades y tipos de inserción curricular** 45
    - Derechos humanos y democracia: saber y práctica transversal 45
    - Tipos de inserción curricular 46
11. **El compendio de los primeros cinco informes** 48

Tablas y gráficos[1]

Tabla 1: Estructura general del ciclo de los informes de la EDH 18
Tabla 2: Estructura de un sistema de informes 19
Tabla 3: Enfoques de investigación en derechos humanos 24
Tabla 4: Ratificación de los instrumentos internacionales que establecen el derecho a la educación en derechos humanos 29
Tabla 5: Plan de Acción del Decenio 33
Tabla 6: Fines de la educación en derechos humanos 39
Tabla 7: Contenidos de la educación en derechos humanos 41
Tabla 8: Macro-contenidos de la educación en derechos humanos 42

[1] Todas las tablas fueron producidas por el IIDH para este Informe, con base en la información proporcionada por los consultores locales.

1. Antecedentes y contexto institucional

Desde el inicio de los años noventa, el Instituto Interamericano de Derechos Humanos viene colaborando 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 de operaciones 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 ha extendido progresivamente para atender necesidades de formación y perfeccionamiento de cuadros que actúan desde las instituciones públicas relacionadas con el respeto y la vigilancia de los derechos humanos y la democracia.

Poner atención sobre el sistema educativo formal –sin dejar por ello de actuar en otros ámbitos formativos– respondió entonces a varias razones tomadas de la experiencia, 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 en sí misma una condición efectiva para su protección y, de otra, que los procesos de reinstalación de regímenes democráticos en la región ofrecían una oportunidad para llevar la promoción de los derechos humanos mucho más allá de las acciones reactivas ante las violaciones y proponerlas como un componente fundamental para la promoción de la vida en democracia.

De modo consecuente con estas convicciones, a lo largo de la década de los noventa el Instituto desplegó un importante esfuerzo para producir y promover instrumentos pedagógicos que apoyaran las labores educativas en la escuela y para responder 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 instrumental preparada entonces[2] fue extensamente replicada por instituciones nacionales y utilizada por educadores 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 prácticos.

Al arrancar el siglo XXI, el IIDH 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[3], con la finalidad de potenciar sus capacidades –adquiridas en veinte años de tra-

[2] Ver: IIDH/Amnistía Internacional, *Carpeta de materiales didácticos del Centro de Recursos Educativos*. San José, Costa Rica, 1995; IIDH, *Hallazgos sobre democracia y derechos humanos en la educación media en Costa Rica y Panamá*. San José, Costa Rica, 2000.

[3] Ver a este respecto los documentos institucionales: IIDH, *El panorama actual de los derechos humanos y la democracia*. San José, Costa Rica, 2003; IIDH, *Marco para el desarrollo de una estrategia institucional (2003-2005)*. San José, Costa Rica, 2003.

bajo–, y responder de mejor manera a los retos más sentidos por sus contrapartes en los países y a las nuevas preocupaciones de las agencias que colaboran con sus operaciones.

La inclusión de la educación en derechos humanos como un componente fundamental de los procesos educativos formales, la promoción de los derechos relacionados con el acceso a la justicia y el desarrollo amplio del derecho a la 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 indicados, el Instituto puso en marcha un programa de investigaciones aplicadas que le permitiera establecer con certeza las principales tendencias de desarrollo de la protección jurídica y de las condiciones políticas del ejercicio de los derechos implicados en esos conjuntos de derechos. Atendió al mismo tiempo a las perspectivas particulares que les corresponden a tres tipos de relaciones fundamentales en 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 el 2000 y el 2001, el programa diseñó una metodología para medir los avances, estancamientos o retrocesos que se estuvieran dando en la protección de los derechos y en las condiciones de su ejercicio, basada en la construcción de tres sistemas (sobre acceso a la justicia, participación política y educación en derechos humanos) que combinan hipótesis de trabajo, dominios de monitoreo, variables de tiempo y contenido e indicadores de progreso. El sistema fue discutido y ajustado en interacción con numerosos grupos de actores sociales provenientes de varios países de la región, participando en consultas expresamente convocadas para el efecto así como en cursos, seminarios y talleres especializados que forman parte del calendario regular de actividades institucionales. Una primera aplicación de prueba de los sistemas fue realizada en seis países (Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela) y una validación final en Bolivia. Los resultados de estos y subsiguientes ejercicios de medición fueron editados bajo el título *Mapas de progresos en derechos humanos*[4].

Los resultados obtenidos en esta primera experiencia llevaron a la determinación de profundizar y ampliar el sistema precisamente sobre el derecho a la educación en derechos humanos y aplicarlo a todos los paí-

[4] Disponible en versión digital en la página electrónica del Instituto (http://www.iidh.ed.cr). El mapa incluye una serie de indicadores generales y recursos de información sobre derechos humanos para todos los países de la región.

ses de la región, con la finalidad de producir, cada año a lo largo de cinco años (2002-2006), un informe sobre diversos aspectos relevantes al propósito principal de promover su incorporación en la educación formal. Estos informes darían cuenta de los progresos en la incorporación de la educación de derechos humanos (EDH) a partir de 1990 y serían entregados a la Organización de Estados Americanos (OEA) como una relatoría amistosa, presentados a los gobiernos y organizaciones civiles de los países y utilizados como texto de discusión en actividades de promoción y capacitación. Finalmente, el Instituto abrigaba la expectativa de que los resultados –en tanto diagnóstico de situaciones y condiciones de posibilidad– constituyeran la base para preparar y proponer una propuesta curricular y metodológica en este campo.

El proyecto se cumplió a cabalidad. Se realizaron investigaciones todos los años para los 19 países suscriptores del Protocolo de San Salvador, se entregaron y comentaron los informes en el seno del Consejo Permanente de la OEA y en sesiones de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) se efectuaron presentaciones simultáneas en por lo menos diez países el 10 de diciembre de cada año, se distribuyeron ampliamente versiones impresas en español e inglés y se utilizaron como material formativo en cursos y otros eventos. Finalmente se preparó la *Propuesta curricular y metodológica para la incorporación de la EDH en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad*, la cual fue puesta a disposición de las altas autoridades de los ministerios de educación en una conferencia regional realizada en Panamá, del 31 de mayo al 2 de junio de 2007, con ocasión de la XXXVII Asamblea General de la OEA.

2. El primer ciclo del Informe de la EDH: 2002-2006

La estructura general de la investigación

Las investigaciones que dan origen a los primeros cinco informes están precedidas por tres argumentos que se desprenden de las bases normativas:

i. que todas las personas, sin prejuicio de su condición, tienen derecho a recibir educación en derechos humanos;

ii. que ofrecerla es una obligación del Estado; y

iii. 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 las investigaciones señaló que la evolución (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.

En otras palabras, el derecho a contar con una educación en derechos humanos es altamente dependiente de algunos factores:

i. que se hubieren adoptado las normas, internacionales y nacionales, que establecen este derecho y la obligaciones correspondientes, y se estén desarrollando políticas públicas consistentes con tal condición;

ii. que los contenidos de derechos humanos se encuentren efectivamente incorporados en el currículo del sistema educativo formal y en otras actividades educativas no formales, y que los textos escolares reflejen tales contenidos y no contengan referencias contrarias a los valores fundamentales;

iii. que tales contenidos y las destrezas para enseñarlos sean parte de la formación de los docentes y otros agentes que impactan en los procesos educativos;

iv. que la planificación de la educación contemple el desarrollo de las medidas para ir incorporando progresivamente la EDH en todos los niveles educativos; y

v. que los espacios dedicados a este tipo de educación crezcan y sean los adecuados.

Para examinar de qué manera, hasta qué punto y hacia dónde evoluciona el cumplimiento de estas obligaciones por parte de los Estados, se establecieron cinco campos de investigación[5]:

i. el de las normas, las instituciones y las políticas públicas;

ii. el del currículo y los textos educativos;

iii. el de la formación de los educadores;

iv. el de la planificación de la educación; y

[5] 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 práctico, y da como resultado un determinado nivel de desempeño.

v. el de los espacios y contenidos curriculares específicos.

El trabajo sobre cada campo atendió a varios dominios constitutivos del campo:

i. el de lo normativo o jurídico, que comprende la adscripción a normas internacionales, el reconocimiento constitucional, las garantías legales y otras medidas normativas o reglamentarias;

ii. el de lo político o institucional, que incluye la existencia de políticas públicas e instrucciones administrativas, el establecimiento de instituciones que atienden la realización del derecho y la generación de instrumentos de acción; y

iii. el de las prácticas pedagógicas por medio de las que se ejecuta la cadena de decisiones e instrucciones que dan cumplimiento a las normas y las políticas.

Para cada uno de los dominios indicados, se formuló 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 inicia siempre en 1990 y se cierra en el año inmediatamente anterior a la ejecución de la investigación correspondiente, así como de la consistencia en las dinámicas de desarrollo entre normas, políticas y prácticas.

Finalmente, para conocer y medir el comportamiento de cada variable a lo largo del tiempo se establecieron un conjunto de indicadores referidos al inicio y al final del período. Se trata en lo fundamental de 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.

Hay que advertir que el sistema no incorpora opiniones y no pretende de ninguna manera reflejar la percepción de los usuarios o su grado de satisfacción con el cumplimiento del derecho. Se recurrió a fuentes de ese tipo –mediante entrevistas, realización de 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 aplicación de las matrices de recolección de datos con una visión de contexto[6].

El examen de las perspectivas antes señaladas (género, diversidad, interacción) se trató de manera variable a lo largo del ciclo: para dos informes se hizo mediante el establecimiento de dominio propio, en otros mediante la inclusión de variables específicas y en general buscando in-

[6] Los resultados de las investigaciones, expresados en los respectivos informes, han sido validados cada año frente a las opiniones de varios tipos de actores en eventos de promoción, capacitación y educación.

dicadores sensibles a las diferencias entre sexos, entre identidades o entre formas de acción y de interacción de los sectores público y no gubernamental sobre cada tema.

El cuadro siguiente resume la estructura de las investigaciones a lo largo del primer ciclo del programa, con indicación de los informes a que dieron lugar y el año de su producción.

Tabla 1: Estructura general del ciclo de los informes de la EDH

Campos temáticos	Dominios	Variables	Indicadores	Informe Nº	Año
Desarrollo normativo e institucional	1	4	10	I	2002
Desarrollo en el currículo y los textos	3	6	28	II	2003
Desarrollo en la formación de educadores	4	11	38	III	2004
Desarrollo en la planificación educativa	3	8	26	IV	2005
Desarrollo en los espacios y contenidos	3	9	28	V	2006
Totales	**14**	**38**	**130**		

La ejecución de las investigaciones, el análisis y la preparación

Una porción importante de la información para el primer 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 veinte países de la región–, prepararon breves informes basados en la matriz de recolección de datos propuesta por el IIDH; durante el curso, de dos semanas de duración, compartieron y compararon sus informes y contribuyeron a considerar eventuales conclusiones y recomendaciones. El equipo de planta del IIDH completó el ejercicio y elaboró el primer informe.

El mismo curso interdisciplinario fue ocasión para que el Director Ejecutivo del IIDH asumiera el compromiso de dar continuidad a este proceso explorando cada año un nuevo campo temático. Los estudiantes tomaron el compromiso de divulgar los informes en sus respectivos países y algunos de ellos señalaron además su disposición para colaborar en las investigaciones de los años subsiguientes.

A partir del segundo y hasta el quinto informe las investigaciones siguieron el orden detallado a continuación:

i. la elaboración de una hipótesis de trabajo y el diseño de un sistema de variables e indicadores por el equipo del Instituto;

ii. la recolección de información siguiendo el sistema de indicadores por parte de investigadores en los países[7];

iii. la homologación, complementación y síntesis de la información por parte del equipo institucional;

iv. el análisis de los resultados, la síntesis comparada de hallazgos (regularidades y especificidades) y la redacción de los comentarios;

v. la discusión de las conclusiones y recomendaciones;

vi. la edición y publicación de los informes; y

vii. su presentación pública.

El sistema de indicadores utilizado por el IIDH en las investigaciones que dan origen al Informe de la EDH se puede representar sintéticamente como se indica en la tabla siguiente[8]:

Tabla 2: Estructura de un sistema de indicadores

Campo	Dominios	Variables	Indicadores	Medio de verificación
Conjunta 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 (o los) indicio(s). Por ejemplo: leyes, documentos oficiales, textos escolares.

Un sistema de indicadores ofrece la posibilidad de ser complejizado y densificado según las necesidades de investigación y el nivel de detalle que se pretende alcanzar. De todos modos, se trata de una función continua basada en un sistema lógico y en un protocolo de aplicación que pueda asegurar el más alto nivel de objetividad posible y de validez de los resultados. Tales resultados no describen la realidad, solamente permiten vislumbrar las tendencias presentes en el tiempo.

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

7 Se trató de investigadores individuales o de colectivos articulados en ONG de derechos humanos. La mayoría de los colaboradores habían sido alumnos de los cursos organizados por el IIDH desde su fundación.

8 Las expresiones provienen del *Diccionario de uso del español*, de M. Moliner, Editorial Gredos, Madrid, 2001.

El procesamiento de los datos aportados por los investigadores locales requiere un balance preliminar de la cantidad y calidad de las respuestas obtenidas, un esfuerzo para completar y, en algunos casos de duda, verificar la información a partir de fuentes secundarias y la construcción de documentos conteniendo las respuestas o resultados 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 matrices en las que se vierten síntesis (expresadas, algunas veces pero no siempre, en valores o porcentajes) de las respuestas a cada una de las variables, de todos los países, 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 países más, con el concurso de miembros de la Asamblea, funcionarios del IIDH, el correspondiente consultor nacional y en colaboración con alguna institución pública o entidad de la sociedad civil. El informe es presentado en los primeros meses del año siguiente a su publicación al Consejo Permanente y/o la Comisión de Asuntos Jurídicos y Políticos de OEA y a la CIDH, en Washington D.C.

3. Naturaleza y alcances del Informe 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 estándar. 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, que evidencian el comportamiento de variables relativas a cambios significativos que hubieran ocurrido en relación con el ejercicio de un aspecto significativo del derecho a la EDH a lo largo de un período de tiempo.

El Informe da cuenta por tanto de tendencias regionales y/o nacionales –en el triple sentido de progresos, retrocesos o estancamientos– 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 da cuenta de la situación que guarda un derecho en un momento dado, ni de las violaciones de que hubiere sido o fuere objeto ese derecho.

El sistema en su conjunto y los indicadores en particular enfatizan los aspectos cualitativos de las relaciones que se estudian o investigan y no

pretenden formular una expresión cuantitativa o dar lugar a una ecuación que permita establecer posiciones relativas entre países o entre aspectos de un derecho y, por tanto, el Informe no establece una escala de desempeños. 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 pretende 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 IIDH asume la realización de esta tarea a partir del mandato estatutario que le faculta y compromete 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, en el marco de la Convención Americana. Sin menoscabo de la integralidad del sistema global de protección y promoción, pone especial atención al desarrollo de los estándares derivados de los instrumentos emanados del sistema interamericano, con un enfoque interdisciplinario, teniendo en cuenta permanentemente la problemática específica de América.

La preparación de este Informe busca generar herramientas que permitan evaluar de manera continua la inclusión de la temática de los derechos humanos en la vida política y social de los países de la región, como una promesa y una obligación de carácter internacional. 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, relativamente privilegiada, 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 atención de peticiones o de casos judiciales.

No se trata de un informe sobre el derecho a la educación, sino sobre el derecho a la educación en derechos humanos. En tal medida, se centra en objetivos no estudiados por otros informes que analizan el nivel de satisfacción del derecho a acceder a servicios educativos sin discriminación sino en una de las cualidades que deben tener los servicios educativos –incorporar contenidos en derechos humanos– entendida, esta calidad, co-

mo una parte esencial de ese derecho, y como un derecho por sí mismo. Asume que el acceso a la educación es una condición general y previa para gozar del derecho a la EDH y que éste constituye a la vez una garantía del derecho a una educación de calidad.

4. Las bases normativas del Informe: el derecho a la educación en derechos humanos

El desarrollo de las normas internacionales a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y muy particularmente el 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:

> Toda persona tiene derecho a la educación; [y la educación] debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad; dirigirse a fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz; capacitar a todas las personas para que participen efectivamente en una sociedad democrática y pluralista; 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 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, incluyendo el compromiso de ratificarlo y el deber progresivo de adecuar el derecho interno, preparar políticas públicas y poner en marcha 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 Comisión Interamericana de Derechos Humanos.

Más aún, entre el 2004 y el 2007, una vez que el Protocolo de San Salvador ha entrado en vigencia al recibirse la 12ª ratificación, la Asamblea General de la OEA ha resuelto diseñar y poner en marcha un procedi-

miento 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 lo cual encargó al Consejo Permanente de la organización y por su intermedio a la CIDH, elaborar una propuesta con el apoyo del Instituto.

En forma conexa, estas obligaciones de los Estados se complementan con las definidas en otros instrumentos internacionales que igualmente establecen obligaciones relativas a la educación en derechos humanos: 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; 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.

5. Las bases conceptuales y metodológicas: investigar progresos en derechos humanos

Enfoques en la investigación sobre derechos humanos

A lo largo del medio siglo pasado se pueden identificar tres enfoques principales en las investigaciones sobre derechos humanos:

i. 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;

ii. un segundo enfoque sobre situaciones de derechos humanos pone atención, principalmente, en los efectos sociales acumulados del comportamiento del sector público 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;

iii. un tercer enfoque de investigación, que se podría denominar de progresos, se propone fundamentalmente comparar a lo largo del tiempo el nivel de cumplimiento de los compromisos de los Estados en materia de derechos humanos a partir del criterio de su logro progresivo.

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 prevenir futuras violaciones[9].

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 derechos económicos, sociales y culturales (DESC)[10] y da origen a un tipo de investigación que combina consideraciones sobre los estándares de derechos humanos con información estadística que describe o analiza situaciones generales, o refleja opiniones generalizadas.

El enfoque de medir progresos toma períodos suficientemente prolongados para valorar si se producen o no avances concretos en su realización a partir de los estándares mínimos expresados en la normativa internacional y adoptados por los países mediante la ratificación de los instrumentos convencionales. No sustituye al de vigilancia, denuncia y defensa frente a las 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 que cambian en el tiempo y no sólo como situaciones, o estados propios de un momento determinado[11].

Las características metodológicas, resultados y utilidades principales de los enfoques de investigación referidos se sintetizan en la tabla de abajo. El enfoque de progresos viene siendo desarrollado desde el año 2000

9 Este enfoque se ha visto favorecido por la ampliación del acceso a la información pública ligado a la recuperación de la democracia.

10 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.

11 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 del escenario social.

Tabla 3: Enfoques de investigación en derechos humanos

Enfoque	Opción metodológica	Tipo de resultados	Utilidades
Violación	Metodología descriptiva	Establecer frecuencias	Para la denuncia y la defensa
Situación	Metodología comparativa	Establecer diagnósticos	Para identificar problemas y planificar metas
Progreso	Metodología prospectiva	Establecer tendencias	Para promover diálogos y monitorear cumplimiento

por el IIDH y es el que informa 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 el sistema internacional de protección constituye el mecanismo de monitoreo preferente sobre las situaciones en el campo de los derechos humanos. Varios instrumentos internacionales exigen la presentación de informes de 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 sistemáticamente los relatores, o los que resultan de visitas *in loco* para propósitos determinados. Estos informes oficiales reflejan o recogen, según el caso, el punto de vista de los gobiernos sobre las situaciones y sobre los esfuerzos que realizan para cumplir los compromisos convencionales.

Una importante constelación de entidades civiles internacionales y varias coaliciones nacionales de organizaciones no gubernamentales también vierten los resultados de sus investigaciones en informes periódicos, generales o especializados, que en algunos casos son ofrecidos y aceptados como material complementario por 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 monitoreo o seguimiento del desempeño del sector público en el campo de los derechos humanos[12].

Por otro lado, 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 organismo legislativo, en tanto órgano de control de la constitucionalidad y de los compromisos internacionales en materia de derechos humanos. Estos informes regularmente reportan y analizan quejas recibidas por la institución o situaciones críticas que han sido objeto de su intervención, así como sobre el efecto y cumplimiento de sus recomendaciones a los agentes del sector público.

No se han desarrollado, con muy contadas excepciones, mecanismos sistemáticos de monitoreo del cumplimiento de las recomendaciones de los órganos internacionales de supervisión ni, mucho menos, de las sentencias de los órganos jurisdiccionales. 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.

[12] 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[13]

La inquietud por encontrar nuevos enfoques para la investigación y el monitoreo en derechos humanos surge de constatar las importantes modificaciones que se han dado en el escenario de los derechos humanos en los pasados veinte años y de la necesidad de fomentar el diálogo sobre estos procesos.

Tales modificaciones implican, entre otros efectos, la diversificación de los actores –públicos y civiles– y su interacción; la emergencia de nuevos dramas sociales que reclaman respuestas innovadoras; el énfasis de los donantes de fondos 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 la concertación 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 para incidir en ellos. Y por otra parte, es necesario 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 la adopción de un enfoque de progresos genera ciertos niveles de suspicacia y el uso de indicadores no da cuenta exhaustivamente de las situaciones de la realidad, no hay duda de la utilidad práctica de un enfoque de progresos y una herramienta basada en indicadores para mostrar la dirección de algún fenómeno, su signo o síntoma, esto es, para identificar las tendencias en el campo de los derechos humanos y la democracia, y anticipar su evolución posible. Es por ello que el IIDH centró sus esfuerzos en el diseño de indicadores utilizando como directriz la progresividad de los derechos humanos[14] y optó por preparar informes que son como cartas de navegación para las instituciones y las personas vinculadas con el trabajo sobre derechos humanos.

El uso de indicadores de progreso ha contribuido a las investigaciones con algunas ventajas como:

i. posibilitar su realización simultánea en el conjunto de países, garantizando un nivel razonable de comparabilidad de los resultados;

13 Ver al respecto *El panorama actual de los derechos humanos y la democracia*. IIDH. San José, Costa Rica, 2003.

14 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.

ii. utilizar datos de fuentes duras, como legislación, medidas administrativas, documentos oficiales, libros de texto, lo que disminuye los riesgos inherentes a la interpretación y/o al manejo de opiniones; y

iii. medir los esfuerzos que se han hecho en cada país y no únicamente los resultados, dependientes –en el caso de la educación– de otros factores no controlados en la investigación.

6. La importancia de preparar planes nacionales de EDH

A criterio del IIDH, la adopción de políticas públicas favorables a la EDH, incluyendo la preparación de planes nacionales de EDH (PLANEDH), representa el cumplimiento de una exhortación de la comunidad internacional, formulada en la Declaración y el Programa de Acción de la Conferencia de Viena (1993), y desarrollada después en la declaratoria del Decenio (1994), en otros documentos derivados y complementarios, y en resoluciones de varios eventos regionales sobre esta temática[15]. Desde este punto de vista la puesta en marcha de un proceso de planificación de la EDH da cuenta del nivel de voluntad política del Estado por hacer efectivos los compromisos sobre derechos humanos alcanzados en el orden internacional, acuerdos que por lo general fueron preparados y aprobados con la participación de agentes del mismo Estado.

La decisión de preparar un PLANEDH indica también si un Estado ha llegado a comprender la necesidad e importancia de educar en derechos humanos como una tarea de gran envergadura –abarcadora, compleja, multidimensional–, que debe desarrollarse en forma progresiva y constante, si esta comprensión incluye la determinación de contar con la participación de todos los sectores y grupos sociales que componen la comunidad nacional y si conduce a la preocupación por clarificar conjuntamente objetivos y actores, por definir etapas, distribuir responsabilidades, programar acciones específicas, prever recursos para ejecutarlas, evaluar los resultados, etc. Es al mismo tiempo una oportunidad para poner a prueba la capacidad de los gobiernos y de las entidades civiles para construir consensos en torno a intereses compartidos, a pesar de una prolongada historia de desencuentros en el escenario de los derechos humanos.

Desde el punto de vista técnico, la elaboración de un PLANEDH representa un salto cualitativo en cualquier curso de desarrollo que viniera produciéndose en la materia, porque a partir de él las acciones educativas que se realizaban en forma aleatoria y dispersa se articulan; las responsabilidades de ejecución y financiación se distribuyen entre distintos actores nacionales (públicos y civiles) e internacionales, y el conjunto se asume

[15] Una lista completa de los documentos oficiales del sistema de Naciones Unidas relacionados con la Década de la EDH puede consultarse en el Anexo 1 del Informe IV.

como un objetivo nacional consensuado para el mediano y largo plazo. Un plan educativo de alcance nacional aporta coordinación, definición de prioridades según un análisis del contexto, atención a diversos frentes de acción, cobertura de múltiples destinatarios, sostenibilidad temporal y financiera, posibilidad de evaluar resultados contra metas predefinidas y oportunidad de rectificar rumbos a partir de las evaluaciones.

Un plan aporta además condiciones de eficacia que contribuyen a lograr mejores resultados y mayor impacto en todo proceso de intervención educativa, al tiempo que evitan, o reducen considerablemente, riesgos tan comunes como la dispersión y duplicación de esfuerzos, las lagunas o espacios vacíos de acción, las ocurrencias o actuaciones originadas en impulsos intuitivos, las interrupciones bruscas –o su otra versión: la lenta agonía– de procesos en marcha debido a cambios de autoridades en la administración pública, y tantos otros peligros de sobra conocidos en los países de la región.

En las *Directrices del Alto Comisionado para la elaboración de planes nacionales de acción*, se asientan las siguientes afirmaciones acerca de la pertinencia de elaborar planes nacionales de acción para la educación en la esfera de los derechos humanos:

Los planes nacionales contribuyen a:

a) Establecer o fortalecer instituciones y organizaciones nacionales y locales en pro de los derechos humanos;

b) Adoptar medidas para establecer programas nacionales de promoción y protección de los derechos humanos, en atención a las recomendaciones formuladas por la Conferencia Mundial de Derechos Humanos;

c) Evitar las violaciones de los derechos humanos, que tienen consecuencias ruinosas desde los puntos de vista humano, social, cultural, ambiental y económico;

d) Identificar a los miembros de la sociedad que actualmente se ven privados del goce pleno de sus derechos humanos y velar por que se adopten medidas eficaces para remediar su situación;

e) Crear un entorno que propicie una respuesta amplia a los rápidos cambios sociales y económicos que, de otra manera, podrían provocar caos y desajustes;

f) Promover la diversidad de las fuentes, los enfoques, las metodologías y las instituciones respecto de la educación en la esfera de los derechos humanos;

g) Ampliar las oportunidades de cooperación en las actividades de educación en la esfera de los derechos humanos entre los organismos gubernamentales, las organizaciones no gubernamentales, los grupos de profesionales y otras instituciones de la sociedad civil;

h) Subrayar la importancia de los derechos humanos en el proceso de desarrollo nacional;

i) Prestar asistencia a los gobiernos para que cumplan los compromisos que han contraído anteriormente respecto de la educación en la esfera de los derechos humanos con arreglo a instrumentos y programas internacionales, como la Declaración y Programa de Acción de Viena (1993) y el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004).

7. Las bases del compromiso a favor de la planificación de la EDH

Obligaciones convencionales

El derecho de las personas a recibir educación en derechos humanos y la obligación de los Estados de proporcionarla, está claramente establecida en por lo menos diez instrumentos convencionales, seis internacionales y cuatro interamericanos, los cuales han sido ratificados por los Estados hacia el 2005 en una proporción bastante satisfactoria (64%), tal como se indica en la tabla siguiente.

Tabla 4: Ratificación de los instrumentos internacionales que establecen el derecho a la EDH

1. Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza.	**11 de 19**
2. Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial.	**19 de 19**
3. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.	**18 de 19**
4. Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer.	**19 de 19**
5. Convención Interamericana para Prevenir y Sancionar la Tortura.	**16 de 19**
6. Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, "Protocolo de San Salvador".	**13 de 19**
7. Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes.	**11 de 19**
8. Convención de los Derechos del Niño.	**19 de 19**
9. Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, "Convención de Belem do Para".	**19 de 19**
10. Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad.	**15 de 19**

El compromiso de realizar un esfuerzo especial para dar satisfacción a este derecho mediante la concentración de acciones, que incluyen la preparación y ejecución de planes nacionales de educación en derechos humanos, se adopta a partir de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos (Viena, 1993), un evento de trascendental importancia en el desarrollo del derecho y de la práctica internacional de los derechos humanos, que contribuye de muchas maneras a caracterizar los años noventa "como un

momento en la historia contemporánea marcado por una profunda reflexión, en la escala universal, sobre las propias bases de la sociedad internacional y la formación gradual de la agenda internacional del siglo XXI. El ciclo de las Conferencias Mundiales de las Naciones Unidas del final del siglo XX ha procedido a una reevaluación global de muchos conceptos a la luz de la consideración de temas que afectan a la humanidad como un todo"[16].

El alto objetivo de la Conferencia de Viena por el establecimiento de un compromiso mundial a favor de la promoción y protección de los derechos humanos, encuentra en la educación en derechos humanos uno de los mecanismos más adecuados para conseguirlo. Inmediatamente y siguiendo el Programa de Acción de Viena, se propone y se instaura el Decenio de la EDH, para el cual se prepara un Plan de Acción que incluye, como uno de sus objetivos programáticos, la creación y fortalecimiento de programas de educación en derechos humanos en los planos internacional, regional, nacional y local. Este objetivo se concreta mediante la propuesta de que en cada país se preparen y ejecuten planes nacionales, que puedan conducir al establecimiento de una capacidad nacional efectiva para proporcionar educación en la esfera de los derechos humanos en todo el mundo.

Con estos antecedentes, a partir de 1995 se despliega desde la esfera internacional un enorme esfuerzo de promoción, diseño, financiamiento e intercambio de experiencias, que llega hasta los ámbitos regionales, sub-regionales y nacionales, mediante la realización de eventos especializados y acciones de asistencia técnica. Numerosas organizaciones no gubernamentales de derechos humanos acogen con entusiasmo la propuesta y se disponen a colaborar, compartiendo la mesa de trabajo con las agencias gubernamentales, en algunos casos por primera vez en estos temas. Organismos especializados del sistema de Naciones Unidas y del sistema interamericano y organizaciones internacionales de derechos humanos, como el IIDH, reafirman o asumen en sus agendas de trabajo este reto y redoblan esfuerzos para contribuir al propósito de incorporar plenamente, para el largo plazo, la educación en derechos humanos en los procesos educativos.

Finalmente, a la conclusión del Decenio y previa la valoración de los logros y fallos del mismo, el 10 de diciembre de 2004 la Asamblea General de Naciones Unidas proclamó el *Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos* y aprobó el *Plan de Acción para la Primera Etapa (2005-2007)*, que se centrará en los sistemas de enseñanza primaria y secundaria (A/59/525/Rev.1, julio 2005), poniendo en marcha una nueva iniciativa y un nuevo compromiso a favor de la EDH.

16 Cançado Trindade, A., "Reflexiones sobre el desarraigo como problema de derechos humanos frente a la conciencia jurídica universal" , en Cançado Trindade, A. y J. Ruiz de Santiago, *La nueva dimensión de las necesidades de protección del ser humano en el inicio del siglo XXI*, Corte Interamericana de Derechos Humanos y ACNUR, San José, 2004, pág. 69.

El compromiso de Viena

En la Conferencia Mundial de Derechos Humanos (Viena, 1993) la cuestión de la educación en la esfera de los derechos humanos fue un tema fundamental de los debates en todas las fases del proceso preparatorio y durante la realización de la misma.

A tenor de los párrafos 33 y 34 de la Declaración:

> La Conferencia Mundial de Derechos Humanos reitera el deber de los Estados, explicitado en la Declaración Universal de Derechos Humanos, en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y en otros instrumentos internacionales de derechos humanos, de encauzar la educación de manera que se fortalezca el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales. La Conferencia destaca la importancia de incorporar la cuestión de los derechos humanos en los programas de educación y pide a los Estados que procedan en consecuencia.

Consistentemente, en el Programa de Acción de Viena (párrafos 78 a 82) se incluyen las siguientes proposiciones relativas a la educación en materia de derechos humanos:

> Los Estados deben tratar de eliminar el analfabetismo y deben orientar la educación hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales. La Conferencia Mundial de Derechos Humanos pide a todos los Estados e instituciones que incluyan los derechos humanos, el derecho humanitario, la democracia y el imperio de la ley como temas de los programas de estudio de todas las instituciones de enseñanza académica y no académica.

> Los gobiernos deben emprender y apoyar actividades de educación en materia de derechos humanos y difundir efectivamente información pública sobre esta cuestión. Los programas de servicios de asesoramiento y asistencia técnica del sistema de los Estados relacionados con las Naciones Unidas deben poder atender inmediatamente a las solicitudes de actividades educacionales y de formación en la esfera de los derechos humanos y con la educación especial en lo que respecta a las normas contenidas en los instrumentos internacionales de derechos humanos y en el derecho humanitario así como a su aplicación, destinada a grupos especiales, como fuerzas militares, fuerzas del orden, policía y personal de salud. Debe considerarse la posibilidad de pro-

clamar un decenio de las Naciones Unidas para la educación en materia de derechos humanos a fin de promover, alentar y orientar estas actividades educacionales.

En lo que respecta a los países de la región, se realizaron por lo menos tres reuniones de seguimiento a los compromisos del Plan de Acción de Viena: el *Seminario sobre la promoción y protección de los derechos humanos en la región de América Latina y el Caribe* (Quito, noviembre-diciembre 1999); el *Taller sub-regional sobre la elaboración de planes nacionales de acción para la promoción y protección de los derechos humanos en la región Andina* (Lima, julio 2001); el *Taller sub-regional sobre derechos humanos, desarrollo y la comunidad andina* (Lima, julio 2002). Las conclusiones de todos estos eventos confirman la voluntad de los Estados a favor de la promoción y la protección de los derechos humanos, reafirman la conveniencia de establecer planes de acción nacionales, e identifican a la educación en derechos humanos como uno de los componentes fundamentales de dichos planes.

A propósito de la EDH, el evento de Lima (2001) señaló expresamente como un objetivo de los planes nacionales de acción el siguiente: "Integrar la educación en derechos humanos como un componente del plan y asegurar que los derechos humanos sean incluidos en la capacitación profesional y la currícula de los funcionarios públicos, los miembros del sistema judicial, la policía, el ejército, los guardias penitenciarios, etc., así como en la educación formal, particularmente en los niveles primario y secundario".

Los documentos de conclusiones y recomendaciones de estos eventos son particularmente enfáticos en la necesidad de asegurar una amplia participación de todos los actores en la elaboración, ejecución y evaluación de los planes nacionales, así como en su aprobación. Igualmente subrayan la conveniencia de prestar especial atención a los asuntos atinentes a los derechos de las mujeres, de los pueblos indígenas y de las comunidades afrodescendientes. Finalmente, entre otros factores que enmarcan y condicionan esta labor, reconocen que el proceso de desarrollo y realización de un plan nacional de acción de derechos humanos "varía inevitablemente de país a país y debe adaptarse al contexto nacional de derechos humanos".

Los compromisos para el Decenio

Un año después de realizada la Conferencia de Viena, la Asamblea General de Naciones Unidas proclamó el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos, por un perío-

do de 10 años que comenzó el 1 de enero de 1995 y se extendió hasta el 31 de diciembre de 2004, (A/RES/49/184 de 23 de diciembre de 1994). La Resolución señala expresamente que:

> Proclama el período de diez años que comienza el 1º de enero de 1995, Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos;
>
> Hace un llamamiento a todos los gobiernos para que contribuyan a la ejecución del Plan de Acción e intensifiquen sus esfuerzos por erradicar el analfabetismo y orientar la educación hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales;
>
> Insta a los organismos docentes gubernamentales y no gubernamentales a que intensifiquen sus esfuerzos por formular y ejecutar programas de educación en la esfera de los derechos humanos, como se recomienda en el Plan de Acción, en particular preparando y ejecutando planes nacionales para la educación en la materia.

A lo largo del decenio, la Asamblea General, el Consejo Económico y Social, la Comisión de Derechos Humanos y la Subcomisión de Derechos Humanos, han adicionado la resolución que proclama el decenio con 53 resoluciones, acuerdos, informes o documentos oficiales, que reafirman los compromisos, adoptan medidas de ejecución o evalúan el cumplimiento de los mismos[17].

El Plan de Acción de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos, 1995 a 2004: Educación en la Esfera de los Derechos Humanos-Lecciones para la Vida, denominado generalmente *Plan de Acción del Decenio*, fue autorizado por la Asamblea General mediante la Resolución A/RE 50/177/ del 28 de febrero de 1996 y su versión oficial consta en el Adendum A/51/506, de 16 de octubre del mismo año. El sumario[18] del documento es el que se muestra en la siguiente tabla:

[17] Ver una relación de tales documentos en la tabla del Anexo 1 del Informe IV.

[18] Un resumen de este documento se puede consultar en el Anexo 2 del Informe IV.

Tabla 5: Plan de Acción del Decenio

I. Base normativa y definición	VI. Estructura para la coordinación y la aplicación
II. Principios rectores generales	VII. Programa de ejecución
III. Objetivos	VIII. Evaluación mundial a mediano plazo
IV. Principales protagonistas	IX. Finalización del decenio
V. Grupos seleccionados	X. Medidas complementarias del decenio

El componente cuatro del Programa de Ejecución denominado *Fortalecimiento de la capacidad y de los programas nacionales*, señala como objetivo:

> ... estructurar y fortalecer la capacidad y los programas de educación en la esfera de los derechos humanos en el plano nacional. [Y pide] a todos los Estados que elaboren un plan de acción nacional para la educación en la esfera de los derechos humanos, en el cual se reflejen los principios y los objetivos de este plan internacional y ser parte integrante de un plan de acción nacional amplio en pro de los derechos humanos... Todos los planes nacionales deberán contener objetivos, estrategias y programas concretos para el mejoramiento de la educación en la esfera de los derechos humanos en las escuelas de párvulos, primarias y secundarias, las instituciones de enseñanza superior, escuelas profesionales, la capacitación de funcionarios públicos y la enseñanza no académica, incluso la información para el público en general.

¿Por qué se requieren directrices para la elaboración de planes nacionales de acción?

Las directrices tienen por objeto:

a) Promover el entendimiento común de los propósitos y el contenido de la educación en la esfera de los derechos humanos y del Decenio.
b) Poner de relieve las normas mínimas de la educación en la esfera de los derechos humanos.
c) Determinar los procesos y las medidas necesarias para elaborar, aplicar, evaluar y volver a formular un plan nacional de educación en la esfera de los derechos humanos.
d) Señalar a la atención los recursos humanos, financieros y técnicos necesarios para adoptar un enfoque nacional para la enseñanza de los derechos humanos.
e) Alentar la interacción eficaz entre las instituciones y organizaciones nacionales e internacionales que trabajan en pro de los derechos humanos, y promover el cumplimiento, a nivel nacional, de las normas internacionales en materia de derechos humanos.
f) Proporcionar mecanismos para fijar metas razonables de enseñanza de los derechos humanos y evaluar su consecución.

Las directrices para los planes nacionales

Las directrices para la elaboración de planes nacionales de acción para la educación en la esfera de los derechos humanos preparadas por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACDHNU) "insta[n] a los Estados miembros a que establezcan un comité nacional para la educación en la esfera de los derechos humanos y a que redacten un plan nacional de acción"; se recomienda que la preparación de tal plan sea competencia "de un órgano en el cual se hayan combinado creativamente los representantes de... las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales y los particulares"; y se ofrece un conjunto de principios rectores y de medidas orientadas a la elaboración de un plan nacional de educación en la esfera de los derechos humanos.

Las directrices están organizadas en las siguientes secciones:

- introducción;
- principios rectores de un plan nacional de acción para la educación en la esfera de los derechos humanos; y,
- medidas orientadas a la elaboración de un plan de acción nacional para la educación en la esfera de los derechos humanos.

Se han preparado además tres documentos complementarios de estas directrices:

- Elaboración de programas de educación en la esfera de los derechos humanos, documento que contiene ideas y sugerencias para la ejecución de programas concretos de educación en la esfera de los derechos humanos destinados: i) a la opinión pública; ii) al sector de la enseñanza; iii) a otros grupos prioritarios; además de una guía de recursos didácticos para facilitar la ejecución de los programas.

- El derecho a la educación en la esfera de los derechos humanos, una recopilación de instrumentos internacionales, en su versión completa o extractos, relativos a la educación en la esfera de los derechos humanos.

- Guía para los instructores en materia de derechos humanos, un enfoque metodológico para la capacitación de los grupos de profesionales en la esfera de los derechos humanos.

Las dos primeras secciones de las directrices reproducen en lo principal los enunciados del Plan de Acción mencionados anteriormente. La tercera sección propone las medidas orientadas a la elaboración de un plan nacional de acción para la educación en la esfera de los derechos humanos (párrafos 20 a 54 de las directrices). Como se apreciará más adelante, fue el punto de partida para diseñar el sistema de recolección y análisis de información para parte de esta investigación.

Las medidas mencionadas son las siguientes[19]:

Medida 1: Creación de un comité nacional para la educación en la esfera de los derechos humanos.

Medida 2: Realización de un estudio de referencia.

Medida 3: Determinación de prioridades y definición de grupos necesitados.

Medida 4: Elaboración del plan nacional:

Componentes

Estrategias

Programas (tipos de actividades y criterios como líneas de acción)

Recursos

Medida 5: Ejecución del plan nacional.

Medida 6: Examen y revisión del plan nacional.

[19] Un resumen de estas medidas consta en el Anexo 3 del Informe IV.

Después del Decenio: el programa mundial

Al término del Decenio, el ACDHNU, después de realizar un balance de la ejecución del Plan de Acción, propuso a la Asamblea General de Naciones Unidas poner en marcha la primera etapa (2005-2007) de un Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, centrada en los sistemas de enseñanza primaria y secundaria.

Los objetivos principales del plan de acción para esta etapa son:

a) Promover la inclusión y la práctica de los derechos humanos en los sistemas de enseñanza primaria y secundaria;

b) Apoyar la elaboración, adopción y aplicación de estrategias nacionales de educación en derechos humanos que sean generales, eficaces y sostenibles en los sistemas de enseñanza, o la revisión y el perfeccionamiento de las iniciativas existentes;

c) Ofrecer directrices sobre componentes decisivos de la educación en derechos humanos en el sistema de enseñanza;

d) Facilitar a las organizaciones locales, nacionales, regionales e internacionales la prestación de apoyo a los Estados Miembros;

e) Apoyar la creación de redes y la cooperación entre las instituciones locales, nacionales, regionales e internacionales.

Esta nueva iniciativa refleja que la preparación de planes nacionales de EDH se retrasó en relación con el calendario originalmente propuesto; que en los avances logrados identificaron como una prioridad la inclusión de la EDH en las escuelas primarias y secundarias y que existen condiciones para dar un nuevo impulso a la propuesta.

El plan contempla las siguientes etapas de la estrategia de ejecución[20]:

Etapa 1: Análisis de la situación actual de la educación en derechos humanos en el sistema de enseñanza.

Etapa 2: Establecer prioridades y formular una estrategia nacional de ejecución.

Etapa 3: Ejecución y supervisión.

Etapa 4: Evaluación.

[20] Detalles de estas etapas en Anexo 4 del Informe IV.

La responsabilidad primordial de la ejecución de este plan de acción compete a los ministerios de educación, con la colaboración de otras instituciones como los institutos de ciencias de la educación y las facultades de educación de las universidades y los sindicatos de maestros, así como con el apoyo de otros ministerios competentes, organizaciones de jóvenes, medios de comunicación, instituciones religiosas; líderes culturales, sociales y comunitarios; pueblos indígenas y grupos minoritarios, y la comunidad empresarial.

Al concluir la primera etapa (2005-2007), cada país emprendería una evaluación de las medidas adoptadas en el contexto de este Plan de Acción, teniendo en cuenta los avances realizados en diversas esferas, como los marcos jurídicos y las políticas, los planes de estudio, los procesos e instrumentos de enseñanza y aprendizaje, la revisión de libros de texto, la capacitación de maestros, el mejoramiento del entorno escolar, etc.

El plan contiene un anexo en el cual se describen varios componentes de la educación en derechos humanos en los sistemas de enseñanza primaria y secundaria, entre los cuales cabe destacar la planificación de la aplicación de la política educativa, de la cual dice que debe ser explícita y contar con una estrategia de ejecución que, entre otras, incluya una definición clara de medidas, mecanismos, responsabilidades y recursos. Y propone que una estrategia de ejecución de ese tipo sirve para asegurar la coherencia, la supervisión y la rendición de cuentas de las políticas educativas y ayuda a salvar las distancias entre la política y la práctica, entre la retórica y la realidad, y evitar que las actividades lleguen a realizarse en una forma dispersa o inconsistente, o con carácter *ad hoc* o voluntario.

8. Derechos humanos, escuela y manifestaciones del currículo

Los consensos expresados en una docena de instrumentos internacionales e interamericanos –la mayor parte de ellos suscritos y ratificados por los Estados de la región– y los compromisos adquiridos en las Conferencias Mundiales realizadas en la última década del siglo XX (en especial las de Montreal, Viena, Beijing y Durban), ofrecen un sólido soporte normativo y político al ámbito escolar como espacio privilegiado para la realización de los derechos humanos, al establecer que la educación es un derecho que los Estados deben garantizar a todos sus ciudadanos y, a la vez, que un objetivo y una calidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto de los derechos humanos.

Educación y derechos humanos guardan una relación estrecha y contribuyen mutuamente a definirse. Al darle a la educación su finalidad, los

derechos humanos contribuyen a definir sus metas y contenidos y a diferenciarla de otros procesos como la mera socialización, la transmisión de información y el ejercicio del control social. La educación a su vez, en tanto ámbito de construcción de sentido y reconstitución de legitimidades, contextualiza y define el alcance de los derechos humanos, diferenciándolos de otros discursos.

La educación, ciertamente, está penetrada por las características, dinámicas y problemas de la sociedad; reproduce en sus prácticas las contradicciones del contexto social y es campo de confrontación de distintas visiones sobre la realidad como los derechos, los valores y el ejercicio de la democracia. La escuela, por tanto, y cada uno de sus agentes, no pueden eludir su papel formador de principios y valores ligados a los derechos humanos y la democracia, y lo hacen positiva o negativamente (por acción o por omisión, con conciencia o sin ella) porque sus acciones trasmiten mucho más que contenidos explícitos del currículo; trasmiten valores y actitudes, modelos y conductas.

La acción de la escuela en este campo tiene límites, porque la enseñanza de los derechos humanos no depende exclusivamente de la educación formal. Muchos otros agentes sociales participan en ella en tanto transmiten información, creencias, valores y modelos de conducta; y la acción de la escuela es afectada por condiciones del orden público que garantizan o no la inclusión material y simbólica en la sociedad y en sus beneficios (alimentación, salud, vivienda, trabajo, entre otros). Tales condiciones no pueden ser reemplazadas o modificadas por la acción de las instituciones educativas, sin embargo no se puede desestimar la contribución de la educación escolar en la formación de personas capaces de valorar los derechos humanos, otorgar sentido a sus principios y actuar en su defensa.

La escuela debe ser, por lo tanto, un espacio en el cual, a partir de principios y metodologías congruentes con los derechos humanos, se adquieran y ejerciten los conocimientos, actitudes y capacidades necesarios para analizar la realidad con autonomía y criticidad, y se permita que las diferentes visiones del mundo se encuentren y confronten a través de reglas democráticas y procedimientos éticos.

La educación involucra todos los ámbitos de la escuela: el impartir asignaturas y la realización de otras actividades formativas, las relaciones institucionales e interpersonales a su interior, las relaciones con la comunidad educativa y con el entorno social. Asimismo tiene que ver con aquello que no forma parte de los contenidos educativos, que está presente en la conciencia y en la acción de los educandos, pero de lo cual no se trata en la escuela. Como resultado, cabe reconocer por lo menos tres tipos de contenidos con efectos educativos que constituyen lo que con propiedad se denominan las **manifestaciones del currículo**:

i. los contenidos curriculares presentes en los planes, programas, textos y otros: el **currículo explícito**;

ii. los contenidos silenciados, aquellos de los cuales no se ocupa el proceso educativo: el **currículo nulo***;* y

iii. los aprendizajes que provienen de las relaciones institucionales e interpersonales cotidianas entre todos sus actores, incluyendo las que la institución educativa establece con la comunidad donde opera: el **currículo oculto**.

La educación en derechos humanos atraviesa todo el mundo escolar y tiene por tanto que incidir en las diversas y complejas manifestaciones del currículo y hacerlo de manera coherente, empezando por la incorporación expresa de los contenidos en las asignaturas, los textos y los medios didácticos, y extendiéndose al complejo mundo de las relaciones institucionales cuyo impacto resulta fundamental en la formación, incluyendo por lo menos las relaciones de autoridad al interior de la escuela, las que se establecen entre maestros y estudiantes, entre estos, y entre la escuela y la familia y con la comunidad local.

9. Fines, contenidos y principios de la educación en derechos humanos

Los fines de la educación en derechos humanos

La educación en derechos humanos está inspirada en los principios expresados en los instrumentos internacionales sobre la materia, viene siendo desarrollada teóricamente por la joven disciplina de la pedagogía de los derechos humanos y se alimenta de los aprendizajes derivados de las experiencias conducidas en todo el mundo y en América Latina por una constelación de entidades, entre las que destacan las ONG de derechos humanos, que han desplegado ingentes esfuerzos de diversos tipos en el campo de la EDH, por lo menos a lo largo de un cuarto de siglo.

La meta última de los derechos humanos es la construcción de sociedades en las cuales no se atropelle la dignidad humana y, en este marco, la meta de la educación en derechos humanos –eminentemente subjetiva–, es que cada persona se reconozca como sujeto de derechos, sea capaz de ejercerlos y defenderlos y, a la vez, reconozca y respete los derechos de las otras personas y actúe en consecuencia.

Ahora bien, la ampliación progresiva del alcance del concepto de derechos humanos y de su integralidad e interdependencia, ha enriquecido

Tabla 6: Fines de la educación en derechos humanos

Éticos	Formar en los valores de naturaleza universal que sustentan la dignidad y derechos de la persona.
Críticos	Formar a los sujetos para el juicio crítico de sí mismos y de sus contextos de acción, desde los más cercanos e inmediatos hasta los más distantes y mediatos.
Políticos	Formar para concebir los cambios sociales necesarios y para hacerlos realidad.

esta finalidad definida a partir del sujeto, complejizando así el papel de la educación en derechos humanos en tanto que, además de operar como un instrumento de prevención de violaciones de los derechos fundamentales, debe constituirse en un motor de transformaciones individuales y sociales, de construcción de ciudadanía y de realización de la democracia.

En el camino hacia esas metas, la EDH se propone varios fines simultáneos, que son consonantes con la multidimensionalidad del concepto de derechos humanos. Se trata de fines generales, rectores, que deben ser compartidos por cualquier programa particular y que se refieren a la formación en valores de naturaleza universal que sustentan la dignidad de la persona (fines éticos), con la formación en el análisis y evaluación de la realidad a partir de parámetros valórico-normativos (fines críticos) y con la formación en el compromiso activo por transformar los aspectos de la realidad –individual o social– que impiden la realización efectiva de los derechos humanos (fines políticos).

Estos fines son el horizonte del trabajo educativo y no pueden perderse de vista al momento de diseñar los objetivos de cualquier programa concreto, ajustándose a las características de los destinatarios y al contexto en que se llevará adelante.

En su enunciado más completo –educación en y para los derechos humanos y la vida en democracia– quedan comprendidas por tanto una actitud y una acción, cuyo propósito es formar **en una filosofía** –el reconocimiento de los derechos humanos– y **para prácticas concretas** –de acción y de relación entre los sujetos que se respetan como iguales en dignidad y derechos y se comportan de manera autónoma, crítica y responsable, guiados por principios éticos y solidarios–.

Los contenidos de la educación en derechos humanos

Para seleccionar los contenidos que deberían incorporarse a cualquier programa particular de educación en derechos humanos, debe tenerse en cuenta distintos **niveles de contenidos**, que se pueden visualizar metafóricamente como capas sucesivas de especificidad creciente:

- Los **macro-contenidos**: son el nivel más general y abarcador, constituido por las grandes categorías de componentes indispensables para la formación que se busca; estos contenidos deben ser de múltiples órdenes (cognitivo, afectivo y procedimental o pragmático) 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).

- Los **meso-contenidos**: implican una primera selección de contenidos particulares que den sentido a las clases o categorías definidas al nivel macro; estos contenidos se refieren a los saberes específicos, construidos por las disciplinas que abordan el objeto de conocimiento, siempre en evolución. Es el nivel adecuado para ubicar los conocimientos históricamente acumulados, los grandes ejes temáticos, los conceptos, la historia de las disciplinas, las argumentaciones y polémicas de teóricos e investigadores, los dilemas y problematizaciones, las valoraciones y sus tensiones, así como las capacidades instrumentales que exige la práctica de los saberes involucrados.

- Los **micro-contenidos**: representan el nivel de mayor especificidad y detalle, que corresponde seleccionar de acuerdo con las particularidades de cada contexto de enseñanza (nacional y local) y de los destinatarios concretos, analizados con el mayor grado posible de individualización.

El segundo y el tercer nivel de contenidos, sin perjuicio de sus particularidades, no deben constituir una mera yuxtaposición o sumatoria de información; deben componer una red de significados articulados, cuya organización se concibe para guiar a los participantes del proceso educativo a aprehender y dar sentido por sí mismos al campo de saber de los derechos humanos y la democracia.

Tabla 7: Contenidos de la educación en derechos humanos

Perspectivas	Información y conocimientos	Valores y actitudes	Destrezas o capacidades para la acción
Desde el objeto de conocimiento (los DDHH como construcción social)	Dimensiones: histórica socio-política y normativa	Dimensiones: axiológica y ética	Dimensión de la práctica, individual y social
Desde el sujeto cognoscente	Dimensión cognitiva	Dimensiones: afectiva y moral	Dimensión pragmática o procedimental

Los macro-contenidos de la educación en derechos humanos abarcan tres órdenes o categorías de componentes:

- **Información y conocimientos** sobre derechos humanos y democracia;

- **valores** que sustentan a los principios y la normativa de los derechos humanos y la democracia, y actitudes coherentes con esos valores, y

- **destrezas** o **capacidades** para poner en práctica con eficacia los principios de derechos humanos y democracia en la vida diaria.

Los macro-contenidos pueden visualizarse desde dos perspectivas relacionadas e inseparables, como dos caras de la misma moneda:

- Desde el punto de vista del objeto de conocimiento, son dimensiones del concepto de derechos humanos, tal como fue (y sigue) construyéndose socialmente en el devenir de la historia humana, las cuales el proceso educativo busca reconstruir para comprender, y

- desde el punto de vista del sujeto destinatario, son dimensiones del ser humano a las cuales el proceso educativo busca apelar y movilizar.

Cualquier programa que aspire a educar en derechos humanos debe diseñar y conducir procesos que faciliten la enseñanza-aprendizaje de estas tres categorías de contenidos, con metodologías acordes a la naturaleza específica de cada una.

La tabla siguiente explicita con mayor detalle qué comprende cada componente o categoría de macro-contenidos.

Tabla 8: Macro-contenidos de la educación en derechos humanos

Información y conocimientos	Valores y actitudes	Destrezas o capacidades para la acción
Enseñanza del manejo comprensivo de: **Conceptos:** categorías de análisis, principios, estándares, lógica de la argumentación, debate de posiciones ideológicas, etc. **Historia:** origen, evolución y sucesos significativos para el reconocimiento y la vigencia –o la violación– de los derechos humanos, la democracia y el Estado de Derecho en el mundo, la región y el país: contexto, antecedentes, influencias, protagonistas, resultados, efectos, trascendencia, etc. **Normas:** instrumentos de derechos humanos, documentos internacionales y regionales de distinta naturaleza y efecto jurídico, legislación nacional, etc. **Instituciones:** instancias de protección de derechos –nacionales, regionales y universales–, estructura, función, procedimientos, etc.	Formación en la apreciación y disposición a actuar conforme los principios universales que sustentan la dignidad y derechos de las personas. El núcleo central de valores se expresa en los instrumentos de derechos humanos acordados por la comunidad internacional: *Vida e integridad personal* *Dignidad humana* *Identidad* *Libertad y responsabilidad* *Igualdad y no discriminación* *Justicia y equidad* *Solidaridad y cooperación* *Participación* *Pluralismo* *Desarrollo humano* *Paz* *Seguridad*	Desarrollo de competencias necesarias para el ejercicio pleno de los derechos humanos y la práctica de la democracia: *Para el pensamiento crítico* *Para la comunicación y la argumentación eficaz* *Para la participación y el trabajo cooperativo*

En síntesis: educar en derechos humanos implica desarrollar el **saber**, el **querer** y el **poder** actuar por la defensa de los derechos humanos y los principios democráticos. Es una labor que debe movilizar el intelecto, los sentimientos y la voluntad de las personas. Una labor integral, así como integrales somos los seres humanos.

Principios para la selección de contenidos específicos

El universo de contenidos específicos requiere de una selección cuidadosa para que su enseñanza sea eficaz para el grupo y el contexto con que se trabajará. Al seleccionar contenidos específicos, los programas de enseñanza deben preservar siempre el carácter integral e indivisible de los derechos humanos.

Para atender esta demanda, Abraham Magendzo[21] propone seguir tres grandes principios que ayudan a seleccionar y organizar meso y micro-contenidos para cualquier programa de educación en derechos humanos:

- **Principio de historicidad social**: el conocimiento sobre los derechos humanos es un conocimiento histórico y socialmente contextualizado, es decir, sujeto a cambios y con diferentes connotaciones en distintos momentos y lugares. Si se pretende atender a la pertinencia y relevancia para los alumnos, la historicidad contextual es un criterio fundamental.

- **Principio de reconstrucción del conocimiento**: los derechos humanos son un saber cuya racionalidad se inscribe en la experiencia personal y colectiva del sujeto que aprende, es decir, se reconstruye en el significado y la sistematización que los alumnos le atribuyen a su propia experiencia. Interesa por tanto incluir aquellos contenidos capaces de generar en los alumnos un mayor número en cantidad y calidad de significaciones, de acuerdo con su desarrollo evolutivo, su experiencia y sus preconceptos.

- **Principio de integración**: En consonancia con los principios anteriores se trata de optar por aquellos contenidos que posibiliten con mayor facilidad interrelacionar conceptos de distintas áreas del conocimiento y vincularlos con las vivencias y experiencias de los alumnos. Esto es, que apunten a la construcción de una red articulada y progresiva de significados que refleje la integralidad de la vida humana.

[21] Magendzo K, Abraham, *Currículo, escuela y derechos humanos. Un aporte para educadores*. PIIE y Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile, 1989, pág. 28-35.

Características de los contenidos específicos de educación en derechos humanos

Si bien los tres principios señalados ayudarán a seleccionar y organizar meso y micro-contenidos para la educación en derechos humanos, es necesario reflexionar también acerca de las características particulares de estos contenidos en el contexto escolar.

Toda vez que los contenidos escolares y de la formación de los docentes coinciden en su mayor parte con los conocimientos de las disciplinas (matemáticas, biología, historia, geografía, etc.) cuyos marcos conceptuales, validados por especialistas se trasladan a la enseñanza, la enseñanza de derechos humanos debe tener en cuenta que estos constituyen un saber que involucra contenidos de características diferentes a tales saberes, que deben ser tomados en cuenta.

Los contenidos relativos a los derechos humanos están compuestos por conceptos **polisémicos y debatibles**, porque provienen de variadas disciplinas (como las ciencias jurídicas, políticas y sociales y la filosofía) y porque aun dentro de cada disciplina pueden ser interpretados desde diferentes perspectivas teóricas.

Estos contenidos son también **resignificables** y su aplicación tiene lugar en una realidad conflictiva, lo que implica inexorablemente una toma de posiciones que debe estar sustentada en argumentación racional, información válida y referencias teóricas.

Los contenidos **apelan** permanentemente a **tensiones y conflictos** que están presentes en la realidad (como las tensiones que se establecen entre libertad e igualdad, entre intereses públicos e interés privado, entre bien común y bien individual, entre libertad y orden), y que responden a situaciones de la realidad en las que entran en juego intereses y visiones distintas, a menudo contrapuestas.

Los conceptos centrales para la enseñanza de derechos humanos (como ciudadanía, Estado, democracia, etc.) son **construcciones históricas** que están abiertas a redefiniciones y que pueden variar su sentido en distintos contextos sociales; por tanto requieren ser presentados en el contexto social y cultural en que surgieron y donde adquirieron su sentido, y deben ser seguidos a lo largo del uso y desarrollo que va modificándolos.

Los principios y conceptos de derechos humanos **se vinculan a la realidad** de varias maneras: son herramientas de análisis, de evaluación y juicio de las situaciones sociales; son legitimadores de las acciones en defensa de los derechos humanos y, también, son inspiradores de los textos de derecho positivo (pactos, convenciones, leyes, etc.) que sirven a su vez para analizar, juzgar y decidir concretamente sobre realidades sociales particulares. Por eso, los derechos humanos son un conocimiento con-

ceptual que parte de la realidad para llegar a la acción. Como se expresó al presentar los fines de la EDH, los derechos humanos son un parámetro para hacer la crítica del orden existente, para orientar lo normativo y para crear formas de intervenir sobre el mundo social, reconstruyendo el valor de la convivencia y la acción con los otros.

Por último, cabe subrayar que las nociones en juego en los derechos humanos tienen acepciones disciplinares y teóricas, pero también **variados significados en el ámbito de las representaciones colectivas**, es decir, sentidos configurados en el cruce de imágenes, creencias y valores y transmitidos por los más variados agentes sociales (la familia, los medios de comunicación, la comunidad cercana, los grupos de pertenencia, entre otros).

Estas características específicas de los principios y contenidos de derechos humanos deben ser tomadas en cuenta al momento de seleccionarlos para integrar el currículo escolar y diseñar las maneras de enseñarlos. Requieren, por ejemplo: que los programas de enseñanza contemplen los distintos enfoques y teorías en la materia, que los educadores deben conocer e introducir en la enseñanza; que tales programas interpelen a los estudiantes en sus opiniones e ideas previas sobre la realidad para analizarlas desde los conocimientos vinculados a los derechos humanos; que conduzcan a interrogarse sobre el propio funcionamiento de la cultura escolar y las necesidades que la comunidad y los alumnos plantean y que operen sobre las representaciones sociales, obligando a los alumnos a interrogarse sobre lo "obvio", sobre el fundamento de lo "habitual" y el "sentido común" socialmente aceptado.

10. Modalidades y tipos de inserción curricular

Derechos humanos y democracia: saber y práctica transversal

Como se señaló antes, los derechos humanos y los principios democráticos están presentes en todos los órdenes de la vida humana y, por ende, también de la vida escolar. Atraviesan el ámbito social, la escuela como institución y las disciplinas que en ella se enseñan; atraviesan también a las instituciones educativas porque tocan todos los ámbitos y prácticas, todos los sujetos y sus relaciones, y sus contenidos están presentes en distintas áreas de la enseñanza, desde las ciencias sociales hasta las naturales.

En este sentido, la escuela es un micro-mundo de convivencia cotidiana donde tienen lugar conflictos cuya resolución se procesa mediante discursos y prácticas que por lo general involucran principios de derechos humanos y democracia. En este juego de normas, conductas y valores es donde se perciben con mayor facilidad las contradicciones entre el discurso y las prácticas de los sujetos. Por lo tanto, sea cual fuere la modali-

dad de inserción curricular que se prefiera para incorporar la problemática de los derechos humanos, no se puede llevar a cabo al margen de la consideración crítica de la totalidad de las prácticas que se dan en las institucionales escolares.

Este entrecruzamiento contiene también un valioso potencial integrador que enriquece el trabajo docente, porque permite orientar y ampliar el sentido educativo de las asignaturas escolares –tradicionalmente aisladas–, y darle unidad al proyecto de cada institución escolar. Los contenidos de derechos contribuyen a reformular y a integrar desde una nueva perspectiva los temas ya existentes en los programas de las asignaturas.

La incorporación de la EDH en la enseñanza escolar requiere por todo esto un claro diseño curricular que implique:

- adoptar un formato organizativo determinado;
- establecer contenidos explícitos de acuerdo al nivel de enseñanza;
- delimitar objetivos específicos para los destinatarios;
- disponer los tiempos de enseñanza;
- recomendar las actividades de aprendizaje;
- incluir diseños transversales;
- distribuir responsabilidades docentes, y
- definir estrategias de evaluación.

Tipos de inserción curricular

La inserción de la educación en derechos humanos y democracia en el currículo escolar puede adoptar, en términos generales, dos modalidades de abordaje: (i) una **modalidad transversal**, que atraviesa distintos espacios y campos disciplinarios escolares, o (ii) una **modalidad disciplinar o específica**.

Estas modalidades, a su vez, pueden adoptar tipos diferentes, como los que se describen brevemente a continuación. Los tres primeros aluden a la modalidad transversal y el cuarto a la disciplinar pues contempla un espacio específico de enseñanza.

Aspectos o temas particulares dentro de las diferentes áreas curriculares:

Consiste en detectar aspectos o temáticas dentro cada área o asignatura existente en el currículo que sean particularmente significativas para ser analizadas desde la perspectiva de los derechos humanos, sus principios y su normativa.

Por ejemplo:

Historia, las luchas por los derechos humanos y los derechos de poblaciones específicas (mujer, infancia, pueblos indígenas y otros grupos étnicos), las guerras y los procesos de paz, las migraciones.

Educación cívica o democrática, el espacio público, el Estado de Derecho, la participación política, la riqueza y distribución de bienes, la discriminación.

Lengua y literatura, los usos del lenguaje, la argumentación, el discurso de los medios, la cultura, la lengua y la identidad cultural, la comunicación intercultural.

Proyectos especiales o talleres sobre problemas específicos:

Son programas de enseñanza de duración acotada, a cargo de uno o más docentes. Pueden ser intra o interescolares, o ser realizados en conjunto con alguna institución de la comunidad.

Se pueden diseñar en base a las preocupaciones de los alumnos, de cada escuela, de la comunidad cercana, o a temas de actualidad presentes en los medios que tienen repercusión en la opinión pública.

Los talleres pueden servir para tratar en profundidad conceptos de derechos humanos, aprender o aplicar procedimientos propios de estudio de estos contenidos como análisis de casos, formas de resolución de conflictos, estrategias de argumentación, debate, etc. referidos a problemas y contextos específicos.

Ejemplos de temas posibles son los enunciados en la columna *Situaciones y problemas de la realidad cercana* de la matriz curricular que aparece en el Anexo 1 del Informe V. Los proyectos o talleres que trabajen derechos humanos a partir de situaciones o problemas de la realidad deben abordarlos siempre integrando la enseñanza-aprendizaje de conocimientos, valores y actitudes, y destrezas o capacidades específicas.

Situaciones cotidianas como fuentes de aprendizaje:

Consiste en tomar experiencias, casos o situaciones concretas vividas en la escuela o la comunidad como punto de partida para la enseñanza de temas de derechos humanos.

En muchas ocasiones, los conflictos grupales o la toma de decisiones institucionales en la escuela, los problemas por resolver en la comunidad cercana o las noticias sobre acontecimientos externos pueden ser apropiados para aplicar principios, construir criterios para la acción, experimentar formas de participación y organización.

Un espacio curricular propio:

En este caso, los contenidos de los derechos humanos se desarrollan como **asignatura independiente**, o bien como **parte sustancial de otra asignatura** con la que guarde afinidad (por ejemplo, Formación cívica o ciudadana, o Estudios sociales).

Establecer un espacio curricular propio para los derechos humanos implicaría, entre otras ventajas, tener claridad acerca de cuáles son los docentes a los cuales es prioritario dar una capacitación específica.

Quienes defienden esta alternativa frente a otras sostienen que la tradición curricular de división en disciplinas tiene una fuerza tal que, cuando se intenta enseñar algo fuera de las mismas, los contenidos se diluyen sin que nadie se haga cargo de ellos.

En torno a las disciplinas con status en el currículo, confluyen profesores con interés en profundizar su especialidad, lo que implica también un progreso en las metodologías de enseñanza, los materiales didácticos y los sistemas de evaluación.

Las modalidades planteadas no son excluyentes unas con respecto a las otras. Es más, si se pretende preservar la integralidad de los derechos humanos y llevar adelante un proceso formador efectivo, es deseable que **en la misma institución escolar coexistan más de una modalidad**. De esta manera se garantiza un espacio curricular definido, donde los derechos humanos se planteen y analicen en su especificidad, y a la vez una opción transversal donde se pongan en evidencia y problematicen sus manifestaciones en los distintos ámbitos de la realidad humana (representadas en la escuela por las distintas disciplinas).

11. El compendio de los primeros cinco informes

Luego de la realización de los primeros cinco informes de la EDH, se inicia un segundo ciclo enfocado en los progresos ocurridos más recientemente, a partir de los campos temáticos ya explorados y considerando las nuevas bases normativas aparecidas en la esfera internacional, junto con otras condiciones y desarrollos internos propios de cada uno de los países estudiados.

Para facilitar consultas posteriores a investigadores e interesados en el tema, se consideró necesario elaborar un compendio que destacara el material más importante del primer ciclo y del cual se pudiera disponer en un formato de fácil utilización.

En cada uno de los informes se presentan las hipótesis de trabajo, las matrices de recolección y análisis de datos, los resultados de la investigación, conclusiones y recomendaciones, así como algunos anexos.

Los temas de los informes son:

Primer Informe: Desarrollo de la EDH en la esfera normativa.

Segundo Informe: Desarrollo de la EDH en el currículo y los libros de texto.

Tercer Informe: Desarrollo de la EDH en la formación y capacitación de educadores.

Cuarto Informe: Desarrollo de la EDH en la planificación educativa nacional.

Quinto Informe: Desarrollo en los contenidos y espacios curriculares de alumnos entre 10 y 14 años.

Esta publicación viene acompañada de un disco compacto en el que se encuentran los cinco informes, en inglés y en español, con sus respectivos anexos. En cada uno de éstos, se encuentran también los datos utilizados como fuentes para su elaboración.

Al ingresar al CD y siguiendo las instrucciones del mismo se observan tablas que permiten acceder a la información del indicador o país que se seleccione. En todas las tablas se podrán consultar los indicadores relacionados con un determinado país; la información de los 19 países sobre un determinado indicador; o la información de un indicador sobre un país.

I Informe: Desarrollo normativo (2002)

1. Aspectos metodológicos 53
Hipótesis de trabajo 53
Matriz para recolección y análisis de datos 53
2. Análisis de los resultados de la investigación 54
La educación en derechos humanos en los instrumentos internacionales 54
La educación en derechos humanos en las constituciones nacionales 58
La educación en derechos humanos en las leyes generales de educación 63
La educación en derechos humanos en otras leyes nacionales 67
La educación en derechos humanos en las políticas públicas y el desarrollo institucional 70
3. Conclusiones 74
Sobre aspectos conceptuales y contextuales 74
Sobre adopción de normas internacionales 75
Sobre constituciones 76
Sobre leyes de educación 76
Sobre otra legislación 77
Sobre políticas públicas y desarrollo institucional 77
4. Recomendaciones 78

Tablas y gráficos[1]

Tabla 1: Matriz utilizada para la preparación del I Informe 53
Tabla 2: Instrumentos internacionales con contenidos en EDH ratificados a 1990 56
Tabla 3: Instrumentos internacionales con contenidos en EDH ratificados al 2002 57
Tabla 4: Aspectos del derecho a la educación en las constituciones en 1990 y 2002 59
Tabla 5: Obligatoriedad de la educación según texto constitucional 60
Tabla 6: Financiamiento de la educación 61
Tabla 7: Caracterización de la EDH en las constituciones en 1990 y 2002 62
Tabla 8: Educación intercultural bilingüe en las constituciones 62
Tabla 9: Incorporación de principios y/o contenidos de EDH en las leyes nacionales de educación 64
Tabla 10: Principios rectores de la EDH en las leyes nacionales de educación 66
Tabla 11: Otras leyes con posible mención de EDH al año 2002 68
Tabla 12: Documentos consultados para identificar políticas públicas en EDH 73

Gráfico 1: Ratificación de instrumentos internacionales 58
Gráfico 2: Contenidos transversales en las leyes de educación al año 2002 67

[1] Todas las tablas fueron producidas por el IIDH para este Informe, con base en la información proporcionada por los consultores locales.

1. Aspectos metodológicos

Hipótesis de trabajo

El Primer Informe responde a una hipótesis de trabajo según la cual la protección del derecho a la educación en derechos humanos es dependiente de que el Estado hubiere adoptado las normas nacionales e internacionales que establecen este derecho y las obligaciones correspondientes, y que se estén desarrollando políticas públicas consistentes con tal condición. Se consideró que estas condiciones deben ser ponderadas frente a la situación que mantenga el goce del derecho –más general– a la educación.

Se establecieron por tanto dos dominios: el del derecho a la educación y el del derecho a la educación en derechos humanos.

Matriz para recolección y análisis de datos

En el sistema utilizado para la preparación de este Primer Informe sobre educación en derechos humanos, aprovechando la experiencia alcanzada con el trabajo en los países piloto ya mencionada anteriormente, se desagregaron los dominios del esquema utilizado entonces, procurando un acercamiento más detallado en la determinación de las obligaciones mediatas e inmediatas que deben asumir los Estados en relación con el Protocolo de San Salvador y otros instrumentos internacionales que incluyen, en forma directa o indirecta, estándares sobre educación en derechos humanos.

La matriz utilizada en esa oportunidad para recabar información sobre las variaciones en el marco normativo relativo a la educación en derechos humanos fue la siguiente:

Tabla 1: Matriz utilizada para la preparación del I Informe

Variable	Medio de verificación
1. Adopción de normas sobre EDH	Indicador 1: Instrumentos internacionales.
	Indicador 2: Leyes del régimen nacional.
2. Adopción de políticas públicas	Indicador 1: Decretos, resoluciones.
	Indicador 2: Planes y documentos de educación.
3. Desarrollo institucional	Indicador 1: Dependencias gubernamentales especializadas en EDH.
	Indicador 2: Programas gubernamentales especializados en EDH.
4. Derecho a la educación	Indicador 1: Normas constitucionales.
	Indicador 2: Porcentaje constitucional del Presupuesto Nacional para la educación.
	Indicador 3: Obligatoriedad de la educación.
	Indicador 4: Matrícula educativa.

Para el análisis de los instrumentos internacionales, se procedió a seleccionar diez normas o estándares de distintas organizaciones internacionales, como Naciones Unidas, OEA, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), tomando en cuenta que tuvieran referencias similares y complementarias en EDH.

En relación con las leyes nacionales, se analizaron las constituciones políticas vigentes en los países estudiados, tanto durante 1990, como en el año 2002. Por otra parte, y como es obvio en relación con el objeto de estudio, también se analizaron las leyes de educación vigentes durante ese mismo lapso de tiempo. Para efectos de estudio de las perspectivas transversales, se seleccionaron once leyes que involucran esos temas y la EDH, de las cuales muchas fueron sancionadas durante la última década.

Respecto a las políticas públicas relacionadas con EDH, se trabajaron decretos del Poder Ejecutivo que crean instituciones, presupuestos, procedimientos o modificaciones de currículos. De igual forma, se señalaron algunos planes quinquenales o decenales con lineamientos en EDH. Otro tema de estudio fue el desarrollo institucional en EDH, donde se pudo observar si los ministerios de educación, defensa y justicia, defensorías o procuradurías de derechos humanos, institutos o tribunales electorales e instituciones sobre la mujer, tenían dependencias o programas sobre EDH.

Por último, en forma complementaria, se analizó el derecho a la educación en las constituciones de cada país, prestando especial interés en aspectos relacionados con la autonomía universitaria, libertad de cátedra, libertad de educación religiosa, educación laica, la responsabilidad del Estado en la educación, la obligatoriedad de la educación y el porcentaje de presupuesto destinado a la educación.

2. Análisis de los resultados de la investigación

La educación en derechos humanos en los instrumentos internacionales

La Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) consagró el derecho a la educación y señaló que ésta tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto de los derechos humanos. Doce años después la Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, adoptada por la Conferencia General de UNESCO en 1960, la recogió como una obligación vinculante para los Estados y la primera formulación del núcleo central de este derecho, en términos de una educación que for-

talezca el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales y fomente la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas la naciones y todos los grupos raciales y religiosos. A partir de entonces esta fórmula es reiterada, con pequeñas modificaciones, en la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965), en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), en el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales –Protocolo de San Salvador– (1988) y en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989).

Entre estos instrumentos, es el Protocolo de San Salvador el que caracteriza con mayor amplitud los diversos componentes de este derecho: marca como orientación básica de la educación el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad; asocia el fortalecimiento de los derechos humanos con el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz; y asigna a la educación un rol central en la capacitación de las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista.

Este último elemento es retomado por la Carta Democrática Interamericana (2001) que atribuye un papel clave a una educación de calidad y al alcance de todos "para fortalecer las instituciones democráticas... y promover la gobernabilidad, la buena gestión, los valores democráticos y el fortalecimiento de la institucionalidad política y de las organizaciones de la sociedad civil" (artículos 16 y 27).

La Convención contra la Discriminación Racial (1965) añade a esta fórmula un elemento adicional: el compromiso de tomar medidas en la esfera de la enseñanza "para combatir los prejuicios que conduzcan a discriminación racial"; y la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979) adiciona el propósito de "eliminar todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza".

El Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (N° 169) de la Organización Internacional del Trabajo (1989), establece un conjunto de normas especiales relativas a los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados. De conformidad con estas disposiciones tales servicios deberán "responder a sus necesidades particulares... abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales... darles a conocer sus derechos y obligaciones, especialmente en lo que atañe... a los derechos dimanantes del presente Convenio". Así mismo señala que deberán adoptarse medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional, "con objeto de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto de esos pueblos"

(artículos 26 a 31). Estas disposiciones son, ciertamente, consistentes con el tenor del artículo 5 de la Convención de UNESCO (1960) en la que, además, se asegura el derecho de las minorías nacionales [sic] a emplear y enseñar su propio idioma.

En el ámbito regional, la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (1994) reafirma el derecho de la mujer a ser "valorada y educada libre de patrones estereotipados de comportamiento y prácticas sociales y culturales basadas en conceptos de inferioridad y subordinación"; y compromete a los Estados a fomentar la educación y capacitación de los funcionarios judiciales y de la policía, así como del público en general, "sobre los problemas relacionados con la violencia contra la mujer". La Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (1999) establece el compromiso de los Estados de adoptar medidas de carácter educativo, "para eliminar la discriminación contra tales personas y propiciar una plena integración en la sociedad". Finalmente, la Convención Interamericana para Prevenir y Sancionar la Tortura (1985) compromete a los Estados a tomar medidas para que "en el adiestramiento de agentes de policía y de otros funcionarios públicos responsables de la custodia de personas privadas de su libertad... se ponga especial énfasis en la prohibición del empleo de la tortura [y...] otros tratos crueles, inhumanos o degradantes".

Tabla 2: Instrumentos internacionales con contenidos en EDH ratificados al año 1990

Instrumentos internacionales	Argentina	Bolivia	Brasil	Colombia	Costa Rica	Chile	Ecuador	El Salvador	Guatemala	Haití	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Rep. Dom.	Suriname	Uruguay	Venezuela
1. Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza	✓	-	✓	-	✓	✓	✓	-	✓	-	-	✓	✓	-	✓	✓	-	-	✓
2. Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓
3. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓
4. Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓
5. Convención Interamericana para Prevenir y Sancionar la Tortura	✓	-	✓	-	-	✓	-	-	✓	-	✓	-	-	✓	-	✓	✓	-	-
6. Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, "Protocolo de San Salvador"	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7. Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	-
8. Convención de los Derechos del Niño	✓	✓	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	✓

✓: Ratificó - : No ratificó o no suscribió

Fuente: Elaboración del IIDH.

Tabla 3: Instrumentos internacionales con contenidos en EDH ratificados al año 2002

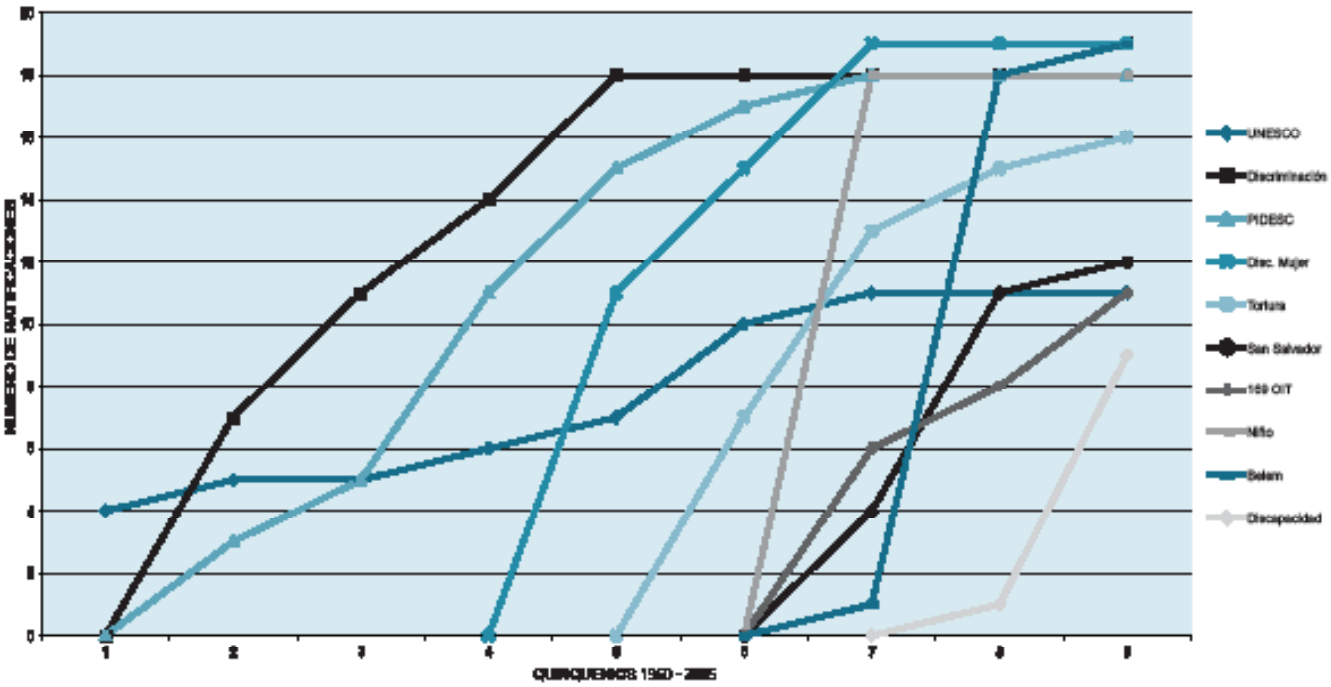
Instrumentos internacionales	Argentina	Bolivia	Brasil	Colombia	Costa Rica	Chile	Ecuador	El Salvador	Guatemala	Haití	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Rep. Dom.	Suriname	Uruguay	Venezuela
1. Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza	✓	-	✓	-	✓	✓	✓	-	✓	-	-	✓	✓	-	✓	✓	-	-	✓
2. Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4. Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
5. Convención Interamericana para Prevenir y Sancionar la Tortura	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
6. Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, "Protocolo de San Salvador"	-	-	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	-	✓	-	✓	✓	✓	-	✓	✓	-
7. Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	-	✓	-	✓	-	-	✓	✓	-	-	-	✓
8. Convención de los Derechos del Niño	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
9. Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la mujer, "Convención de Belem do Para"	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
10. Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad	✓	-	✓	-	✓	✓	-	✓	-	-	✓	-	✓	-	✓	-	-	✓	-

✓: Ratificó - : No ratificó o no suscribió
Fuente: Elaboración del IIDH.

Como se puede observar en las tablas anteriores y en las gráficas siguientes, estos diez instrumentos vienen siendo progresivamente ratificados por parte de los diecinueve Estados a que se refiere este Informe. En la década del 60 ocurrieron diez ratificaciones, cifra que representaba el 17,5% de las ratificaciones posibles o esperadas; en la década 70 se produjeron quince ratificaciones más, aumentando el porcentaje al 32,8%; en la década del 80 cuarenta y dos ratificaciones, llevando el porcentaje al 44,0%. En los últimos doce años ocurrieron noventa y nueve ratificaciones adicionales, lo que representa el 87,3% del total de ratificaciones esperadas[2].

[2] Los porcentajes calculados son en relación con el número de instrumentos adoptados hasta cada década multiplicado por 19 países.

Gráfico 1: Ratificación de instrumentos internacionales



Hacia la fecha de la emisión de este Informe, cuatro instrumentos habían sido ratificados por todos los Estados: discriminación racial, discriminación contra la mujer, derechos del niño y violencia doméstica. Estaban pendientes una ratificación del PIDESC, tres de la Convención sobre la tortura, siete del Protocolo de San Salvador, ocho de la Convención de la UNESCO, ocho del Convenio de la OIT y diez de la Convención sobre personas con discapacidad.

En términos generales se observaban tendencias a acelerar los procesos de ratificación con la recuperación y el fortalecimiento de los regímenes democráticos; a ampliar el concepto de educación en derechos humanos al campo de los derechos políticos; y a desarrollar formas de atención especializada en favor de varios sujetos sociales.

La educación en derechos humanos en las constituciones nacionales

El derecho a contar con una educación en derechos humanos es altamente dependiente del derecho a contar con educación en general. Entendido este supuesto y los límites que de él se derivan, un primer tipo de indicio de que este derecho está siendo implementado es que las normas constitucionales de cada país, al definir las funciones, características y finalidades básicas de la educación así lo contemplen. A partir de esto,

la legislación ordinaria, las políticas públicas, los currículos oficiales y los programas y proyectos contarán con base suficiente para incorporar los contenidos de derechos humanos en las actividades educativas de diversos tipos y niveles. Así también los ciudadanos podrán reclamar, incluso por la vía jurisdiccional, que haya acceso sin ningún tipo de discriminación a la educación y que ésta cuente con esas calidades.

Ahora bien, el derecho de los ciudadanos a recibir educación, la obligación del Estado de ofrecerla como un servicio público y la competencia de éste para regularla están incorporados en todos los textos constitucionales de los países de la región, aun cuando en algunos casos esto no queda suficientemente explicitado. Otros derechos íntimamente asociados con la educación, como la libertad de enseñanza o de cátedra, la libertad de educación religiosa o el carácter laico de la educación, se vienen incorporando progresivamente a lo largo del siglo XX, lo mismo que el principio de la autonomía de las universidades, que resulta fundamental en la tradición latinoamericana. El cuadro siguiente muestra los avances que, en términos del número de constituciones que mencionan estos aspectos, se pueden apreciar en la última década mediante la comparación de las situaciones vigentes en 1990 y 2002.

Tabla 4: Aspectos del derecho a la educación en las constituciones

En los textos vigentes en 1990

Fecha de la Constitución vigente al año 1990	1853	1967	1967	1886	1949	1989	1984	1983	1985	1987	1980	1987	1983	1967	1979	1966	1987	1967	1961
Constitución Nacional	**Argentina**	**Bolivia**	**Brasil**	**Colombia**	**Costa Rica**	**Chile**	**Ecuador**	**El Salvador**	**Guatemala**	**Haití**	**México**	**Nicaragua**	**Panamá**	**Paraguay**	**Perú**	**Rep. Dom.**	**Surinam**	**Uruguay**	**Venezuela**
Derecho a la educación explícitamente	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Dictado de planes de educación y /o responsabilidad del Estado en la educación	-	✓		-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓
Autonomía de la Universidad	-	✓	-	-	✓	-	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	-
Libertad de cátedra	-		✓	-	✓	-	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	-	✓	-	-	-	-
Libertad de educación religiosa	-	✓	✓	(*)	-	-	-	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-
Educación laica	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	-	✓	✓	-	-	-	-	-	-	-

En los textos vigentes en 2002

Fecha de la Constitución vigente al año 2002	1994	1995	2001	1991	2001	2000	1998	2000	1993	-	2001	1995	1994	1992	1993	2002	1992	1996	1999
Derecho a la educación explícitamente	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Dictado de planes de educación y /o responsabilidad del Estado en la educación	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓
Autonomía de la Universidad	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	✓
Libertad de cátedra	-	-	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-
Libertad de educación religiosa	-	✓	✓	✓	-	-	-	-	✓	-	-	-	✓	✓	✓	-	-	-	-
Educación laica	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	-	✓	✓	-	-	-	-	-	-	-

✓: Existe mención. - : No existe mención. (*): La educación religiosa es obligatoria.
Fuente: Elaboración del IIDH en base a las constituciones de cada país.

Tabla 5: Obligatoriedad de la educación según texto constitucional

País	En 1990				En 2002			
	Parvularia	Primaria	Secundaria	Edades que abarca	Parvularia	Primaria	Secundaria	Edades que abarca
Argentina		✓		6-12		✓		6-14
Bolivia		✓				✓		6-14
Brasil		✓		7-14		✓		
Colombia		✓		Hasta el 9º grado	✓	✓		5-15
Costa Rica		✓			✓	✓		
Chile		✓				✓		6-14
Ecuador		✓	Ciclo Básico			✓	Ciclo Básico	
El Salvador	✓	✓			✓	✓		4-15
Guatemala	✓	✓	Ciclo Básico		✓	✓	Ciclo Básico	
Haití		✓				✓		
México		✓				✓	✓	
Nicaragua		✓				✓		
Panamá	✓	✓	Pre me-dia	4-15	✓	✓	Pre media	4-15
Paraguay		✓				✓		
Perú		✓			✓	✓	✓	
República Dominicana		✓			✓	✓		5-13
Suriname		✓				✓		
Uruguay		✓	✓			✓	✓	
Venezuela	✓	✓			✓	✓	✓	

✓: Obligatoriedad en el nivel indicado. (*): Sólo se mencionan las edades que abarca la educación obligatoria en los casos que la Constitución o la Ley lo señalan.
Fuente: Elaboración del IIDH con base en las constituciones y las leyes de educación.

Ahora bien, en 1990, la referencia a principios y/o contenidos de educación en derechos humanos aparecía en trece constituciones vigentes en los 19 países a que se refiere este Informe. Entre ellas sólo dos mencionaban de manera explícita un fin educativo relacionado con los derechos humanos, mientras 11 aludían a principios de EDH de manera implícita. Cabe destacar que de las 13 constituciones que para esa fecha contenían alguna re-

Tabla 6: Financiamiento de la educación

	Gasto en educación pública (a)				Gasto en educación pública por nivel % de todos los niveles (b)					
	% del PNB		% Gasto público Total		Pre-primaria y Primaria		Secundaria		Terciaria	
	1985/87	1995/97	1985/87	1995/97	1985/87	1995/97	1985/87	1995/97	1985/87	1995/97
Argentina	1.4	3.5	8.9 (h)	12.6	37.7 (f)	45.7	27.4(f)	34.8	19.2 (f)	19.5
Bolivia	2.1	4.9	20.1 (f)	11.1	---------	50.7	---------	9.8	---------	27.7
Brasil	4.7	5.1	17.7	---------	45.9(e)	53.5	7.7(e)	20.3	19.6(e)	26.2
Colombia (h)	2.6	4.1	22.4	16.6	42	40.5	32.5	31.5	21.2	19.2
Costa Rica	4.5	5.4	21.6	22.8	35.1	40.2	22.3	24.3	41.4	28.3
Chile	3.3	3.6	15.3	15.5	57.0	58.3	19.5	18.8	20.3	16.1
Ecuador	3.5	3.5	21.3	13	45.5	38.4	35.8	36	17.8	21.3
El Salvador	3.1(f)	2.5	12.5(f)	16	----------	63.5	---------	6.5	----------	7.2
Guatemala (h)	1.9	1.7	13.8	15.8	----------	63	----------	12.1	----------	15.2
Haití	1.9	---------	20.6	---------	51	---------	18.1	---------	10.8	---------
México	3.5	4.9 (c)	----------	23.0 (c)	31.5 (h)	50.3 (d)	26.8 (h)	32.5 (d)	17.6 (h)	17.2 (d)
Nicaragua	5.4	3.9 (h)	12	8.8 (h)	45.6	68.6 (h)	16.7	13.9 (h)	23.2	----------
Panamá	4.8	5.1	14.3	16.3	38.3	31.1	25.2	19.8	20.4	26.1
Paraguay	1.1 (h)	4 (h)	14.3 (h)	19.8 (h)	36.6	50.0 (e)(h)	29.7	18.1 (e) (h)	23.8	19.7 (e) (h)
Perú	3.6	2.9	15.7	19.2	39.5	35.2	20.5	21.2	2.7	16
R. Dominicana	1.3	2.3	10	13.8	47.3	49.5	19.7	12.5	20.8	13
Suriname	10.2	3.5 (f)	22.8	----------	63.7	---------	13.5	----------	7.7	----------
Uruguay	3.2	3.3	15	15.5	37.7	32.6	28.4	29	22.4	19.6
Venezuela	5.0	5.2 (f)	19.6	22.4 (f)	----------	----------	----------	29.5 (f)(g)	----------	34.7 (f)

Nota: (a) Los datos se refieren al gasto público total en educación, incluidos los gastos corrientes y de capital. Véanse las definiciones de los términos estadísticos. (b) Los datos se refieren al gasto público actual en educación. Es posible que los gastos por nivel no sumen el total de 100 ya que se han redondeado las cifras o se han omitido las categorías "otros tipos" y "no distribuidos". (c) Es posible que los datos no puedan compararse estrictamente con los correspondientes a años anteriores debido a cambios introducidos en la metodología. (d) Los gastos que anteriormente se clasificaban en la categoría "otros tipos" se han distribuido entre los diferentes niveles de enseñanza. (e) Los datos incluyen los gastos de capital. (f) Los datos se refieren a un año o un período distinto del especificado. (g) Los datos se refieren a los gastos combinados para los niveles de preescolar, primaria y secundaria. (h) Los datos se refieren solamente al Ministerio de Educación.

Fuente: Informe del Desarrollo Humano del PNUD del año 2002.

ferencia a principios y/o contenidos de EDH, sea explícita o implícita, ocho fueron reformadas en los diez años precedentes (1979-1989).

En 2002, las constituciones vigentes en dieciocho países contienen principios y/o contenidos de EDH. Entre ellas siete hacen mención explícita a que uno de los fines de la educación nacional es **formar en el conocimiento y respeto de los derechos humanos**. Otras once, aunque no usan el concepto de derechos humanos, mencionan como fines de la educación nacional distintos principios y contenidos que la doctrina internacional y la literatura especializada reconocen como parte de la EDH, por ejemplo: educar para la democracia, en valores de solidaridad, justicia social, tolerancia, paz, etc.

Tabla 7: Caracterización de la EDH en las constituciones

En los textos vigentes en 1990

Fecha de la Constitución vigente en 1990	1853	1967	1967	1886	1949	1989	1984	1983	1985	1987	1980	1987	1983	1967	1979	1966	1987	1967	1961
Constitución Nacional	Argentina	Bolivia	Brasil	Colombia	Costa Rica	Chile	Ecuador	El Salvador	Guatemala	Haití	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Rep. Dom.	Suriname	Uruguay	Venezuela
Educación cívica	-	-	-	-	-	-	✓	✓	-	✓	-	-	✓	✓	✓	-	-	✓	-
Educación democrática y/o para la ciudadanía	-	-	✓	-	-	-	✓	✓	-	-	✓	-	✓	-	-	-	✓	-	✓
Educación moral y/o en valores	-	-	✓	-	-	-	✓	✓	-	✓	✓	-	✓	-	✓	-	✓	✓	✓
Educación en derechos humanos	-	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	-

En los textos vigentes en 2002

Fecha de la Constitución vigente en 2002	1994	1995	2001	1991	2001	2000	1998	2000	1993	-	2001	1995	1994	1992	1993	2002	1992	1996	1999
Educación cívica	-	-	-	✓	-	-	✓	✓	-	✓	.	-	✓	✓	✓	-	-	✓	-
Educación democrática y/o para la ciudadanía	✓	-	✓	✓	-	-	✓	✓	-	-	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	-	✓
Educación moral y/o en valores	-	-	✓	✓	-	-	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓
Educación en derechos humanos	-	-	-	✓	-	-	✓	✓	✓	-	✓	-	-	✓	✓	-	-	-	✓

✓: Existe mención. -: No existe mención.
Fuente: Elaboración del IIDH con base en las constituciones nacionales.

Tabla 8: Educación intercultural bilingüe en las constituciones

En los textos vigentes en 1990

Constitución Nacional	Argentina	Bolivia	Brasil	Colombia	Costa Rica	Chile	Ecuador	El Salvador	Guatemala	Haití	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Rep. Dom.	Suriname	Uruguay	Venezuela
Educación bilingüe y/o intercultural	-	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	-	-	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-

En los textos vigentes en 2002

Educación bilingüe y/o intercultural	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	-	✓

✓: Existe mención. - : No existe mención.
Fuente: Elaboración IIDH con base en las constituciones de cada país.

Este incremento de las menciones explícitas o implícitas a la educación en derechos humanos, en el curso de la década del noventa se da al mismo tiempo que se enriquece la manera en que los textos constitucionales caracterizan el concepto de educación y, en última instancia, su sentido social. Se percibe una tendencia a definirla de manera más multidimen-

sional y explicitando más fines y contenidos temáticos complementarios. Como se puede apreciar en la Tabla 7 los textos constitucionales vigentes en 2002 se refieren, con mayor frecuencia y amplitud a la educación en su Constitución Política, y le asignan diversos fines y rasgos complementarios –acumulativos– como por ejemplo **educación cívica + democrática + ético-valórica + en derechos***;* sea, utilizando todos estos términos juntos o alguna combinación de ellos.

Merece atención especial la incorporación constitucional del derecho de los pueblos indígenas a contar con un régimen especial de educación a partir de su lengua materna. El establecimiento de este derecho en las normas constitucionales, que se inicia en la década de los ochenta y se duplica en los últimos doce años, está regularmente acompañado del reconocimiento de las lenguas y los valores culturales propios, de una identidad específica de los pueblos indígenas dentro del conjunto de la nación, de la protección y fomento de sus formas tradicionales de organización y más recientemente, en el caso de varios países, del reconocimiento de otros derechos específicos relativos al territorio, la justicia o la participación política. Las menciones constitucionales a una **educación bilingüe e intercultural** –en la tabla siguiente– resultan por tanto un indicio muy importante de la existencia de una tendencia a asegurar, no solamente educación en derechos humanos, sino educación para el ejercicio de los derechos específicos de dichos pueblos. Lamentablemente, no ocurre lo mismo con el reconocimiento de derechos de las comunidades afrodescendientes, quienes en varios aspectos comparten la situación y las aspiraciones sociales de los pueblos indígenas, pero cuyo reconocimiento constitucional y legal apenas se está iniciando en la región, debido en gran medida a la fuerza de los reclamos de los mismos interesados y a la influencia que vienen adquiriendo los acuerdos tomados en la Conferencia Mundial contra el racismo, la xenofobia y otras formas conexas de intolerancia (Durban, 2001).

Criterios utilizados para analizar la caracterización de la educación en los textos legales

Educación cívica y/o nacional:
El texto legal señala como fin de la educación la *enseñanza del régimen político del país* (Constitución, Poderes del Estado, legislación e instituciones) *y/o de las bases o principios de la nacionalidad*. En este caso, considerando sólo el articulado referido a la educación, no se califica explícitamente a este régimen político como democrático.

Educación democrática o para la ciudadanía:
El texto legal señala como fin de la educación la *enseñanza del régimen democrático, y/o la preparación para vivir en democracia o ejercer la ciudadanía democrática*.

Educación moral o en valores:
El texto legal señala como fin de la educación la *formación moral, ética y/o en valores,* considerando como tales referencias explícitas a la tolerancia, la paz, la justicia, la igualdad, la solidaridad, etc.

Educación en derechos humanos:
El texto legal señala explícitamente como fin de la educación la *formación en derechos humanos y/o en el respeto a los derechos humanos*.

La educación en derechos humanos en las leyes generales de educación

Al igual que ocurre con los textos constitucionales, durante la década de los noventa, las leyes generales de educación en los países objeto de este Informe muestran un incremento significativo en la incorporación de principios y contenidos de EDH, los cuales, en la casi totalidad de los casos, son muy explícitos.

Tabla 9: Incorporación de principios y/o contenidos de EDH en las leyes nacionales de educación

País	En 1990		En 2002	
	Fecha de la ley	EDH en el texto	Fecha de la ley	EDH en el texto
Argentina	1884	-	1993	✓✓
Bolivia	1955	✓	1994	✓✓
Brasil	1971	✓	1996	✓
Colombia	sd	sd	1994	✓✓
Costa Rica	1957	✓✓	1957	✓✓
Chile	1990	✓✓	1990	✓✓
Ecuador	1983	✓✓	1983	✓✓
El Salvador	1990	✓✓	1996	✓✓
Guatemala	1979	✓✓	1991	✓✓
Haití	sd	sd	sd	sd
México	1973	✓✓	1993	✓✓
Nicaragua	1990	✓✓	1997	✓✓
Panamá	1946	✓	1995	✓✓
Paraguay	sd	sd	1998	✓✓
Perú	1982	✓✓	1982	✓✓
R. Dominicana	1951	-	1997	✓✓
Suriname	sd	sd	sd	sd
Uruguay	1985	✓✓	1985	✓✓
Venezuela	1980	✓	1980	✓

- : Ninguna referencia.

✓: Incorporación implícita: se citan principios y/o contenidos de EDH sin mencionar explícitamente la educación en derechos humanos.

✓✓: Incorporación explícita: se citan principios y/o contenidos de EDH mencionando explícitamente la educación en derechos humanos.
sd: Sin dato disponible.

Fuente: Elaboración IIDH con base en las leyes nacionales de educación.

También aquí, la tendencia continúa y expande un movimiento que comenzó en las décadas previas en el marco de los llamados **procesos de reforma educativa**. Algunos países inician sus reformas educativas alrededor de los años setenta; otros se suman en los ochenta y la mayoría los realiza a partir de 1990. Inclusive, algunos países que reformaron sus leyes de educación en los setenta, vuelven a hacerlo en los noventa para profundizar las reformas y varios otros tienen en trámite legislativo nuevas reformas. Es dentro de estos procesos reformadores de la educación que van incorporándose progresivamente a las legislaciones nacionales de nuestro continente los principios y contenidos de EDH, los mismos que se fueron plasmando como acuerdos internacionales en los instrumentos de derechos humanos desde la posguerra en adelante.

A la fecha, los grandes lineamientos de la EDH están presentes en las leyes de educación de prácticamente todos los países objeto de este es-

tudio. Aunque se observan diferencias en los términos y la profundidad con que se plantean algunos conceptos, todas las leyes de educación reconocen a la educación como un derecho humano fundamental cuya cobertura debe alcanzar a toda la población en igualdad de oportunidades; incorporan el conocimiento de los derechos humanos y los principios de la democracia como contenido de los programas de educación formal, y expresan que el sistema educativo debe orientarse por los valores de tolerancia, justicia, paz, igualdad y solidaridad.

Si no todas, por lo menos una buena cantidad de leyes nacionales, por lo general las reformadas recientemente, avanzan más y consagran los principios de la no discriminación, la valorización y defensa de la diversidad étnica y cultural del país y la participación de los actores del proceso educativo en la formulación de políticas y en la toma de decisiones educativas. En estos principios de incorporación más tardía se aprecian distintos grados de elaboración en la normativa. Muchas leyes enuncian el principio en general, pero algunas hacen desarrollos particularizados, fijando pautas operativas y creando programas y/o instancias específicas para llevarlo a la práctica.

Los mayores desarrollos normativos, sin duda, se dan en torno a la valorización y defensa de la diversidad étnica. Desde la perspectiva de la EDH es muy auspicioso que más de la mitad de los países estudiados hayan legislado estableciendo programas de educación intercultural y bilingüe en la o las lenguas indígenas predominantes en el territorio nacional. Sin desmedro de lo anterior, cabe observar que no se percibe todavía que la legislación educativa refleje igual sensibilidad hacia las lenguas y culturas de poblaciones de otras etnias, por ejemplo las poblaciones afrodescendientes.

A renglón seguido hay que destacar el lugar que va ganando en la legislación el tema de la participación de otros actores sociales en la formulación de políticas y la toma de decisiones educativas fuera del rol que, por supuesto, compete a los agentes de la administración educativa en los niveles nacional, local y de cada establecimiento escolar. En tal sentido, la gran mayoría de las leyes vigentes hace referencia a la participación de los padres de familia y más de la mitad, a otros sectores de la sociedad civil, entre los que se citan desde organizaciones comunitarias hasta sindicales y empresariales. En medida algo menor también se encuentra el reconocimiento legal a la participación de los propios educadores (a veces en su carácter de miembros de la denominada "comunidad educativa" o "escolar" o del "proyecto educativo institucional", otras veces a través de la acción colectiva de los gremios u organizaciones magisteriales) y la participación de los alumnos y alumnas. Respecto a estos últimos, algunas leyes de educación crean estructuras de gobierno estudiantil e indican sus órganos y funciones.

Tabla 10: Principios rectores de la EDH en las leyes nacionales de educación

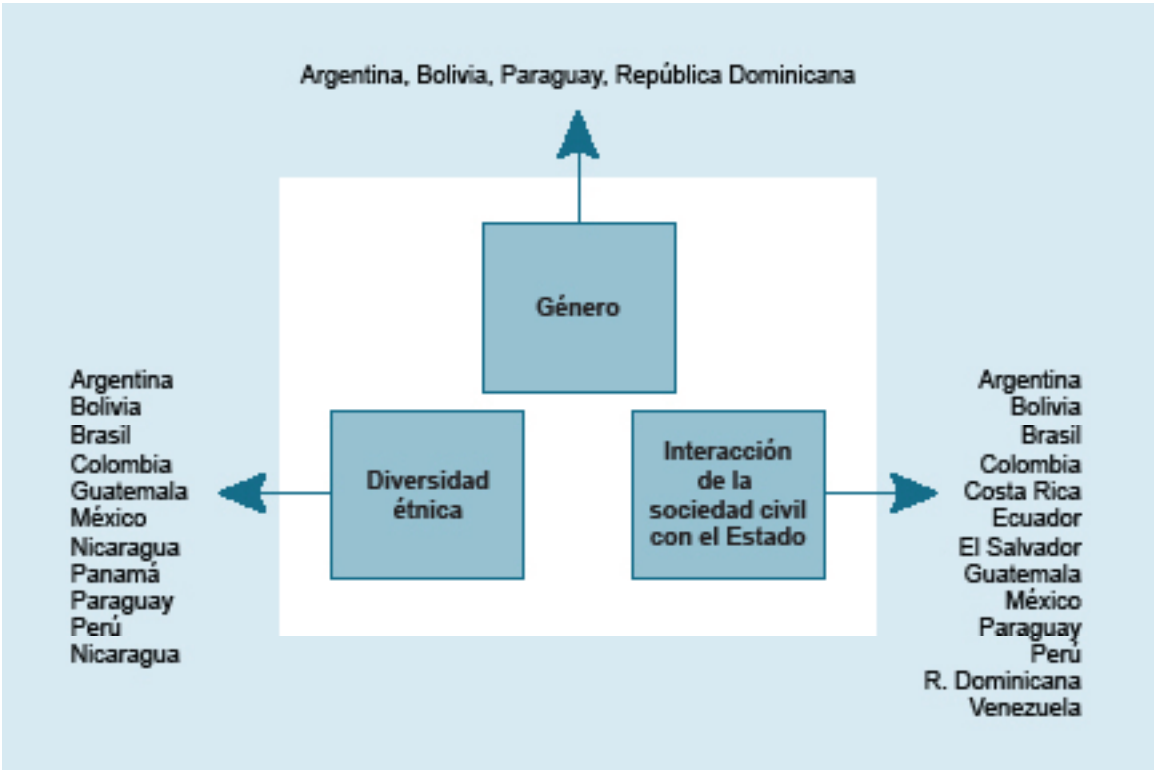
En los textos vigentes en 2002																			
Principios rectores de la educación explicitados en las leyes de educación	Argentina	Bolivia	Brasil	Colombia	Costa Rica	Chile	Ecuador	El Salvador	Guatemala	Haití	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Rep. Dom.	Suriname	Uruguay	Venezuela
Formación cívica	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	sd	✓	✓	✓	✓	✓	-	sd	✓	✓
Formación democrática y/o para la ciudadanía	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	sd	✓	✓	✓	✓	✓	✓	sd	✓	✓
Formación moral y/o en valores	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	sd	✓	✓	✓	✓	✓	✓	sd	✓	✓
Formación en derechos humanos	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	sd	✓	✓	✓	✓	✓	✓	sd	✓	-
Bilingüe y/o intercultural	✓	✓	✓	-	✓	-	-	-	✓	sd	✓	✓	✓	✓	✓	-	sd	-	-
Sin discriminaciones	✓	✓	✓	-	-	-	✓	-	✓	sd	✓	-	✓	✓	✓	✓	sd	✓	✓
Con equidad de género	✓	✓	-	-	-	-	-	-	-	sd	✓	-	-	✓	-	✓	sd	-	-
Con participación de educadores	✓	✓	✓	-	✓	-	✓	-	✓	sd	-	✓	✓	✓	✓		sd	-	-
Con participación de padres	✓	✓	-	-	✓	✓	-	✓	✓	sd	✓	✓	✓	✓	✓	✓	sd	-	✓
Con participación de estudiantes	✓	✓	-	-	✓	-	-	✓	✓	sd	✓	✓	✓	✓	-	-	sd	-	-
Con participación de la sociedad civil	✓	✓	✓	-	✓	-	✓	-	-	sd	✓	✓	✓	✓	✓	✓	sd	-	✓
Respeto al medio ambiente	✓	✓	-	✓	✓	-	-	✓	✓	sd	✓	✓	✓	✓	-	✓	sd	-	✓

- : No se enuncia este principio de manera explícita. ✓: Se enuncia explícitamente este principio educativo. sd: Sin dato disponible.
Fuente: Elaboración del IIDH con base a las leyes de educación.

Hay casos en que no son las leyes generales de educación las que desarrollan normas sobre valoración de la diversidad, educación bilingüe e intercultural y participación de diversos actores sociales en la política educativa. En varios países estos temas suelen aparecer en reglamentaciones y lineamientos ministeriales, o en leyes específicas bastante recientes, o en proyectos de ley en trámite. Sin dejar de reconocer la importancia de que tales temas estén presentes en algún cuerpo normativo nacional, al margen de su nivel, creemos que principios tan relevantes para la EDH quedan reconocidos de modo más integral y mejor garantizados cuando se incorporan en la legislación nacional sobre educación.

Algunas leyes se ubican en la avanzada doctrinaria al reconocer explícitamente la equidad de género en las prácticas de enseñanza –aprendizaje– incluso utilizando, aunque en casos contados, lenguaje no sexista. Es importante resaltar que unas pocas de ellas empiezan a perfilar un enfoque emergente: establecer la equidad de género no sólo como el respeto igualitario a hombres y mujeres en el sistema educativo, sino como tema de enseñanza directa, incorporado a planes, programas y libros de textos de manera transversal.

Gráfico 2: Contenidos transversales en las leyes de educación al año 2002



Género: La ley habla expresamente sobre equidad de género en la educación.

Diversidad étnica: La ley habla de educación intercultural y/o bilingüe.

Interacción de la sociedad civil y el Estado: La ley habla de participación de estudiantes y/o de padres y/o de la sociedad civil en la educación.

La educación en derechos humanos en otras leyes nacionales

Para establecer el nivel de incorporación de disposiciones relativas a la educación en derechos humanos en cuerpos legales distintos a la constitución y a la ley general de educación se revisaron once tipos de leyes del régimen nacional que podrían contener referencias o indicios en este sentido. De éstas, cinco son leyes cuya existencia en los países sobre los que versa este Informe es anterior a 1990, aunque algunas de ellas han experimentado modificaciones después de ese año. Estas leyes son: las de Partidos Políticos, Régimen Electoral, Menores o de la Niñez, y las que establecen las Escuelas de formación de la Policía y de las Fuerzas Armadas.

Otros seis tipos de leyes revisadas con este objetivo corresponden a desarrollos de la última década: la creación de las instituciones del *ombudsman*, de las escuelas judiciales y de los institutos de la mujer; las que versan sobre violencia intrafamiliar e igualdad de oportunidades y las que crean instancias o programas de atención a los pueblos indígenas.

Tabla 11: Otras leyes con posible mención de EDH al año 2002

Otras leyes (*)	Argentina	Bolivia	Brasil	Colombia	Costa Rica	Chile	Ecuador	El Salvador	Guatemala	Haití	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Rep. Dom.	Suriname	Uruguay	Venezuela
Ley del Defensor del Pueblo	-	✓	▫	✓	✓	▫	✓	✓	✓	sd	✓	✓	✓	✓	-	✓	sd	▫	✓
Ley de Escuela Policial	-	-	sd	✓	-	sd	sd	-	sd	sd	-	sd	sd	sd	✓	sd	sd	sd	✓
Ley de Escuela Militar	-	-	-	✓	▫	sd	sd	-	sd	sd	-	✓	▫	✓	sd	-	sd	sd	-
Ley de Escuela Judicial	-	-	-	-	-	-	▫	-	-	sd	-	-	-	✓	-	-	sd	-	-
Ley del Instituto de Mujer	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	sd	✓	✓	sd	✓	✓	✓	sd	✓	✓
Ley de Violencia Intrafamiliar	-	✓	-	✓	✓	-	✓	✓	✓	sd	✓	-	✓	-	✓	-	sd	✓	✓
Ley de Igualdad de Oportunidades	▫	▫	▫	▫	✓	▫	▫	▫	▫	▫	▫	▫	✓	▫	▫	▫	▫	▫	✓
Ley de la Niñez	-	✓	-	✓	✓	-	sd	-	sd	sd	✓	✓	sd	✓	✓	✓	sd	-	✓
Ley de Institutos Electorales	-	✓	-	-	-	-	-	✓	✓	sd	✓	-	✓	✓	✓	-	sd	-	-
Ley de Partidos Políticos	-	-	-	-	-	-	✓	-	✓	sd	-	✓	✓	-	-	-	sd	-	-
Ley Indígena	✓	✓	▫	▫	✓	✓	✓	▫	✓	sd	✓	✓	✓	✓	✓	▫	sd	▫	▫

✓ : Existe mención de EDH. - : No existe mención de EDH. sd: Sin dato disponible. ▫ : No existe ley. (*) Se han utilizado nombres genéricos para las leyes seleccionadas.
Fuente: Elaboración del IIDH con base en las leyes mencionadas.

La Tabla 11 muestra los resultados de esta indagación. Se encontraron menciones a la educación en derechos humanos, educación para la democracia, educación cívica, educación en valores o, en su caso, educación para la equidad de género, el combate a la discriminación y educación intercultural y bilingüe en 75 cuerpos legales, según se indican en la tabla. En algunos casos no fue posible disponer de los textos legales o se contó únicamente con información secundaria ofrecida por colaboradores del Instituto en los países, por lo que esta revisión no puede considerarse exhaustiva.

La mayor frecuencia de menciones explícitas a la educación en derechos humanos en general corresponde a las leyes de creación de la institución del *ombudsman*, en las cuales aparecen la educación, la difusión y la capacitación en derechos humanos como una de las funciones principales que debe cumplir la institución. Algunos de los textos revisados asocian estas funciones con la investigación y el diseño de políticas educativas sobre la materia, y por lo menos dos indican responsabilidades en la promoción y vigilancia de los programas regulares de estudio, para asegurar que incluyan la materia de derechos humanos.

Con frecuencia, las leyes que crean los institutos de la mujer, las que tratan la problemática de la violencia intrafamiliar y las que promueven la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres –siguiendo muy de cerca las recomendaciones de la Declaración y el Plan de Acción de

la Cumbre Mundial de Beijín y el texto de la Convención de Belem do Pará–, otorgan especial importancia a las acciones educativas formales y no formales, dirigidas a promover el reconocimiento de los derechos de las mujeres y la equidad de género, a combatir las actitudes estereotipadas y las prácticas discriminatorias y a inculcar valores de tolerancia y respeto entre los sexos. Varias de estas leyes indican la necesidad de incorporar estos contenidos al currículo escolar y de capacitar a los jueces, policías y otros funcionarios que conocen asuntos relacionados con la violencia intrafamiliar. Varias oficinas, institutos o consejos nacionales de la mujer tienen la facultad y la obligación legal de proponer políticas públicas en el orden educativo.

La legislación vigente que regula los procesos electorales, constituye los institutos electorales y norma el establecimiento y las actividades de los partidos políticos, con pocas excepciones, ha sido expedida o reformada en la década de 1990. En la mayoría de los países se trata de un solo cuerpo de ley (Código Electoral) y en unos pocos se trata de dos leyes distintas (de elecciones o de institutos electorales y de partidos políticos). Once de estas leyes, correspondientes a nueve países, contienen menciones explícitas a la obligación que tienen los institutos electorales y/o de los partidos políticos de impulsar acciones de educación cívica y electoral de la ciudadanía. Tres asocian explícitamente este tipo de educación con el fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y la democracia y dos proponen que la promoción y capacitación cívico-electoral debe implicar convenios con los centros de educación pública y las universidades.

Se revisaron once leyes nacionales relacionadas con el establecimiento de la carrera judicial, la creación de escuelas para jueces, la integración de consejos de la magistratura o la reforma de la ley orgánica del poder judicial. Todas estas normas han sido adoptadas o modificadas en la última década, en varios casos dentro de programas de reforma del sector. Únicamente una de estas leyes menciona explícitamente que la orientación pedagógica de la Escuela Judicial promoverá nociones y valores que fortalezcan la defensa del estado de derecho, de los derechos humanos y del sistema democrático.

En la década de 1990, por lo menos siete países adoptaron nueva legislación sobre la niñez y la adolescencia, que reemplazó los antiguos códigos de menores y, en buena medida, incorporó los conceptos y compromisos de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989). Estas leyes por lo general ponen énfasis en la promoción de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, más que en el régimen tutelar por parte del Estado y atribuyen un papel muy importante al derecho a la educación y a la educación en derechos humanos. Dos destacan que la educación ofrecida a los niños debe prepararlos para el ejercicio de la ciudadanía; tres mencio-

nan expresamente que tal educación debe enseñar el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales; una se refiere además a la promoción de la comprensión, la paz y la tolerancia; y tres contienen secciones especiales relativas a la educación de la niñez y la adolescencia indígena. Una ley nacional establece el derecho a participar en los procesos educativos.

Las leyes relativas a la organización de las fuerzas armadas y los servicios de policía, en particular aquellas por las cuales se establecen instituciones o programas de formación profesional, no contienen referencias explícitas a la educación en derechos humanos. Únicamente tres leyes sobre fuerzas armadas y cinco sobre policía, del total revisado, establecen como un principio fundamental la observancia de los tratados internacionales y/o las normas de derechos humanos.

Once de los diecinueve países a que se refiere este Informe cuentan con leyes especiales relativas a los pueblos indígenas. Todas fueron expedidas o reformadas en los últimos veinticinco años y únicamente cuatro de ellas son posteriores a la adopción del Convenio N° 169 de la OIT (1989) y de las reformas constitucionales recientes sobre la materia. En conjunto, se trata de 17 leyes especiales, un estatuto de autonomía regional y un acuerdo de paz con fuerza de ley. En la mayoría de los casos estas leyes contienen declaraciones generales de reconocimiento de la existencia de los pueblos y comunidades indígenas y del compromiso del Estado de velar por el mantenimiento de sus culturas, lenguas e identidades. Siete leyes establecen o legalizan formas organizativas tradicionales y seis crean dependencias públicas especializadas. De modo variable, según países, esta legislación pone especial atención a la problemática de la educación indígena, tanto en lo que se refiere al acceso a la misma, como a la necesidad de adaptarla a sus valores y tradiciones, destacándose la creciente aceptación y promoción de la educación en la lengua materna y/o bilingüe. Otras leyes más recientes, como las reformatorias de procedimientos judiciales o del régimen agrario, contienen disposiciones que reconocen derechos específicos a los indígenas.

La educación en derechos humanos en las políticas públicas y el desarrollo institucional

La incorporación progresiva de principios y contenidos de EDH en las leyes generales de educación, que se sintetizó en la sección previa, contribuyó de modo eficaz a impulsar un fenómeno similar, paralelo, en el desarrollo de políticas públicas e instituciones educativas en los 19 países objeto de este estudio. Al examinar la normativa de nivel inferior al de ley (decretos ejecutivos, resoluciones y lineamientos ministeriales, documentos de re-

forma educativa, y planes y programas de educación de orden nacional), es evidente que en la década de los 90, las políticas públicas y las instituciones de educación se van haciendo eco en forma gradual de los postulados de la EDH, y los van poniendo en ejecución. Aunque no fue posible localizar todos los tipos de textos antes citados que existen en todos los países, el *corpus* normativo que se logró reunir es lo suficientemente representativo como para no dejar dudas sobre la tendencia general.

A 1990 ya había, en casi todos los países, resoluciones educativas que recogían algunos contenidos y acciones de EDH, sobre todo decretos ejecutivos y resoluciones del ministerio de educación. Sin embargo, son relativamente pocas las que indican un mandato claro o hacen referencia explícita a la EDH. En líneas generales, lo que se encuentra en ellas son componentes puntuales de EDH, pero ni muy articulados entre sí, ni estableciendo vínculos con otras instancias gubernamentales, ni proyectándose a espacios de la vida nacional fuera del sistema escolar.

En el período posterior a 1990, el panorama de conjunto es otro. En cuanto a políticas públicas asociadas a la EDH, se aprecia con nitidez que en esa década hubo un crecimiento muy significativo, tanto en términos cuantitativos como cualitativos. Visto regionalmente, tal crecimiento presenta varios rasgos destacables desde la perspectiva que nos ocupa.

Por un lado, hay un aumento de las **normas**, **directrices**, **lineamientos** y **acuerdos específicos** que se fijan para llevar a la práctica escolar los principios y contenidos amplios sobre EDH ya consagrados en las nuevas constituciones y leyes generales de educación. Complementariamente, se formulan **planes nacionales de mediano plazo** que trazan las estrategias de acción educativa para los años siguientes, dentro de la filosofía del movimiento de reforma educativa en marcha. Según los países, estos planes tienden a cubrir un período de tres o cinco años y, con menor frecuencia, diez años. La mayoría de los planes nacionales versan sobre educación o desarrollo educativo en general, pero siempre incorporan muchos componentes, y muy explícitos, sobre enseñanza de los derechos humanos. Sin perjuicio de lo anterior, en por lo menos cinco países se formularon planes nacionales particulares para promover la educación en derechos humanos, mientras algunos otros se encuentran en estos momentos en el proceso de redactarlos y/o aprobarlos.

Además de los planes nacionales, empiezan a surgir muchos **programas especiales**, en los cuales la EDH aparece ya con especificaciones curriculares, pautas metodológicas, previsiones para la capacitación docente y, en algunos, hasta con disposiciones relativas al contenido y forma de los materiales didácticos. En lo referido al sistema educativo formal, gran parte de estos planes nacionales y programas especiales plantea los componentes de derechos humanos y democracia de dos maneras: o bien como contenidos

básicos, comunes a los distintos ciclos o niveles de la enseñanza, o bien como objetivos y/o contenidos y/o competencias transversales en todo el sistema escolar. Más allá de las diferencias terminológicas (es decir, hablar de la EDH como "objetivos" o "contenidos" o "competencias", y proponerla como "común" o "transversal" a los niveles del sistema formal), lo importante es que no se tiende a circunscribir a la EDH dentro de una única asignatura escolar, sino a proyectarla de una u otra forma dentro del currículo completo de la educación formal. Además, muchos planes nacionales y programas especiales también contemplan la EDH en la educación no formal –entendida a veces como difusión o sensibilización de la población– y, en algunos casos, promueven el rol de las entidades de la sociedad civil y los medios de comunicación en este sentido.

Hasta aquí se han subrayado algunos rasgos de los programas especiales que se refieren al sistema escolar formal, dependiente del ministerio de educación. Sin embargo, cabe destacar que este estudio identificó, en la mayoría de los países, otros programas formulados dentro de diversos ámbitos de la institucionalidad pública (Poder Judicial, policía y fuerzas armadas, distintos ministerios e institutos especializados como los de la mujer, entre otros).

Una característica adicional relevante de los planes nacionales, así como de muchos programas especiales existentes, es que plantean acciones coordinadas de carácter interinstitucional, o incluso, intersectorial. Hay una preocupación marcada por promover la cooperación y complementación mutua entre el trabajo de distintas instituciones públicas y, en muchos casos, sumando la participación de actores y entidades de la sociedad civil. Aún más, es frecuente que planes y programas incorporen acuerdos de cooperación, financiera y técnica, con organizaciones internacionales que trabajan en el campo educativo, en especial de la EDH o en derecho internacional humanitario, tales como el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), UNESCO, la Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACNUDH), el Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR) y el propio IIDH.

El desarrollo de políticas públicas sobre derechos humanos se ve reflejado en los últimos años en el establecimiento de unidades administrativas o dependencias especializadas al interior de los gobiernos en la mayoría de los países de la región[3].

Los ministerios de educación de una mitad de los países a que se refiere este Informe cuentan con dependencias de alto nivel (direcciones, departamentos o unidades) especializadas en el área de educación en valores, educación cívica o educación para la democracia. La gestión de la educación en derechos humanos aparece en algunos ministerios como

[3] En los *Mapas de progresos en derechos humanos* disponibles en la página electrónica del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (www.iidh.ed.cr), se puede encontrar información detallada sobre estas instituciones.

Tabla 12: Documentos consultados para identificar políticas públicas en EDH

ARGENTINA
1992: Programa de Derechos de la Infancia y la Juventud.
1993: Pacto Federal Educativo.
2002/03: Plan Federal de Educación

BOLIVIA
2001/2: Plan Bolivia.
2002/03: Proyecto de Estrategia Nacional de Derechos Humanos.

BRASIL
2001/02: Plan Nacional de Educación.

COLOMBIA
1994-1998: Plan Nacional para el Desarrollo.
1996-2005: Plan Nacional de Educación.
2000-2002: Plan Estratégico de Educación.
Los establecimientos educativos de la educación básica y secundaria deben elaborar un Proyecto Educativo Institucional, PEI; cada municipio debe elaborar su Proyecto Educativo Municipal, PEM; y cada departamento su Proyecto Educativo Departamental, PED.

COSTA RICA
1990-1994: Reforma Curricular.
-Plan Nacional para la Atención y Prevención de la Violencia intrafamiliar.
-Documento en el que se definen los Temas Transversales.
1995-2000: Política Educativa hacia el Siglo XXI.

CHILE
Diversos Planes y Programas del Ministerio de Educación según el nivel educativo.

ECUADOR
2002-2005: Plan Nacional de Educación para los Derechos Humanos.

EL SALVADOR
1994-1999: Lineamientos para el cambio cualitativo del nivel de educación media, MINED.
1994-1999: Fundamentos curriculares de la educación nacional, MINED.
2002-2005: Desafíos de la Educación en el Nuevo Milenio.

GUATEMALA
1997: Comisión Paritaria de Reforma Educativa, COPARE.
1998: Reforma Educativa.
2002-2004: Plan de Educación en el Marco de la Matriz Social de Política Social.

MÉXICO
1993: Plan Educativo.
1995-2000: Programa de Desarrollo Educativo.
2000: Convenio de colaboración celebrado entre la Comisión Nacional de Derechos Humanos y el Instituto Mexicano de la Juventud.
Acuerdo técnico entre el Gobierno de México y el Alto Comisionado de los Derechos Humanos de Naciones Unidas.
Acuerdo Nacional para la Educación Básica.
2001-2006: Programa Nacional de Educación.

NICARAGUA
1999: Estrategia Nacional de Educación.
2000: Plan Nacional de Educación.

PANAMÁ
Plan Nacional de acción integral para la educación en derechos humanos en las escuelas.
2000-2004: Agenda Educativa.

PARAGUAY
1983-1994: Plan de Desarrollo Educacional.

PERÚ
1990: Plan Nacional para la Difusión y Enseñanza de la Constitución Política del Perú.
2001: Agenda de la Consulta Nacional de Educación.
2001: Propuesta para un Acuerdo Nacional por la Educación.
2002: Plan Nacional para la difusión y enseñanza de los Derechos Humanos.
2001-2006: Lineamientos para una Política Educativa.

REPÚBLICA DOMINICANA
1992-2002: Plan Decenal de Educación.
2002-2012: Plan de Desarrollo de la Educación.

URUGUAY
1990-1995: Principios Fundamentales para la Renovación Educativa.

VENEZUELA
2001: Proyecto Educativo Nacional.

un asunto a cargo de comisiones de trabajo o programas temporales con un rango menor. En tres países, tales comisiones cuentan con participación multisectorial y de organizaciones de la sociedad civil. En los últimos años se vienen creando dentro de estos ministerios unidades a cargo de programas especiales sobre derechos de las mujeres y/o violencia intrafamiliar y sobre derechos de los niños y niñas. En por lo menos dos países existen unidades administrativas a cargo de la implantación de perspectivas transversales a la educación, que incluyen temáticas de derechos humanos y otras afines. En cinco países la educación bilingüe e intercultural y/o la educación indígena están a cargo de dependencias de alto ni-

vel dentro de los ministerios de educación pública: subsecretarías o direcciones nacionales.

En diez países se han identificado la existencia de dependencias de alto nivel (incluyendo dos con rango de subsecretarías) en otros ministerios, que tienen a su cargo la temática de los derechos humanos en general, incluyendo funciones de capacitación y promoción. Entre estas dependencias caben mencionar las existentes en los ministerios de relaciones exteriores, frecuentemente encargadas de gestionar la relación con los organismos internacionales; en los ministerios de gobierno, del interior y de justicia, a cargo de atender la problemática relacionada con violaciones de derechos humanos y con la operación de las fuerzas de policía; en los ministerios de defensa, que vienen incorporando progresivamente acciones de formación y de vigilancia sobre derechos humanos, ampliando una tradición más antigua de tratamiento de la temática del derecho internacional humanitario; y en algunos ministerios de salud pública en relación con derechos a la salud, derecho reproductivo y trato de personas con discapacidades.

La novedad más importante de la década en los escenarios nacionales de los derechos humanos, con importante impacto sobre la educación y promoción a todos los niveles, es sin duda el establecimiento de las oficinas de *ombudsman*, que bajo diversas denominaciones existen en catorce de los diecinueve países a los que se refiere este Informe.

Otras dependencias a cargo de tareas de capacitación y promoción, principalmente en el campo de los derechos políticos y el fortalecimiento de la democracia, se encuentran en los organismos electorales de los países, con diversos niveles de importancia y amplitud de sus funciones.

En los organismos judiciales y en los parlamentos de algunos países existen comisiones de derechos humanos y otras que atienden específicamente derechos de los indígenas, de las mujeres y de las niñas y los niños.

3. Conclusiones

Sobre aspectos conceptuales y contextuales

El concepto de educación en derechos humanos debe ser entendido como perspectiva transversal del derecho a la educación y debe estar presente en todas las formas posibles de enseñanza formal e informal para que pueda ser elemento inclusivo de una cultura de derechos humanos. Su definición y contenidos han sufrido un proceso de constante evolución y progresividad desde que fueron incorporados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y posteriormente desarrollados por subsiguientes instrumentos internacionales e implementados por consti-

tuciones políticas y legislación interna acompañada por programas y planes en los países que conforman este Informe.

Sobre adopción de normas internacionales

Los instrumentos internacionales que se han mencionado en este Informe configuran progresivamente –a lo largo de cuarenta años– el derecho de todas las personas y la obligación de los Estados a favor del establecimiento de la educación en derechos humanos entendida en un sentido cada vez más profundo, que toca a las libertades civiles, al ejercicio de la democracia y al logro de los derechos económicos, sociales y culturales.

Así mismo, este desarrollo amplía y especializa progresivamente el derecho a la educación en derechos humanos en favor de sectores sociales que en razón de sus especificidades requieren de acciones afirmativas para promover, recuperar o proteger de modo más directo sus derechos específicos, que son precondición del disfrute de los derechos y libertades fundamentales: tales los casos de las mujeres, los niños, los pueblos indígenas, las personas que sufren algún tipo de discapacidad o se encuentran privadas de libertad.

Los primeros instrumentos fijan compromisos genéricos relativos a la adopción de políticas educativas. Los más recientes comprometen el establecimiento de programas, campañas y servicios permanentes, revisar y corregir libros de texto y otros materiales didácticos, producir traducciones en las lenguas indígenas, educar y capacitar a los operadores jurídicos, a los encargados del orden público y a otros funcionarios responsables de velar por el ejercicio de los derechos humanos.

El estado de la ratificación de los instrumentos internacionales permite señalar que los 19 países objeto de este Informe, han tomado el compromiso de orientar sus políticas educativas en dirección al fortalecimiento de los derechos humanos y las libertades fundamentales, así como al combate contra la discriminación racial y contra las mujeres. Todos ratificaron la Convención sobre derechos del niño. Más de la mitad han ratificado las convenciones que –como el Protocolo de San Salvador– amplían significativamente la definición hacia la educación para la democracia y la paz y demandan la puesta en marcha de medidas y acciones específicas. Por lo menos cinco países en cuyos territorios viven pueblos indígenas no han ratificado todavía el Convenio No. 169 de la OIT. Todas las ratificaciones faltantes son importantes, pero es particularmente preocupante el rezago que muestra la ratificación del Protocolo de San Salvador.

Sobre constituciones

En la década estudiada aumenta en forma considerable la incorporación de principios y/o contenidos de EDH en las constituciones nacionales, ya sea en forma explícita o implícita.

Esta tendencia parece continuar y expandir un movimiento que comenzó en la década anterior –la de los años ochenta–, porque varios países que en 1990 ya contaban con una caracterización bastante amplia de la educación, la habían introducido en reformas constitucionales recientes (entre ellos, por ejemplo, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Panamá y Perú).

Además se evidencia una macrotendencia a enriquecer la caracterización de la educación. Esto lo interpretamos como un progreso en materia educativa, que se asocia con un progreso normativo de la EDH en la región. Es cuando se enriquece la visión de la educación que se van incorporando de manera explícita en las normas constitucionales los principios de la EDH, tales como formar para la vida en democracia, en valores éticos, en el conocimiento y respeto de los derechos humanos y en la diversidad, por ejemplo, en la medida que se da máximo respaldo jurídico a la enseñanza de las lenguas y culturas de los distintos grupos étnicos que conforman la población del país.

Sobre leyes de educación

En la década estudiada también se incrementa la incorporación de principios y/o contenidos de EDH en las leyes nacionales que regulan la educación en el país.

En síntesis, los procesos de reforma educativa de las dos últimas décadas del siglo XX en los países estudiados, van permeando en forma gradual pero sólida las leyes generales de educación con muchos principios y contenidos de EDH. Resulta interesante observar que algunos de los procesos de reforma más abarcadores (es decir, que modifican de una sola vez más aspectos en el campo de la educación) y donde aparecen con mucho énfasis principios, conocimientos, valores y actitudes de EDH, se produjeron después de que el país realizó la transición de regímenes de gobierno dictatoriales a otros democráticos (por ejemplo, en Argentina y Paraguay), o bien después de la firma de acuerdos de paz que pusieron fin a conflictos armados internos (por ejemplo, en Nicaragua y Guatemala). Interpretamos que estos casos reflejan con claridad la intencionalidad política de las reformas educativas porque, más allá de objetivos de modernización del sistema escolar, se está reconociendo el rol central de la edu-

cación para construir sociedades más justas, inclusivas y participativas, en suma, más humanas y democráticas.

Vale la pena señalar que hay casos en que no son las leyes generales de educación las que desarrollan normas sobre valoración de la diversidad, educación bilingüe e intercultural y participación de diversos actores sociales en la política educativa. En varios países estos temas suelen aparecer en reglamentaciones y lineamientos ministeriales, o en leyes específicas bastante recientes, o en proyectos de ley en trámite. Sin dejar de reconocer la importancia de que tales temas estén presentes en algún cuerpo normativo nacional, al margen de su nivel, creemos que principios tan relevantes para la EDH quedan reconocidos de modo más integral y mejor garantizados cuando se incorporan en la legislación nacional sobre educación.

*S*obre otra legislación

Poco tiempo antes de iniciar la década en estudio, hubo una proliferación de leyes especiales tendientes a fortalecer la reinstalación de la democracia y sus instituciones, el estado de derecho y los derechos humanos (leyes electorales y de partidos políticos, de formación y capacitación policial civil y de fuerzas armadas, leyes a favor de la niñez y de mujeres y creación de instituciones con algún mandato en educación en derechos humanos como las oficinas de *ombudsman*, escuelas judiciales, institutos de la mujer y oficinas y programas para asuntos de pueblos indígenas). Durante el período analizado, estas leyes e instituciones fueron objeto de reformas. Se constató que esa legislación incluye menciones y objetivos sobre EDH y otros temas afines como educación para la democracia, educación cívica, educación en valores, etc.

La inserción de la EDH en la normativa interna de los países estudiados coincide con varios fenómenos característicos de la época estudiada, como la reinstalación de la democracia en varios de esos países, la consolidación de las instituciones democráticas, la adopción de reformas constitucionales, legales y administrativas y la movilización de la sociedad civil respecto a la plena vigencia de los derechos humanos y el estado de derecho.

Sobre políticas públicas y desarrollo institucional

La promulgación de reformas constitucionales y leyes de educación y otras afines con componentes de EDH han generado la puesta en marcha de numerosos programas que desarrollan los principios y contenidos en esa materia y el establecimiento de comisiones, comités y otras instancias para impulsarla. No obstante, no todas esas iniciativas establecen un mandato claro o referencias explícitas al establecimiento de políticas públicas, en el sentido

de políticas de Estado, favorables a la EDH. En parte esta característica es compartida con –y en cierto sentido derivada de– la debilidad relativa de las políticas de derechos humanos en general, si bien en este campo la creación de instancias como las oficinas de *ombudsman* se han consolidado, en los últimos años, tanto en la esfera legal, como en la de las instituciones.

Hay una característica de la esfera de las políticas públicas que vale la pena destacar para evitarla: su dispersión. Si bien es cierto que se han identificado numerosos programas y proyectos preocupados por la temática de la EDH, no es evidente que estos hagan, en conjunto, parte de una sola estrategia de promoción. Lo mismo ocurre con las numerosas instancias permanentes u ocasionales que se han mencionado antes: no conforman una red institucional claramente articulada.

En algunos países se reportan esfuerzos por establecer instancias, con participación de la sociedad civil, que preparen e impulsen planes nacionales de derechos humanos y, ciertamente, tales esfuerzos se preocupan explícitamente de las cuestiones relacionadas con la educación. Sin embargo se trata todavía de propuestas en curso de desarrollo que, si bien responden a las recomendaciones de varios eventos internacionales como las conferencias de Viena, de Beijín y de Durban, son altamente dependientes de las iniciativas y de los recursos de la cooperación internacional y no han alcanzado hasta ahora la fuerza que le daría un marco legal integral que fortalezca la educación en derechos humanos como una política de Estado, permanente, debidamente financiada e institucionalizada, tal como lo demandan desde hace varios años las organizaciones no gubernamentales y los movimientos sociales.

4. Recomendaciones

Los procesos de fortalecimiento de instituciones democráticas y del estado de derecho en la región están acompañados de una tendencia favorable a fortalecer el derecho a la educación en derechos humanos, con puntos más altos en la adopción de normas legales y más bajos en consolidar políticas públicas. Esos procesos y esta tendencia crean un escenario en el cual sería posible esperar y promover progresos sostenidos en este campo para que, junto con el creciente proceso de participación de la sociedad civil en la promoción y defensa de los derechos humanos, se promueva la EDH como perspectiva transversal de esas dinámicas.

El IIDH ofrece, al concluir este Primer Informe, algunas recomendaciones para acelerar y profundizar ese proceso:

- Instar a los Estados que no lo hayan hecho, a que ratifiquen los instrumentos internacionales específicos que les hace falta para completar los

estándares mínimos en materia de EDH en ellos dispuestos, con el fin de comprometer sus políticas educativas y conexas en ese campo, hacia el fortalecimiento de los derechos humanos en forma integral sin ningún tipo de discriminación racial, de género o de cualquier naturaleza, incluso fomentando acciones de tipo afirmativo a favor de pueblos indígenas y afrodescendientes, mujeres, personas menores de edad y demás grupos que se encuentren en situación de vulnerabilidad y exclusión.

- Continuar el proceso de enriquecimiento progresivo de la EDH mediante reformas constitucionales que impulsen los procesos de adecuación de la legislación interna a los instrumentos internacionales en la materia y, especialmente, respecto a la incorporación de la normativa caracterizada por acciones de tipo afirmativo que favorezca a los sectores de la población comprendidos en las perspectivas transversales de este Informe.

- Aumentar progresivamente la incorporación de las obligaciones y principios que informan la EDH en las leyes especiales sobre educación y en otras leyes conexas con ese tema, con el fin de que luego puedan instrumentarse mediante el diseño o reformulación de políticas públicas, planes nacionales y apropiaciones presupuestarias adecuadas para que pasen de lo meramente declarativo a lo pragmático. A la par de ese tipo de leyes, deben formularse y reforzarse otras normativas, reglamentaciones y lineamientos administrativos que desarrollen y amplíen el reconocimiento y respeto alrededor de la diversidad, la educación bilingüe e intercultural, la perspectiva de género y la participación de todos los actores sociales vinculados con la política educativa, todo ello con una visión de integralidad que refuerce la promoción y protección de todos los derechos humanos en su esencia de indivisibilidad.

- Para los Estados que aún no han aprobado algunas leyes de esa naturaleza, que se avoquen a debatir ese tipo de iniciativas con amplia participación de la sociedad civil y las instituciones involucradas. En relación con las leyes ya aprobadas, revisar sus contenidos y obligaciones para aumentar el nivel de acciones proactivas en la promoción y protección de los derechos humanos mediante actividades de educación y capacitación integral, así como de la dotación de recursos necesarios para que esos procesos tengan continuidad y actualización constante.

- Reformular las políticas públicas, programas y planes con contenido en EDH para que haya mayor articulación entre sí y entre las distintas instituciones que las ejecutan para evitar duplicidad y mejorar la coordinación de actividades, productos y objetivos comunes. Fundamentalmente, deben mejorarse los contenidos de los programas especiales dentro de la educación formal e informal para perfilar una visión de EDH más integral e integradora. Es importante dar seguimiento y consolidación gradual de los consensos internacionales en la materia por medio de políticas públicas y otro tipo de directrices en atención a las obligaciones internacionales que tienen los Estados de adecuar su legislación interna mediante medidas administrativas o de otro carácter con esos propósitos.

- Fomentar campañas de concientización y divulgación de los alcances conceptuales y contenidos de la EDH para reforzar los procesos culturales y educativos formales e informales para incidir en el reforzamiento y reformulación de patrones culturales.

Estos propósitos pueden resultar enriquecidos si se juntan esfuerzos en el ámbito interamericano, promoviendo el intercambio de experiencias y la concertación de voluntades para pensar y llevar a cabo una estrategia regional, desarrollar las herramientas pedagógicas y delinear principios comunes para políticas de educación en los derechos humanos y la democracia.

II Informe: Desarrollo en el currículo y textos escolares (2003)

1. Aspectos metodológicos 83
Hipótesis de trabajo 83
Matriz para recolección y análisis de datos 83
Fuentes de información utilizadas 85
2. Análisis de los resultados de la investigación 92
Inclusión de contenidos sobre derechos humanos y garantías constitucionales 92
Inclusión de contenidos sobre justicia, instituciones del Estado y estado de derecho 97
Inclusión de contenidos sobre democracia, derecho al voto, elecciones y pluralismo político e ideológico 100
Inclusión de contenidos sobre educación en valores 105
Inclusión de contenidos referidos a la equidad de género 109
Inclusión de contenidos referidos a la diversidad étnica 114
Inclusión de contenidos referidos a la interacción entre la sociedad civil y el Estado 119
3. Conclusiones 122
Valoración general 123
Sobre reforma legal y reforma curricular 123
Sobre derechos humanos y garantías 124
Sobre el Estado, el Estado de Derecho y la justicia 125
Sobre democracia 126
Sobre valores 126
Sobre equidad de género 127
Sobre diversidad étnica 127
Sobre sociedad civil 127
4. Recomendaciones 128

Tablas

Tabla 1: Matriz utilizada para el II Informe 84
Tabla 2: Documentos utilizados para identificar lineamientos curriculares..... 86
Tabla 3: Asignaturas y grados analizados para 1990 88
Tabla 4: Asignaturas y grados analizados para 2003.....88
Tabla 5: Libros de texto utilizados para la preparación de este Informe..... 90

1. Aspectos metodológicos

Hipótesis de trabajo

La investigación para este Informe asumió como hipótesis la dependencia del progreso de la EDH respecto a que los contenidos de derechos humanos se encuentren efectivamente incorporados en el currículo del sistema educativo formal, y que los textos escolares reflejen tales contenidos y no contengan referencias contrarias a los valores fundamentales.

Utilizando como guía el texto desagregado del artículo 13.2 del Protocolo de San Salvador, se puso particular 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 los programas de estudio y los textos escolares se tomó una muestra de grados del sistema educativo.

Matriz para recolección y análisis de datos

El presente Informe, segundo de la serie, compara las situaciones prevalecientes en 1990 y en el año lectivo 2002/2003 en tres dominios: en el conjunto de normas, documentos oficiales y otros instrumentos administrativos que orientan el currículo oficial, en tanto expresión de la voluntad política de imprimir a la educación determinados objetivos y direcciones; en los documentos que desarrollan los planes y programas de las asignaturas; y, en los contenidos explícitos y las formas de presentación en textos escolares.

En cada uno de estos tres dominios se pone atención, específicamente, a la incorporación de contenidos referidos expresamente a derechos humanos y garantías constitucionales; a justicia, instituciones del Estado, y el estado de derecho; a democracia, derecho al voto, elecciones, pluralismo político e ideológico; y a educación en valores (solidaridad, dignidad humana, paz, tolerancia y comprensión entre las naciones).

Adicionalmente se examinan, en las mismas fuentes, aspectos relacionados con el tratamiento de la equidad de género, el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, y la relación sociedad civil-Estado. Para este examen se presta atención tanto a la incorporación de contenidos explícitos, como a la utilización del lenguaje, el manejo de imágenes en los textos escolares y los roles que se asignan a los diversos actores en los ejemplos e ilustraciones didácticos.

El diseño del sistema de dominios, variables e indicadores para esta investigación recoge los elementos constitutivos de la definición sobre EDH adoptada por el IIDH para su trabajo. A la vez, refleja las calidades que

debería tener la educación en derechos humanos, de conformidad con el texto del numeral segundo del artículo 13 del Protocolo de San Salvador. Finalmente es resultado de una serie de consultas y ejercicios piloto realizados entre el 2000 y el 2001 con grupos de trabajo y especialistas en la materia, quienes contribuyeron a seleccionar los aspectos que, según su experiencia, expresarían mejor las aspiraciones de la gente y resultarían indicativos de avances importantes en el proceso de incorporación de los temas de derechos humanos en los instrumentos educativos.

En esta oportunidad la recolección de la información para cada país fue realizada por consultores locales, seleccionados –en su mayor parte– entre los ex alumnos del XX y XXI Curso Interdisciplinario o de cursos anteriores dictados por el IIDH. Desde la sede del Instituto se acompañó el proceso de investigación y se fomentó una lista de discusión electrónica entre los consultores, con la finalidad de conseguir resultados homologables. El procesamiento de la información y la preparación de las conclusiones han estado a cargo del equipo profesional del Instituto en San José.

La matriz utilizada para la preparación de este Informe fue la siguiente:

Tabla 1: Matriz utilizada para el II Informe

Dominio 1: Régimen curricular en 1990 y 2003	
Variable 1: Incorporación en el documento oficial que orienta los objetivos y contenidos del currículo	Indicador 1: Contenidos referidos expresamente a derechos humanos y garantías constitucionales.
	Indicador 2: Contenidos referidos expresamente a justicia, instituciones del Estado, el estado de derecho.
	Indicador 3: Contenidos referidos expresamente a la democracia, derecho al voto, las elecciones, al pluralismo político e ideológico.
	Indicador 4: Contenidos referidos expresamente a la educación en valores (solidaridad, dignidad humana, paz, tolerancia y comprensión entre las naciones).
Variable 2: Incorporación de contenidos en los programas de estudios oficiales de 5º, 8º, y 11º grados	Indicador 1: Contenidos referidos expresamente a los derechos humanos y garantías constitucionales.
	Indicador 2: Contenidos referidos expresamente a la justicia, instituciones del Estado, el estado de derecho.
	Indicador 3: Contenidos referidos expresamente a la democracia, derecho al voto, las elecciones, al pluralismo político e ideológico.
	Indicador 4: Contenidos referidos expresamente a educación en valores (solidaridad, dignidad humana, paz, tolerancia y comprensión entre las naciones).
Dominio 2: Textos educativos en 1990 y 2003	
Variable 1: Incorporación de contenidos en textos educativos para 5º, 8º y 11º grados	Indicador 1: Contenidos referidos expresamente a los derechos humanos y garantías constitucionales.
	Indicador 2: Contenidos referidos expresamente a la justicia, instituciones del Estado, el estado de derecho.
	Indicador 3: Contenidos referidos expresamente a la democracia, derecho al voto, las elecciones, al pluralismo político e ideológico.
	Indicador 4: Contenidos referidos expresamente a la educación en valores (solidaridad, dignidad humana, paz, tolerancia y comprensión entre las naciones).

Dominio 3: Tratamiento de las perspectivas transversales en 1990 y 2003	
Variable 1: Equidad de género	Indicador 1: Contenidos de equidad de género en 1) Documento oficial que fija los objetivos y contenidos del currículo; 2) Programas de estudios; 3) Textos educativos.
	Indicador 2: Lenguaje que se utiliza en los textos educativos.
	Indicador 3: Rol que ocupa la mujer en las imágenes de los textos educativos.
	Indicador 4: Número de mujeres en relación a los hombres que se observan en las imágenes de los textos educativos.
Variable 2: Diversidad étnica	Indicador 1: Contenidos de diversidad étnica en 1) Documento oficial que fija los objetivos y contenidos del currículo; 2) Programas de estudios; 3) Textos educativos.
	Indicador 2: Rol que ocupa el indígena en las imágenes de los textos educativos.
	Indicador 3: Número de indígenas en las imágenes de los textos educativos.
	Indicador 4: Existencia de bibliografía auxiliar o complementaria sobre la interculturalidad y el bilingüismo.
Variable 3: Interacción de la sociedad civil y el Estado	Indicador 1: Rol de la sociedad civil en el proceso de elaboración del currículo.
	Indicador 2: Contenidos en los que se promueva el conocimiento y/o la participación de la sociedad civil en distintas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, en programas de estudios y textos educativos.

Fuentes de información utilizadas

Documentos oficiales que orientan el currículo

La identificación de un documento oficial, distinto a la Ley General de Educación y a los planes y programas de las asignaturas que estableciera con carácter obligatorio la organización y las orientaciones o lineamientos principales del currículo escolar, resultó relativamente difícil. Interesaba establecer la existencia de un "puente" entre las declaraciones de las normas, las políticas públicas y los instrumentos utilizados en el aula, con el propósito de destacar el alcance de los contenidos temáticos sobre derechos humanos, democracia y valores que se quisiera imprimir a la educación.

En una gran parte de los países –y sobretodo en el marco de las reformas educativas en proceso de ejecución– se encontraron documentos técnicos, muchos de ellos preparados por consejos, comités o grupos de consultores, que no necesariamente cuentan con una sanción administrativa, pero que aparentemente informan la confección de los programas y la preparación de los textos. Como se puede apreciar en el cuadro siguiente, estas orientaciones generales se encuentran desigualmente desarrolladas en las mismas leyes de educación, en reglamentos o instrucciones expedidos mediante decretos o acuerdos ministeriales, y en los mismos programas de las asignaturas. Por lo regular este tipo de documentos fijan de modo combinado los objetivos, contenidos, orientaciones didácticas y mecanismos de evaluación de las asignaturas para cada nivel, sin abundar en definiciones sobre el tipo y alcance de los valores que se busca impartir, ni en argumentos acerca de su ubicación en determinados tramos del currículo.

Tabla 2: Documentos utilizados para identificar lineamientos curriculares

País	1990	2003
Argentina	Lineamientos curriculares, educación básica, Provincia de Buenos Aires, 1986.	Diseños curriculares, educación básica y polimodal, Provincia de Buenos Aires, 2001. Contenidos básicos comunes para la EGB 1995.
Bolivia	Cuerpo de objetivos de la educación boliviana. Decreto Supremo N° 11498, de 1973.	Reglamento de organización curricular. Decreto Supremo N° 23950, de 1995
Brasil	Parecer 853/71 do Conselho Federal de Educacao, Cámara de Ensino de 1° e 2° Graus; fíxa o núcleo comum para os currículos do ensino do 1° e 2° graus, e a doutrina do currículo na Leí 5.692/71; Resoluçao do Conselho Federal de Educacao: Resoluçao n.° 8, de 1 de dezembro de 1971, anexa ao parecer n.° 853/71, fíxa o núcleo comum para os currícuios do ensino de 1° e 2° graus, definindolhes os objetivos e amplitudes. Decreto-lei N° 869, de 1969, que dispoe sobre a inclusao de Educaçao Moral e Cívica como disciplina obrigatória nas escolas de todos os níveís e modalidades dos sistemas de ensino no país.	Lei de Diretrizes e Bases da Educaçao; Leí N° 9.394, de 20 de dczembro de 1996; Parecer da Cámara de Educaçao Básica do Conselho Nacional de Educaçao; Parecer CEB N°15/98, aprovado em 01/06/1998, Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Medio; Resoluçao CNE /CEB N°3, de 26 de junho de 1998: Instituí as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Medio (DCNEM); Parecer da Cámara de Educaçao Básica do Conselho Nacional de Educacao: Parecer CEB/CNE N° 04/1998, Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; Resolucao CNE/CEB N° 02/1998: Instituí as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.
Colombia	Resolución Número 17487 del 7 de noviembre de 1984, por la cual se reglamenta el Decreto 1002 del 24 de abril de 1984 en cuanto a la adopción de programas curriculares para la educación básica primaria. Propuesta del programa curricular para Ciencias Sociales.	Serie Lineamientos curriculares, Documento 1, Ministerio de Educación Nacional, 1998; Resolución No. 2343 de junio 5 de 1996. Santa Fe de Bogotá: Serie documentos especiales, 1996.
Costa Rica	Política curricular 1990-1994. Acuerdo del Consejo Superior de Educación N° 77/90.	Política educativa "Hacia el siglo XXI". Acuerdo del Consejo Superior de Educación N° 82/94.
Chile	Decreto Nº 4002 de 1980 que fija objetivos, planes y programas de la educación general básica. Decreto Exento Nº 300 de 1981 que fija planes y programas para la educación media humanística científica.	Decreto Supremo de Educación Nº 240 de 1999 que establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la enseñanza básica. Decreto Supremo de Educación Nº 220 de 1998 que establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la enseñanza media.
Ecuador	Se analizan otras secciones de los programas de estudios. Resoluciones Ministeriales Nº 244 de octubre de 1976 y Nº 245 de octubre de 1978.	Reforma curricular para la educación Básica de 1996. Reforma curricular del Bachillerato de 2001.
El Salvador	Sistema curricular de El Salvador 1983. El sistema educativo, fundamentos doctrinarios, estructura, planes y programas. Número 3, Documentos de la Reforma Educativa de 1970.	Fundamentos curriculares de la educación nacional, 1994-1999. Desafíos de la educación en el nuevo milenio, Reforma Educativa en Marcha, 2000-2005. Reforma Educativa en Marcha Documento III. Lineamientos del Plan Decenal (1995-2005).
Guatemala	No se identificó el documento oficial que orienta al currículo.	Diseño de Reforma Educativa 2002.
Haití	No se identificó el documento oficial que orienta al currículo.	Plan Nacional de la Educación y de Formación (PNEF) de 1998.

País	1990	2003
México	Se analizan otras secciones de los programas de estudio. Programa para la modernización educativa (1989-1994).	Acuerdo Nacional para la modernización de la educación básica de 1992. Programa Nacional de Educación 2001-2006 y Programa de Educación en Derechos Humanos.
Panamá	Se analizan otras secciones de los programas de educación.	Ley de Educación Nº 34 de 1995. En la misma hay una sección referida al currículo
Paraguay	Innovaciones educacionales (Resolución Ministerial 1973).	Diseño Curricular Nacional. Proyecto Reforma Joven, 2002-2004. La Reforma Educativa en el Aula (documento elaborado por el Departamento de Currículo del Ministerio de Educación y Culto 1995).
Perú	Se analizan otras secciones de los programas de estudio.	Estructura curricular básica de educación primaria de menores (Resolución Ministerial de 1999). Diseño curricular básico de educación secundaria de menores (Resolución Directorial de 2001). Una nueva secundaria: propuesta de diseño curricular básico de educación secundaria de menores (Resolución Ministerial de 2002).
República Dominicana	No se identificó el documento específico que orienta al currículo.	Plan Decenal de Educación, Sección Fundamentos del Currículo.
Uruguay	No se identificó el documento específico que orienta al currículo.	Acta Extraordinaria Nº 21 sobre Educación en Valores. (Resolución de 2001).
Venezuela	Reglamento de la ley orgánica de educación de 1986. Resoluciones Ministeriales No 410 y 412 de 30/06/86 (establecen las materias, cargas horarias y programas de los planes de estudio de cada nivel).	Currículo Básico Nacional. Resolución No 148 de 1999 (ratifica la obligatoriedad de la asignatura instrucción premilitar que estaba establecida desde 1982).

Planes y programas de las asignaturas

Debido a la amplitud del universo y en base a las experiencias piloto y las consultas desarrolladas anteriormente, se trabajó sobre una muestra de asignaturas y grados o niveles del sistema educativo, respecto de los cuales se estimaba más fecundo aplicar la matriz de recolección de datos. Se optó –como norma general– por estudiar una muestra de asignaturas y niveles educativos que involucran a estudiantes entre los 8 y los 16 años de edad: las asignaturas de Estudios Sociales y Educación Cívica y los niveles o grados 5º, 8º y 11º. De todas maneras, los consultores para cada país tuvieron la libertad de modificar esta selección para aquellos casos en los que variara la correlación entre asignaturas y grados o fuera evidente que los contenidos de derechos humanos se encontraban en lugares distintos a los indicados.

Los programas de estudio por lo general cuentan con varias secciones: objetivos, contenidos, actividades, estrategias de evaluación. Este es-

tudio se funda en el examen de las dos primeras secciones, objetivos y contenidos, si bien en algunos casos la información se complementó con las otras.

Los consultores utilizaron información de las asignaturas y grados que se mencionan en las siguientes tablas:

Tabla 3: Asignaturas y grados analizados para 1990

	Argentina	Bolivia	Brasil	Colombia	Costa rica	Chile	Ecuador	El Salvador	Guatemala	Haití	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	R. Dominicana	Uruguay	Venezuela
Estudios Sociales	5° 8°	5° 8°			5° 11			5° 8°			5° 8°		5°	5° 8° 11°		5° 8°	8°	
Educación Cívica	11°	11°			8° 11°		5° 8°	5° 8°		3° 6° 9°	8°		2°m	8° 11°	5° 8° 11°	12°	5° 9°	5° 7°
Otras	11°[1]		3°m[2]			8°[3]	11°[4]						2°m[5] 5°m 6°m[6]				11°[7]	11°[8]

1: Historia, 2: Historia y Filosofía, 3: Historia y Geografía, 4: Sociología, 5 Historia, 6: Gobierno, 7: Sociología, 8: Instrucción premilitar. Referencia: m= educación media.

Tabla 4: Asignaturas y grados analizados para 2003

	Argentina	Bolivia	Brasil	Colombia	Costa rica	Chile	Ecuador	El Salvador	Guatemala	Haití	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	R. Dominicana	Uruguay	Venezuela
Estudios Sociales	5° 8°	5° 8° 11°			5° 8°	1°m 3°m 4°m	8°	5° 8° 11°					5° 8°	11°	8°	8°	5° 8°	5° 6°
Educación Cívica	5° 8° 11°				5° 8° 11°			11°	5°	3° 6° 9°	5° 8° 11°	5° 8°	11°	8°		5° 12°	5° 9°	7°
Otras	11°[1]		5°[2] 8°[3] 3°m[4]	5° 8° 11°[5]		6°[6] 8° 3°m 4°m	11°[7]				11°[8]		11°[9]		5°[10] 11°		11°[11]	11°[12]

1: Historia Argentina Contemporánea, Filosofía y Formación Ética y Ciudadana, Espacios Institucionales, Orientación en Salud y Ambiente, Orientación en Comunicación Social; 2: Temas transversales, Geografía; 3: Temas transversales, Geografía, Historia; 4: Historia, Filosofía, Sociología; 5: Economía y Política, Ética y Religión, Filosofía y Sociales; 6: Estudios y comprensión de la sociedad, Historia y Ciencias Sociales; 7: Sociología; 8: Problemas sociales, económicos y políticos de México, Introducción al Derecho, Historia Nacional, Filosofía; 9: Historia; 10: Área personal y social, Área de Desarrollo Social; 11: Sociología; 12: Instrucción premilitar. Referencia: m= educación media.

Textos escolares

El análisis de los textos es lo que más nos acerca a la realidad cotidiana de la enseñanza en las aulas, fuera de la observación directa y la investigación etnográfica. Reflejan más de cerca que cualquier otro dominio estudiado lo que hacen y discuten docentes y estudiantes, porque son la guía para el trabajo diario de ambos (lo que se estudia, cómo se estudia y cómo se ejercita o practica).

Ante todo, reconozcamos que los libros de texto escolares son siempre un conjunto muy variado, un espectro verdaderamente polícromo. A diferencia de las fuentes curriculares, los libros que se usan a diario en las aulas tienen orígenes diversos. En algunos casos fueron producidos por las propias instituciones educativas nacionales o bajo su supervisión (textos oficiales); en otros, son textos disponibles en el mercado, producidos por editoriales locales o extranjeras (textos comerciales), y entre ambos extremos encontramos otros que, si bien fueron producidos por editoriales comerciales, fueron después aprobados por las autoridades educativas y por ende son de uso recomendado en los establecimientos escolares (textos comerciales con aprobación oficial). Cada país tiene sus normas en este sentido, y las normas también suelen cambiar según los niveles o ciclos del sistema educativo. Los autores de cada libro, además, son distintos, por lo cual es de esperar tratamientos y énfasis diferenciados según la óptica personal de quien o quienes los escribieron. En consecuencia, dentro de este dominio encontramos muchísima variación interna.

En todos los países estudiados, los libros de texto variaron durante la década pasada. Hacia 1990 se usaron libros editados en los años 80 o finales de los 70; para el 2002/2003, libros de finales de los 90 o, una buena parte incluso de los 2000. La mayoría son, pues, producciones o reediciones muy recientes, cuya actualidad facilita una puesta al día en el tratamiento de los temas. Que los sistemas escolares de la región cuenten con libros de texto actualizados es de gran importancia para el avance de la EDH, porque de esta manera llegan más rápidamente a los participantes del proceso educativo tanto los significativos cambios normativos de la pasada década, como los avances conceptuales en la materia y su aplicación en las realidades nacionales.

Tabla 5: Libros de texto utilizados para la preparación de este Informe

País	1990	2002
Argentina	5º. Ciencias Sociales. Editorial Estrada, Buenos Aires, Argentina, 1989. 1º Educación media: Educación Cívica. Editorial Stella, 2da. Edición, Buenos Aires, Argentina, 1987. 4º Educación media: Instrucción Cívica. Editorial Estrada, Buenos Aires, 1988.	5º de la EGB Ciencias Sociales. 8º de la EGB Ciencias Sociales. 2º Polimodal filosofía y formación ética y ciudadana II.
Bolivia	5º: Texto Escolar Integrado, Editorial Educacional, 1990. 8º: Ciencias Sociales, Editorial Lux, 1990. 11º: Educación Cívica, Editorial Bruño, 1987.	5º: Estudios Sociales, Editorial Don Bosco 1997. 8º: Estudios Sociales, Editorial Don Bosco 1997. 11º: Educación Cívica Ética y Democracia, Editorial Hoguera, 2001.
Brasil	5º: Educação Moral e Cívica, Primeiro Grau, volume 1. São Paulo: 8º: Introdução à Política Brasileira. São Paulo: Editora Ática, 1988, 8ª Edição. Organização Social e Política do Brasil, para uma Geração Consciente. São Paulo: Editora Saraiva, 1991, 13ª Edição. 3º grado de la enseñanza media: Educação Moral e Cívica, para uma Geração Consciente, 2º Grau. São Paulo: Saraiva, 1989, 10ª Edição. Organização Social y Política do Brasil, para uma Geração Consciente, 2º Grau. São Paulo: Saraiva, 1993, 13ª Edição.	5º: Geografia Crítica, O Espaço Natural e a ação humana, volume 1. São Paulo: Ática, 2002, 30ªEdição. Historia e vida integrada, 5ª Série. São Paulo: Ática, 2002, 1ª Edição. 8º Nova História Crítica, 8ª Série. São Paulo: Nova Geração, 1999 (2001). Geografia – Homem & Espaço, 8ª Série. São Paulo: Saraiva, 2000, 16ª Edição reformada e atualizada (2001). 3º grado de la enseñanza media: introdução à ciência da sociedade. São Paulo: Moderna, 1997, 2º Edição (2002). Filosofando: introdução à Filosofia. São Paulo: Moderna, 1993, 2ª Edição (2002).
Colombia	5º: Pobladores Sociales Editorial Voluntad S.A. Bogotá 1989-91. Hábitat 5 Ciencias Sociales, Editorial Voluntad S.S. Bogotá, 1987. 9º: Ciencias Sociales Integradas 9, Educación Básica Secundaria, Editorial Voluntad S.A. Bogotá 1989-93	5º: Milenio 5 Ciencias Sociales, Grupo Editorial Norma, Bogotá, 2002. 8º: Ciencias Sociales 8, Santillana Siglo XXI Básica Secundaria, Bogotá, 1999. Economía y Política 2, Grupo Editorial Norma, Bogotá D.C., 2003. 11º: Economía y Política 2, Grupo Editorial Norma, Bogotá D.C., 2003.
Costa Rica	Colección Chester Zelaya para estudiantes de 3º ciclo y educación diversificada. Editorial UNED. 1989. 11º Libro de Educación Cívica. Santillana 1994	5º Estudios Sociales. Editorial Norma 1997. Estudios Sociales Editorial Hacia el Siglo XXI 8º. Educación Cívica. Editorial Norma 1999. 11º Educación Cívica. Editorial Santillana 2001
Chile	5º: Historia y Geografía Editorial Universitaria, Ministerio de Educación, 1983. 8º: Historia y Geografía Ministerio de Educación, 1996. 3º de la educación media: "Historia y Geografía de Chile Editorial Universitaria, Ministerio de Educación, 1985.	5º: "Estudio y Comprensión de la Sociedad", Editorial Mare Nostrum, Ministerio de Educación, 2003. 8º: "Estudio y Comprensión de la Sociedad" Ministerio de Educación, 2003.
Ecuador	5º: El Libro del Escolar Ecuatoriano, Primera Edición: 1944, edición revisada: sin fecha. 8º: Historia Geografía y Cívica.	5º: Santillana Integral 5, Editorial Santillana, 2002 8º: Estudios Sociales 8, Editorial Santillana, 2002 11º: Formación Ciudadana: Deberes, derechos y valores, Editorial Santillana, 2002.
El Salvador	5º: Texto de 5º grado de educación básica, Colección Tazumal. Texto de 5º grado de educación básica Madre Guillermina. 7º: Texto de 7º grado de educación básica, Libro de trabajo de Estudios Sociales 1980, Ministerio de Educación, Dirección de Televisión Educativa, Novena edición.	5º: Texto de 5º grado de educación básica, Colección Cipotes. 11º: Estudios Sociales y Cívica, 11º grado educación media, Servicios Educativos, colegio externado de San José. Estudios Sociales y Cívica II, Eladio Zacarías Ortiz
Guatemala	Sin dato para esto dominio.	5º Libro de Texto Camino a la Excelencia 5º grado, Historia Sinóptica de Guatemala. Manual de Educación Cívica y Valores. Marco General de la Transformación Curricular.

País	1990	2002
Haití	Sin dato para este dominio.	Sin dato para este dominio.
México	5º: Libro de Texto Gratuito de Ciencias Sociales, Secretaría de Educación Pública, México, 1973, XVII edición, fecha de impresión: Febrero de 1989.	5º: Libro de Texto Gratuito de Ciencias Naturales, Secretaría de Educación Pública, 1998, III edición revisada, fecha de impresión: septiembre de 2001. Libro de Texto Gratuito de Español, Secretaría de Educación Pública, México, 1998, fecha de impresión: septiembre de 2001. 4º-5º-6º: Material de trabajo escolar Conoce Nuestra Constitución, Secretaría de Educación Pública, México, 1997, V reimpresión: abril de 2002. 2º secundaria: Formación Cívica y Ética 2 secundaria, Editorial Nuevo México, 1999, tercera reimpresión: febrero de 2002. Ética, Persona Educación, México, 1998.Ética ciudadana: de lo individual a lo social. De lo social a lo global, Prentice Hall, México.
Nicaragua	Sin dato para este dominio	5º: Guía Didáctica sobre los Derechos Humanos de la Niñez y la Adolescencia, 2002. Ministerio de Educación. Texto de Cívica, Moral, y Urbanidad. Aprendamos a Convivir, 1992. Ministerio de Educación. Texto Cívica, Moral y Urbanidad de Quinto Grado, 1998. Ministerio de Educación 8º: Texto Formación Cívica y Social, 1998. Ministerio de Educación 11º: Texto Formación Cívica y Social, 1998. Ministerio de Educación.
Panamá	5º: Estudios Sociales América, Panamá y Europa. Editorial Escolar, 1985. 8º Democracia y Civismo, Ediciones Manfer, 1984. 5º de la educación media Historia de Panamá, Editorial Editextos Ltda., 3ª Edición, 1980.	5º: Estudios Sociales 5. Educación Básica General. Ministerio de Educación. República de Panamá, Panamá, 1999. 8º Aprendamos Cívica Panameña, Editorial Norma, Tercera Edición, 2001. 5º de la educación media: Historia de Panamá, Editorial Chong Ramos, Cuarta Edición Corregida y Mejorada, 1998.
Paraguay	5º: Libro de Textos Estudios Sociales 5, Departamento de Producción de Material Educativo del Ministerio de Educación y Culto, 1980. 8º: Libro de Texto Estudios Sociales 2, Departamento de Currículo del Ministerio de Educación y Culto, 1989. 4º curso de Bachillerato Educación Cívica.	5º: Programa Mejoramiento de la Educación Primaria, Ministerio de Educación y Cultura, 1997. 8º: Programa Mejoramiento de la Educación Secundaria, Ministerio de Educación y Cultura, 2000.
Perú	5º: Educación Cívica"Descubrir", Enciclopedia Escolar 5, Conforme al programa curricular del Ministerio de Educación, Editorial Navarrete S.A. 8º: "Educación Cívica 2", Conforme al Programa Oficial Vigente, Editorial Escuela Nueva. 11º: "Educación Cívica 5", Fausto Morillo Acuña. Para el Quinto Grado de Educación Secundaria. Cuarta Edición. Conforme al Programa Oficial vigente. Editorial Escuela Nueva S.A. Lima. Perú.	5º: Personal Social "Escuela Nueva 5", De acuerdo al programa Curricular. Primera Edición, octubre 2000. 8º: Educación Cívica 2, Sétima Edición, Conforme al Programa Oficial Vigente. Primera Edición. Editorial Escuela Nueva, Enero 2002. "Ciencias Sociales 2", Asociación Editorial Bruño, 2002. 11º:"Educación Cívica 5", Primera Edición, Conforme al Nuevo Programa Curricular vigente, Editorial Escuela Nueva.
República Dominicana	5º Libro de Texto de Estudios Sociales Autor: Rafael Antonio González. Cuarta Edición. 1983. 8º Grado: Libro de texto de Estudios Sociales, Autores: Lidia Joaquín y Eleanor Grimaldi Silié. Primera Edición. 1989. 11º. Grado: Libro de texto de Educación Moral y Cívica. Autor: José Nicolás Almanzar. Novena Edición, 1988.	5º. Grado: Libro de Texto Oficial de Ciencias Sociales. 8º. Grado: Libro de Texto Oficial de Ciencias Sociales. 11º. Grado: Libro de Texto Oficial de Ciencias Sociales: Sociedad 3. Historia y Geografía de la República Dominicana.
Uruguay	9º: "Educación Social y Cívica" (E. Vescovi) Texto: "Educación Social y Cívica" (Landoni – González – Guisoli).	5º: "Texto Una América para descubrir". 8º "Texto Comprendiendo América.
Venezuela	7º: "Educación Familiar y Ciudadana" de Héctor Zamora. Editorial C0-B0.	5º Ciencias Sociales. Editorial Co-Bo y Ciencias Sociales Nuevo Milenio de Editorial Santillana.

2. Análisis de los resultados de la investigación

Inclusión de contenidos sobre derechos humanos y garantías constitucionales

Del examen de los documentos que orientan los contenidos del currículo escolar, se desprende que en 1990 una tercera parte de los 18 países no había incorporado expresamente temas de derechos humanos y garantías constitucionales como componente del proceso de enseñanza-aprendizaje. Otro tercio contemplaba de algún modo el estudio de los derechos y deberes de las personas de conformidad con las normas constitucionales y cuatro hacían referencia expresa a los derechos humanos en general.

Las expresiones utilizadas en tales documentos, si bien no siempre hacen menciones expresas, muestran una tendencia a inducir el reconocimiento de los derechos propios y de los derechos de los demás como base de la convivencia social y recomiendan inculcar esta relación como un elemento de la formación y del comportamiento de los estudiantes.

Para 1990 únicamente en un país se menciona la Declaración Universal como una referencia que debe inspirar los procesos educativos; en otro se establece la enseñanza sistemática de los derechos humanos como un componente transversal del currículo y en tres se hace referencia al sistema de garantías, asociado a la justicia.

En los documentos vigentes en el 2003, las referencias expresas al tema de los derechos humanos aumentan a dos tercios de los países estudiados. Más aun, en la mayoría de los casos se propone además del conocimiento de los enunciados de los derechos fundamentales, la inducción de su promoción y defensa. En algunos países este tema se establece como un eje transversal de la educación –y de la reforma educativa–, y se incluye el reconocimiento de las situaciones de violación y la información sobre la existencia de mecanismos internacionales de protección. Los derechos específicos de los niños y las niñas –tal como están establecidos en la Declaración y en la Convención correspondientes– son especialmente mencionados en los documentos que orientan el currículo en dos países.

También aumentan para el 2003 las referencias expresas y más detalladas a las garantías constitucionales y a algunos mecanismos de protección de las mismas como el amparo y el hábeas corpus. En todos los casos se plantea una asociación directa de tales garantías con el imperio de la democracia por una parte, y con la administración de justicia, por otra.

En general, en las expresiones más recientes del currículo se destaca una asociación clara de la enseñanza de los derechos humanos con la formación en valores éticos, cívicos y sociales, con la conquista de la equidad social, el combate a la discriminación y con el imperio de la justicia. En

la actualidad, estos enunciados dejan atrás la idea instrumental de forjar comportamientos individuales y la sustituyen por la de crear conciencia de los derechos y las obligaciones de los ciudadanos, incluyendo el respeto al derecho ajeno y la conciencia del Estado como garante de esta relación social.

Un documento reciente de México (4 de noviembre del 2002) ilustra esta evolución hacia una plena incorporación de la EDH en la educación, según se puede constatar en la siguiente cita:

> Acuerdo por el que se instruye a la Secretaría de Educación Pública para que, dentro del marco de atribuciones que señalan las leyes y de acuerdo con los lineamientos del Programa Nacional de Educación 2001-2006, proceda a la elaboración de un Programa de educación en Derechos Humanos. Dicho Programa tendrá por objetivo: "I. Afirmar los principios generales de la educación en la materia, los cuales consisten en: (…) e) Fomentar los conocimientos sobre instrumentos y mecanismos para la protección de los derechos humanos y la capacidad de aplicarlos a nivel local, nacional, regional y mundial; (…) II. Diseñar, en términos de lo que dispone la Ley General de Educación desde una perspectiva secuencial, contenidos de promoción y defensa de los Derechos Humanos para ser articulados dentro de los planes y programas de estudio existentes para todos los niveles educativos". Para la elaboración de dicho Programa, señala el Acuerdo, la SEP: "(…) deberá tomar en cuenta la opinión de las instituciones públicas y de las organizaciones no gubernamentales, así como de los particulares que hayan desempeñado un papel importante para la defensa y promoción de los Derechos Humanos".

El examen de los programas de estudio de una muestra de asignaturas y grados para los 18 países objeto de este Informe, confirma la tendencia de variación a lo largo de una década que evidencian los documentos del currículo. Al mismo tiempo pone en evidencia que la cantidad y el nivel de detalle de los contenidos en los programas son mucho mayores que el insinuado en los documentos generales del currículo. En la mitad de los países se identificaron contenidos expresos sobre derechos humanos en asignaturas para 1990 y para todos los países en 2003.

En los programas de asignatura vigentes para 1990 ocupa mayor frecuencia la información sobre los principios generales de los derechos humanos, su origen, evolución, características y clasificación. El instrumento de aprendizaje privilegiado es la Declaración Universal y en algunos casos se asocia la lectura de sus enunciados principales con referencias a los organismos internacionales y a los instrumentos de protección. En dos de

los países se mencionan los derechos de los niños y las niñas como materia del aprendizaje.

También se incluyen ejercicios de reconocimiento de los derechos fundamentales en los textos constitucionales y se vinculan estos derechos con la vida en democracia. En asignaturas de algunos países se introduce una perspectiva de reconocimiento de las violaciones de los derechos humanos, sus consecuencias sobre la vida nacional y el régimen de sanciones.

Para el 2003, las innovaciones más significativas están relacionadas con la incorporación masiva y detallada del estudio de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes, así como la familiarización de los estudiantes con la Declaración de Derechos del Niño. También se encuentran frecuentes menciones a los derechos específicos de las mujeres, de los adultos mayores y de los pueblos indígenas. En tres casos se añade en este grupo de derechos específicos los que corresponden a los trabajadores.

Se mantiene el interés por el estudio general de los principios, historia y clasificación de los derechos humanos, pero se mencionan, con un énfasis nuevo, los derechos económicos sociales y culturales y, en algunos países, los ambientales; esto introduce además una perspectiva de derechos colectivos, frente a una perspectiva de derechos individuales dominante una década antes.

Un contenido nuevo, bastante extendido en los últimos años, es el concepto de promoción y protección de los derechos humanos, incluyendo el conocimiento de las instituciones y los mecanismos de defensa –nacionales e internacionales– frente a las violaciones, contenido que tiende a desplazar al estudio descriptivo de los organismos internacionales, su estructura y funciones. A propósito de esta perspectiva más proactiva, la reflexión sobre las violaciones más recurrentes y sobre sus consecuencias para la vida nacional y para la democracia aparece como un recurso importante del aprendizaje, desplazando en cierta medida a la memorización de los enunciados de la Declaración Universal. En un país, el programa propone un ejercicio de comparación del tema de las violaciones en países de África, Asia y América Latina. En un par de asignaturas se ha identificado, como un tema novedoso, el de la seguridad ciudadana, de cara a la violencia y a la violación de los derechos humanos. En uno de los países se incluye el estudio de temas de derecho internacional humanitario y del Comité Internacional de la Cruz Roja.

Permanece en varios programas la práctica de asociar los derechos humanos internacionalmente reconocidos con los enunciados de las garantías fundamentales de las constituciones; se introduce la idea de que el espacio inmediato de ejercicio de los derechos y deberes está constituido por la familia, la escuela y la comunidad; y se indican mecanismos legales internos para la defensa de los derechos fundamentales. En el tratamien-

to de estos temas se aprecia, en varios casos, una tendencia a vincularlos con las actividades de la sociedad civil y con la interacción de la sociedad civil con el Estado.

El reconocimiento de las garantías fundamentales, en 1990 y en 2003, se basa en el conocimiento de la norma constitucional. En la mitad de los países este tema se aborda desde el punto de vista de los derechos y deberes que le corresponden al ciudadano, tanto en la vida cívica o pública, como en la esfera personal. En la otra mitad se destacan más explícitamente las garantías que ofrecen las constituciones a los ciudadanos para el goce de esos derechos. Lo mismo que en el tratamiento de la temática de derechos humanos en general, en los programas vigentes para 1990 se privilegia el estudio de las garantías sobre los derechos civiles y políticos en tanto derechos individuales. Para 2003 se incorporan ampliamente los derechos colectivos que son objeto de garantía por parte del Estado, destacándose más las obligaciones del Estado en materia de derechos económicos, sociales y culturales. También en algunos países se incorpora la idea de derechos específicos de algunos sectores sociales, como los niños y niñas, los adultos mayores y las personas que sufren discapacidades. Asimismo los programas más recientes asocian fuertemente el sistema de garantías con la vigencia de la democracia y con el imperio de la justicia (debido proceso).

En cuatro países se incluye el estudio o el conocimiento de la Defensoría del Pueblo como la institución responsable de tutelar los derechos humanos. El Tribunal Constitucional sólo se encuentra en el programa de estudio de un país y también en un solo país se trata el tema del recurso de amparo.

El de las garantías constitucionales es un campo en el cual los programas muestran pocas variaciones. Las principales hacen relación a la ampliación de los enunciados de conformidad con los textos constitucionales nuevos o reformados a lo largo de la década del 90.

En los textos de 1990 ya están presentes contenidos sobre derechos fundamentales y garantías constitucionales en por lo menos dos tercios de los países estudiados. Ambos conceptos tienden a presentarse como equivalentes, pues por regla general los derechos –siempre citados a la par de los deberes– se enumeran y fundamentan a partir de las garantías consagradas en la constitución política del país. De allí que a menudo se designen como "derechos y deberes ciudadanos" o "derechos y deberes constitucionales" (y en un par de casos, todavía como "derechos y deberes del individuo/del hombre"). La expresión "derechos humanos" no está generalizada en todos los libros.

Al mismo tiempo, varios textos tratan los "deberes y derechos de los niños", generalmente como tema separado. El desarrollo de dere-

Ejemplos de enunciados de derechos humanos en los programas de estudio

1990

Valorar los primeros 10 artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Aplico normas y principios relacionados con los derechos humanos en mi vivencia familiar escolar y comunal.

Analizar los derechos humanos consagrados en la Constitución; juzgar la práctica de los derechos humanos consagrados en la Constitución.

2002

Denuncia la violación de sus derechos y de otras personas.

Identifica hechos de la vida cotidiana que promueven o dificultan la vigencia de los derechos humanos.

Analizar las agresiones a los derechos humanos, proponer soluciones o alternativas a dichas agresiones.

chos se apoya mayoritariamente en el articulado de las constituciones nacionales, aunque alrededor de la mitad de los textos hacen mención de la Declaración Universal de Derechos Humanos y unos pocos, de la Declaración de los Derechos del Niño (1959).

En el 2003, todos los textos analizados incluyen contenidos sobre derechos humanos y garantías constitucionales. Sin excepción, incorporan el concepto de "derechos humanos" y los fundamentan tanto en la normativa constitucional como en instrumentos internacionales, de entre los cuales la Declaración Universal sigue siendo el más citado, pero nunca el único.

Por su parte, los derechos de la infancia crecen visiblemente en frecuencia y detalle, sobre todo en el grado inferior de los que analizamos, el 5° de escolaridad primaria. Su presentación se hace ahora a partir de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y por lo general se destaca que el país es uno de sus ratificantes. Es significativo observar dos cambios en el lenguaje empleado por buena parte de los textos al tratar la cuestión. Por un lado, la noción de "derechos" se independiza del enunciado "y deberes", tan frecuente una década atrás desde el título mismo del tema (una equiparación que, así planteada, traía el riesgo de reforzar la errónea concepción de que si las personas no cumplen ciertos deberes no tienen derechos). Por otro lado, empieza a utilizarse lenguaje inclusivo al hablar de "derechos de los niños y las niñas" en lugar del tradicional "derechos del niño/de los niños" (manifestación que muestra cierto cuidado por visualizar de manera equitativa los sexos, lo cual se corresponde con el fuerte avance del enfoque de género, según analizamos en otro apartado de este Informe). Estos cambios no son meramente estilísticos, sino ejemplos de un avance conceptual en marcha.

Asimismo, los contenidos de derechos humanos en los libros del 2003 son mucho más abarcadores que los de una década atrás, de acuerdo con programas de estudio más amplios. Pero en varias ocasiones los libros superan a los programas debido al énfasis de los autores. Entre los temas más desarrollados están, por ejemplo, el marco ético-filosófico y los antecedentes históricos de los derechos humanos; el respeto a los derechos como base de la democracia; análisis de derechos económicos, sociales y culturales, y otros de naturaleza colectiva como los medioambientales y del consumidor; instrumentos jurídicos y mecanismos de protección nacionales e internacionales; consecuencias de las violaciones de derechos humanos; movimientos y organizaciones de defensa de derechos, en el mundo y el país, y derechos de poblaciones específicas (las más tratadas son niños, niñas y jóvenes, mujeres y pueblos indígenas; en menor medida están otras poblaciones étnicamente diversas, como los afrodescendientes, y en por lo menos un caso se profundiza en migrantes).

Ejemplos de objetivos y contenidos referidos a las garantías constitucionales en los programas de estudio

Tomar conciencia de la importancia de nuestra Constitución para la organización de la nación.

Reconocer la necesidad de la conformación del poder público y el ejercicio del principio de autoridad en el régimen democrático.

Lograr que comprendan en qué consiste la democracia en cuanto forma de gobierno y que sean capaces de distinguirlas de las formas de gobierno no democráticos.

Identificar los derechos que la Constitución reconoce a toda persona: igualdad (ante la ley, ante la justicia, ante los cargos públicos), libertad (personal, de reunión, de asociación, de opinión, de conciencia, de enseñanza, de propiedad), inviolabilidad (del hogar y de la correspondencia) y reconocer la restricción que estos pueden sufrir en caso de emergencia.

Una característica frecuente al tratar los nuevos temas es estudiarlos desde la actualidad, vinculándolos con la vida cotidiana de los estudiantes y su comunidad. El recurso metodológico empleado para hacer esa conexión son las actividades prácticas, que en conjunto se perciben más numerosas, dinámicas y participativas, que las de los textos de 1990. Mientras hace una década predominaban las actividades de lectura y discusión de textos, ahora son frecuentes las actividades y proyectos de investigación de campo, individuales y grupales.

Llama la atención que un buen número de textos trata en extenso las violaciones masivas de derechos humanos en la historia analizando casos recientes, por ejemplo de genocidio y desapariciones forzadas, en el mundo y en los propios países donde ocurrieron. Frente a ellas, los derechos humanos se presentan como garantías contra la arbitrariedad y los autoritarismos, de allí que se subraye su conocimiento –y el de los instrumentos legales y las ONG de defensa– con el propósito explícito de prevenir violaciones futuras. Tal perspectiva actualizada, crítica y deliberadamente concientizadora era poco menos que un tabú dentro de textos escolares en el pasado.

A los avances descritos hay que agregar que las referencias a derechos humanos y garantías constitucionales tienden a aparecer en el 2003 en más grados entre los que estudiamos y, en varios casos, en más de una materia de estos grados. Por lo menos dos terceras partes de los países usan libros de 5°, 8° y 11° grado que tocan el tema de una u otra manera, al margen de que aparezca o no en el programa de estudio del grado.

Inclusión de contenidos sobre justicia, instituciones del Estado y estado de derecho

Los documentos que orientan el currículo de la educación enuncian el propósito de trasmitir a los educandos información acerca de la estructura y organización del Estado y del derecho como regulador de la convivencia. En los documentos consultados para el año 1990, este enunciado es explícito para una tercera parte de los 18 países, y en el 2003 para 12 de ellos. Como se verá más adelante, este cometido se cumple para todos los países, en los programas de las asignaturas de cívica, estudios sociales y otras equivalentes.

En los dos momentos analizados se propone la descripción de la estructura y funciones del Estado, con énfasis en la base constitucional de esta estructura y en la existencia de los tres poderes: legislativo, ejecutivo y judicial. En 1990, solamente tres países contemplan el tema de la justicia y uno el de la equidad. En general, documentos que contienen algu-

Ejemplos de objetivos y contenidos referidos a las garantías constitucionales en los programas de estudio

Valorar el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de las obligaciones para la convivencia armónica de una sociedad democrática.

Relaciono las garantías constitucionales y su funcionalidad en la vivencia democrática del ciudadano.

(El alumno) reconoce y acepta los derechos de todo ser humano a la vida, el respeto a su integridad física y moral, realizar trabajos adecuados a su edad y a tener una nacionalidad. Descubre que los derechos de los niños son responsabilidad de los adultos. Defiende sus derechos, respeta los derechos de los demás en la escuela, casa y comunidad.

Identificar y comprender los derechos civiles, políticos, económicos y sociales contemplados en la Constitución de la República, valorando la importancia de la construcción de una democracia participativa. Valorar la participación de la sociedad civil en la protección y promoción de los derechos humanos y en la construcción de instituciones y valores de carácter democrático.

na mención a esta temática hacen descansar la idea de estabilidad política en el cumplimiento del orden legal.

Los documentos son más explícitos para el año 2003. En ellos se subrayan especialmente el tema de la justicia como mecanismo para proteger los derechos y el de la búsqueda del bienestar general y de la equidad social como atributos que deben orientar la gestión de las instituciones públicas. También se encuentran alusiones a la independencia y equilibrio entre los poderes públicos como característica fundamental del Estado. En algunos países se mencionan expresamente las instituciones de control, los organismos electorales y, en cuatro de ellos, la defensoría del pueblo (o sus equivalentes comisiones o procuradurías de derechos humanos).

En los documentos correspondientes a cuatro países se utiliza expresamente el concepto de estado de derecho y en todos se hace una asociación directa entre democracia e imperio de la legalidad. Estos temas, relacionados con la estructura del Estado, la legalidad y la justicia, se presentan además como medios para fomentar valores como la identidad nacional y el patriotismo.

El tratamiento de estos temas en los programas de estudio de las asignaturas analizadas es extenso tanto en 1990 como en 2003. Se prevén contenidos relacionados con la definición del concepto de Estado, sus elementos constitutivos y sus características, incluyendo comparaciones de diversos tipos de estructuras estatales y de formas de gobierno. Una buena parte de la asignatura de cívica o equivalente se dedica al estudio de las principales instituciones públicas y al rol de los gobernantes, en relación con la conformación del Estado y con la satisfacción de los derechos de los ciudadanos y la promoción del desarrollo. En términos generales, los objetivos de los programas buscan inducir actitudes positivas hacia las instituciones públicas y promover un modelo de Estado unitario, democrático y republicano, con una clara división de poderes y una adecuada jerarquización de las competencias territoriales. Igualmente se estudian y comparan diversas formas de gobierno, con una clara elección por los sistemas basados en la elección directa de las autoridades, el presidencialismo y la autonomía relativa de los gobiernos territoriales (estados, provincias, municipios). También persiguen fines instrumentales, en el sentido de proveer a los estudiantes las competencias necesarias para su desempeño como usuarios de los servicios que ofrece el Estado.

En varios países se dedican unidades específicas al conocimiento de la división política y administrativa, con especial atención a la organización y el gobierno municipal. Este tema sirve en varios casos para introducir el asunto de la participación de la ciudadanía en la gestión de las cuestiones de interés público.

Ejemplos de objetivos sobre instituciones del Estado en programas de estudio

Analizar la estructura del Estado, funciones e importancia para la consolidación de la democracia.

Conocer y comprender el origen de la Constitución y las funciones de las instituciones y las autoridades locales, departamentales, regionales y nacionales.

Analizar los fines del Estado, explicar la organización y las funciones de los poderes del Estado.

Analizar de manera crítica la organización, la estructura, las funciones y las relaciones del Estado.

Distinguir las formas de gobierno más conocidas que existan en la actualidad para inferir sobre los pro y contra de dichos regímenes.

Identificar las características que distinguen a los diversos sistemas de gobierno en la actualidad para apreciar las bondades del sistema democrático y comprometerse con el perfeccionamiento de dicho sistema.

En los programas más recientes se ha incorporado con mayor fuerza el estudio de las instancias de control político-administrativo, la idea de la responsabilidad pública sobre la equidad social y los planteamientos sobre descentralización.

Si bien en el currículo se reitera el tema de la justicia como un valor primordial de la configuración del estado de derecho, en los programas no se aprecia la existencia de contenidos relacionados expresamente con la preparación de los estudiantes para comprender de manera práctica el funcionamiento de la administración de justicia, ni se reconocen problemas relacionados con el acceso a la justicia y en general con el funcionamiento de los organismos judiciales. Tampoco se han encontrado menciones expresas relativas a la problemática de la corrupción y de su combate, ni sobre la obligación de las autoridades de rendir cuentas, si bien algunos programas incluyen expresamente entre las garantías constitucionales la de solicitar y recibir información de las autoridades públicas.

Los textos escolares examinados, tanto de 1990 como de 2003, siguen muy de cerca los programas de estudio vigentes en esos dos momentos. Su desarrollo de contenidos sobre justicia, instituciones del Estado y estado de derecho ofrece un panorama similar al que acabamos de describir respecto a los programas.

Considerando los textos como conjunto, no se perciben tendencias de variación marcadas y uniformes durante la década estudiada. Los cambios que se reportan en 2003 en algunos países tienen que ver con la profundidad de tratamiento de los temas, pero no siempre van en el mismo sentido: a veces ésta es mayor que en 1990, a veces es menor; o a veces disminuye en un grado escolar y aumenta en otro. La constante es que en todos los textos se analiza el concepto de Estado democrático, sus poderes y las instituciones que los integran, dentro del marco constitucional vigente a la fecha. Los componentes nuevos en 2003 corresponden a instituciones de creación reciente, como por ejemplo las defensorías de los habitantes (o sus equivalentes comisiones o procuradurías de derechos humanos), las salas o cortes de justicia constitucional y, en casos contados, las oficinas de la mujer.

Los contenidos referidos a la justicia dentro de los textos escolares tienden a concentrarse en el tema del Poder Judicial como poder del Estado. De él se analizan principalmente sus atribuciones y estructura (básicamente juzgados de primera instancia, tribunales de apelaciones y Corte Suprema). En general, el Poder Judicial se desarrolla con menos detenimiento que, por ejemplo, el Ejecutivo y el Legislativo.

En varios textos, sobre todo de 2003, la justicia también aparece mencionada como un valor ético y social, a la par de los valores de igualdad y equidad (esta perspectiva se analiza más adelante, al tratar el eje de edu-

Ejemplos de contenidos sobre instituciones del Estado en programas de estudio

Los Poderes del Estado organización y funciones. Poder Ejecutivo, Poder Legislativo y Poder Judicial.

Las formas de gobierno. Características.

Elementos del Estado.

Soberanía.

Régimen Municipal.

Características y servicios que presta el Estado.

Constitución Política como ley fundamental del Estado; estructura y funciones el Estado; función política, función económica, función ideológica.

Caracterización del Estado-Nación en sus diversidades étnicas, regionales, religiosas y su vocación de unidad.

Principios, conceptos y valores del Estado democrático, organización política, valores para la concertación, el trabajo convergente, resolución pacífica de conflictos.

cación en valores). Sin embargo, los textos revisados nos dejan la impresión de que se establece muy poca o ninguna conexión entre la perspectiva valórica y la perspectiva institucional de la justicia. Con carácter de excepción, cabe destacar un par de textos que mencionan como amenazas al estado de derecho en la región los fenómenos actuales de crisis de legitimidad de las instituciones (diferencia entre legalidad y legitimidad), impunidad y corrupción.

Como excepción también digna de señalar, algún texto de 2003 propone ejercicios que suplen carencias de los programas de estudio. Por ejemplo, aunque en los programas no encontramos contenidos explícitos sobre acceso a la justicia, identificamos un texto de 11° grado particularmente rico en contenidos sobre el estado de derecho que plantea, como actividades prácticas, preparar una solicitud de *hábeas corpus* e investigar cuándo y en qué casos se aplica, y realizar un trabajo sobre una noticia que involucra derechos colectivos, derechos constitucionales y la función del Defensor del Pueblo.

Inclusión de contenidos sobre democracia, derecho al voto, elecciones y pluralismo político e ideológico

Los documentos que orientan el currículo, tanto en 1990 como en 2003, contienen numerosas referencias a la democracia bajo diversas formas. Se plantea como un supuesto teórico de la educación, que se desprende del carácter democrático del propio Estado y que debe inspirar la organización del aprendizaje y la organización misma de los servicios educativos. También se la presenta como una finalidad de la educación, tanto en el sentido amplio de generar, afirmar y fortalecer los valores democráticos de la sociedad, como en el sentido estrictamente pedagógico de formar a las ciudadanas y ciudadanos para la vida en democracia y para el ejercicio de los derechos inherentes. Desde otro punto de vista, en documentos de algunos países se presenta la educación como una condición que hace posible y/o contribuye al fortalecimiento de los valores y las prácticas democráticas en la sociedad, así como al adiestramiento de los educandos para promoverla y defenderla y, al mismo tiempo, para encontrarse en mejor capacidad de reconocer y reclamar sus derechos políticos.

La democracia es propuesta también como una característica de los procesos educativos y de la escuela. Al respecto varios documentos insisten en la necesidad de la vivencia y la práctica de los valores democráticos en el aula, en las relaciones entre maestros y alumnos, en la interacción dentro de la escuela y de ésta con la familia y la comunidad. La promoción de gobiernos escolares –y otras formas de participación en las formas de asociación estudiantil– es propuesta al mismo tiempo como una práctica democrática y co-

mo una estrategia pedagógica. Con excepción de este último contenido (del gobierno escolar), no se encontraron en los currículos analizados otras menciones explícitas al ejercicio del sufragio y a las elecciones.

Las menciones expresas al pluralismo político, ideológico y religioso como característica de la educación, o como contenido de la misma, son muy escasas; se encuentran únicamente para el 2003 y en cuatro de los dieciocho países.

Ahora bien, entre 1990 y 2003 hay algunas diferencias que vale la pena destacar. Se han identificado menciones expresas a la democracia en los currículos de nueve países para 1990 y en diecisiete países para el 2003. Los más recientes muestran niveles de desagregación de temas que en 1990 aparecían como simples enunciados, referidos principalmente como un valor abstracto o como una forma de gobierno característica. Las expresiones utilizadas actualmente presentan a la democracia como un sistema jurídico-político, como un estilo de vida y como una cultura, que se construye sobre la base a la participación de la ciudadanía y es un atributo de modernidad. Términos como tolerancia, consenso, concertación y gobernabilidad, aparecen asociados a democracia en diversos textos. En tres países se asocia expresamente el reconocimiento de la diversidad étnica con la calidad democrática de la educación.

Por el contrario, el tratamiento de estos temas en los programas de estudio de las asignaturas es abundante y detallado. Para 1990 se identificaron programas que incluyen objetivos que asocian democracia, derechos políticos y ejercicio del sufragio en doce países; en la mayor parte de estos, tales objetivos se despliegan en contenidos relacionados con el significado y la importancia del voto, el conocimiento de los sistemas y de las instituciones electorales y el régimen de partidos políticos. Algunos programas contemplan la realización de elecciones, asambleas y otras prácticas de carácter democrático para la formación de comités estudiantiles de diversos tipos. Tres se refieren explícitamente al respeto del pluralismo político, ideológico y religioso.

Para el 2003 estos contenidos se encuentran desarrollados en los programas de todos los países. En la mayoría de los casos se puede apreciar un mayor despliegue de detalles, especialmente en aquellos países en los cuales se adelantaron en la última década procesos de reforma de la educación.

Los aumentos en la cantidad de contenidos sobre democracia, voto y pluralismo vienen acompañados de una variación importante en las perspectivas pedagógicas sobre estas materias. A primera vista se nota un paso de la enseñanza basada principalmente en el conocimiento más bien descriptivo de las normas e instituciones que regulan estas prácticas, hacia la introducción de conceptos como representatividad, legitimidad y participación, así como la discusión de cuestiones relacionadas con la obli-

gatoriedad del voto, el voto en el extranjero, los diferentes sistemas de partidos políticos, el papel de la sociedad civil en la construcción de la democracia, entre otros.

En algunos países esta temática –además de ser parte de las asignatura de educación cívica o equivalente– aparece tratada en relación con la historia nacional; en tales casos, el énfasis está puesto en los procesos de crisis y recuperación de la democracia, la afirmación de la paz y de la convivencia social, y en la crítica de las experiencias bajo gobiernos autoritarios. En otros, estos temas se tratan de modo complementario en asignaturas cuyos contenidos están relacionados con el estudio de la realidad nacional y sus problemas, casos en los cuales la democracia y sus prácticas son relacionadas con el desarrollo humano y con la solución de conflictos.

Si bien la mayoría de los programas se refieren al sistema de partidos políticos como un elemento constitutivo de la democracia, solamente en un país se encontró un segmento de programa dedicado al estudio de la historia y la situación actual de los principales partidos políticos, sus propuestas políticas, diferencias ideológicas y logros. Este caso incluye como objetivos la reflexión crítica sobre democracia interna, consistencia entre propuestas partidarias y prácticas de gobierno, formación y ejercicio del liderazgo y sus limitaciones; como contenidos del programa menciona asuntos tales como antecedentes, estructura, ideología, liderazgos y financiamiento de los partidos políticos; como procedimientos de aprendizaje recomienda la realización de investigaciones, mesas redondas, conferencias y foros sobre la operación práctica de los partidos en funciones públicas, las opiniones de sus dirigentes sobre cuestiones de interés nacional y el examen de los discursos de las campañas electorales.

Finalmente, se detectó un único caso en el cual dentro del estudio de los temas de democracia y participación política se incluye el tratamiento de los problemas de corrupción administrativa e inseguridad jurídica.

Las referencias al pluralismo político e ideológico, en contraste con el amplio tratamiento de temas como el sufragio y las instituciones electorales, son bastante menos frecuentes. En la práctica este tema hace parte de la formación en valores, más que de la formación para el ejercicio de la democracia.

Ahora bien, las variaciones que se han reseñado brevemente implican una tendencia de modificación del concepto de democracia en sentido de su enriquecimiento, desde una forma de organización y gobierno –en 1990– hacia una práctica de participación ciudadana –en 2003–. Desde un asunto de orden legal, hacia una condición para el pleno ejercicio y la defensa de los derechos humanos. Y desde una cuestión atinente al orden público, hacia un valor que debe estar presente en todas las actitudes y prácticas de la vida cotidiana, familiar y social.

Ejemplos de objetivos y contenidos tal como se enuncian en programas de estudio de 1990 y se reiteran en los programas de estudio de 2003

Concepto, origen y evolución histórica de la democracia: Explicar el concepto, origen, evolución histórica de la democracia y su influencia en la vida ciudadana.

Gobierno escolar: Relacionar el gobierno estudiantil con el proceso democrático que vive el país.

Gobiernos democráticos y autoritarios: Diferenciar las características de los sistemas de gobierno democrático de los totalitarios.

Los medios de comunicación en las sociedades democráticas: El Poder Electoral y el poder de la prensa. Papel en los regímenes democráticos. Importancia.

Sufragio, características: Actuar con plena conciencia de sus actos en la vida cívica y participar activamente en el ejercicio del sufragio.

Tribunales y organismos electorales: Valorar la importancia del Tribunal Supremos de Elecciones como institución que ha contribuido al perfeccionamiento de la democracia nacional.

Partidos políticos: Sistemas y régimen político. Los partidos políticos. El partido en el poder.

Ejemplos de objetivos relacionados con democracia en programas de estudio	
1990	**2003**
Analizar la estructura del Estado funciones e importancia para la consolidación de la democracia. Reconocer la importancia de ejercer la democracia en la política del Estado. Diferenciar las características de los sistemas de gobierno democrático de los totalitarios. Distinguir la democracia como un sistema político que permita el ejercicio de la soberanía nacional y la dignificación del ser humano. Explicar el concepto, origen, evolución histórica de la democracia y su influencia en la vida ciudadana. Ejercitar la práctica del sufragio en actividades escolares basándose en las normas legales vigentes.	Identificar y analizar las diversas formas de participación ciudadana en una sociedad democrática, con la finalidad de asumir actitudes de defensa y promoción de los derechos civiles y políticos. Fomentar la participación contribuyente a promover en los/las jóvenes el ejercicio cotidiano de la práctica democrática y adquirir con ella una más amplia dimensión de la importancia de las responsabilidades ciudadanas. Participación democrática, respetuosa, solidaria y autónoma en el ámbito de pertenencia, a partir de los principios fundamentales de las constituciones nacional y provincial. Identificar los roles de la participación ciudadana en las instituciones y movimientos sociales.

Ejemplos de contenidos relacionados con democracia en programas de estudio	
1990	**2003**
Apreciar la democracia griega y otras manifestaciones culturales difundidas por los griegos. Captar la importancia del proceso seguido en la elección de los representantes populares. Apreciar los postulados de los partidos políticos registrados. Identificar los roles de la participación ciudadana en las instituciones y movimientos sociales. La era de la democracia y el nacionalismo. La democracia como sistema político: concepto, fundamentos, evolución, valoración. Sistemas electorales que rigieron en el país desde 1811 hasta 1945. Sistemas de elecciones presidenciales y cuerpos deliberantes. El sufragio: como derecho político y deber cívico; formas de elecciones, directa e indirecta; el voto popular obligatorio y la cedulación; el voto en el exterior; Ley de Elecciones, análisis de los principales artículos.	La práctica política de la democracia y las garantías legales para la defensa de los derechos humanos. Los derechos humanos: fundamentos de la democracia. La ciudadanía, derechos y deberes. La participación ciudadana. Las tomas de decisiones. Las responsabilidades. Consenso y disenso. La democracia como forma de organización social, participación toma de decisiones y compromiso. Mayoría y minorías, relaciones de poder en la organización social, manejo y solución de conflictos. Ciudadanía: conceptos y tipos. Debate en torno a temas como ciudadanía y democracia. Discrimina las características y las funciones de diferentes tipos de liderazgo. Sociedad civil y ciudadanía: construcción de la democracia y de la participación ciudadana. Subversión y proceso de pacificación.

Finalmente cabe señalar que una primera lectura de los programas a partir de estos indicadores, no aportó información relevante sobre tres asuntos que, como se verá más adelante, sí han adquirido relevancia en los últimos años: la participación política de las mujeres, la participación política de los

indígenas y la creciente importancia de la participación de las organizaciones de la sociedad civil y de los movimientos sociales en la vida pública.

Lo anterior, evidentemente, se debe a una dificultad para reconocer tales alusiones en la lectura intertextual de los programas. La relectura de la misma información, utilizando indicadores específicos desde estas perspectivas transversales, permitió corregir este primer resultado[1]. Sin embargo, algunos asuntos, como la participación electoral de las mujeres y de los movimientos indígenas, ya contemplados en las normas constitucionales y legales de los años noventa, no aparecen aún de manera explícita en los programas de las asignaturas.

Los textos escolares reflejan las mismas tendencias de avance durante la década que ya observamos en los programas de estudio. Al comparar la muestra de 1990 con la de 2003, el fenómeno rápidamente visible es la expansión del tema de la democracia, mucho más que cualquier otro tema analizado hasta el momento en este Informe.

El crecimiento ocurre en varias dimensiones. Primero, sin duda alguna, en lo conceptual. La definición y desarrollo teórico de democracia se amplía según las líneas que señalamos arriba: al componente de representación de la voluntad popular se añade el de participación activa de la ciudadanía; a la exigencia legal de respeto a las instituciones se añade la exigencia ética y social de respeto a los derechos humanos de toda la población, sin discriminaciones, y a las actitudes y conductas democráticas en la vida pública se añaden las que se corresponden en la vida privada.

La expansión conceptual lleva a la expansión en el lenguaje. El uso del sustantivo "democracia" y los calificativos "democrático/a" es más frecuente, se aplica a una gran variedad de situaciones fuera del ámbito político, y empieza a aparecer a lo largo del texto, no solamente en la sección del libro que trata específicamente sobre la democracia. A menudo se usa el adjetivo enfrentado a su opuesto, para clarificar todos los alcances del concepto en el ámbito particular al que se lo está aplicando, por ejemplo: relaciones democráticas entre los sexos (versus relaciones de dominación de un sexo sobre otro); familia democrática (versus autoritaria); procedimientos democráticos (versus arbitrarios o impuestos sin consulta), sistema escolar democrático (versus excluyente o discriminatorio), etc.

También se produce un enriquecimiento de la metodología y los recursos didácticos de los textos al abordar el tema. A pesar de la gran variación interna de estas fuentes de investigación, en los libros de 2003 percibimos una preocupación bastante extendida por hacer la enseñanza más práctica, vivencial y participativa, como corresponde al nuevo enfoque teórico de la democracia. Así encontramos en los textos de buena parte de los países, numerosos ejercicios y actividades (antes escasos o ausentes) para que los niños, niñas y jóvenes estudiantes realicen individualmente o

[1] En las páginas siguientes se presentan estos resultados en detalle.

en grupo, empleando técnicas más variadas que la tradicional búsqueda bibliográfica o la discusión de lecturas preseleccionadas. Como ejemplos del conjunto de la muestra de 2003 podemos citar: investigaciones en organizaciones de la comunidad y partidos políticos; entrevistas a personas fuera de la escuela; análisis de mensajes de los medios de comunicación; estudio y debate de casos de actualidad; estudio de la vida de líderes democráticos de la región; examen crítico de períodos de dictaduras de la historia del país o del mundo en conexión con violaciones masivas de derechos humanos, y aplicación a la vida diaria de los principios constitucionales (libertad de opinión, de reunión, de asociación, etc.).

Incluso en por lo menos un texto escolar identificamos un apartado independiente centrado en la relación entre democracia y educación. Allí se argumenta que la educación para la democracia no se aprende sólo a través de un libro o de una materia escolar, sino cuando la traducimos en un modo de vivir en todos los espacios donde actuamos. Esta idea, que la educación no formal y popular en derechos humanos viene sosteniendo desde los años 70, parece estarse instalando ya en los textos de educación formal de la región. De allí que los propios textos de aula "empujen a salir" de ella para aprender.

Inclusión de contenidos sobre educación en valores

Educar en valores aparece como un lineamiento explícito en los documentos que orientan el currículo en nueve países para 1990 y en doce países para el 2003. En documentos de otros países se menciona un conjunto de valores que deben formar parte de los contenidos, pero no se plantea su carácter de objetivo primordial de los procesos educativos. En contraste, como se verá más adelante, este tema se desarrolla en los programas de catorce países en 1990 y de los dieciocho países en 2003.

En términos generales las menciones identificadas para 1990 implican el propósito de inculcar valores en los educandos y la perspectiva teórica dominante es la de educación moral y cívica. Por lo menos en tres casos se asocian expresamente estos valores con la doctrina cristiana y en uno con la democracia. La dignidad humana y la solidaridad entre las personas son los valores más frecuentemente citados, seguidos de atributos personales como responsabilidad, honradez, veracidad, trabajo y disciplina. Ocupan también un lugar importante la paz, la cooperación internacional y la comprensión entre las naciones.

Para el 2003, el número y variedad de valores referidos aumenta. Se introduce la idea de que los valores se construyen en el proceso educativo, principalmente mediante su práctica. Hay referencias nuevas a valores sociales como la equidad, la justicia social, el bien común, el reconoci-

miento y respeto de la diversidad étnica. Son mucho menos explícitas las referencias a la doctrina cristiana y se introducen frecuentes referencias al respeto de las opciones políticas y religiosas. Aparecen nuevos conceptos de valor como la conservación del ambiente, la tolerancia y la resolución de conflictos. Las referencias a la solidaridad y la cooperación entre las naciones como valores aumentan considerablemente, y en algunos textos se utilizan conceptos como panamericanismo e integración.

En las versiones más recientes tiende a reemplazarse la perspectiva de educación moral y cívica, por la de ética y democracia, cambio que en algunos casos afecta también a la denominación de las asignaturas correspondientes. En algunos documentos se hace referencia a la identidad y a los valores nacionales aunque no se señala cuáles serían considerados en esta categoría.

De la revisión de los programas de estudio de las asignaturas se evidencia que la educación en valores ocupa, en la mayor parte de los países, un lugar importante entre los objetivos y contenidos en varias asignaturas correspondientes de los tres grados analizados. Ciertamente en los programas de 1990, estos contenidos se encuentran relativamente confinados a las asignaturas de Moral y Cívica, mientras en el 2003 se los encuentra por igual en esas materias (o sus equivalentes contemporáneos: Ética y Democracia) y en otras asignaturas relacionadas, como Sociología, Historia, Filosofía y Ciencias Sociales.

Mientras en los programas de 1990 los objetivos sobre estas materias se plantean como una tarea eminentemente descriptiva que busca trasmitir y fomentar valores en los educandos, en los de 2003 aparece una tendencia a considerar que los valores son objeto de reflexión, debate, comparación y reconocimiento, y se recomienda organizar actividades en el aula y eventos de discusión al respecto.

Debido a la cantidad y dispersión de las menciones a valores que aparecen en los programas de estudio de los 18 países, sea como lineamientos, objetivos, contenidos o medios de evaluación tanto en 1990 como en 2003, no ha sido posible establecer que se trate de un cuerpo homogéneo y sistemático de proposiciones. Entre unos y otros países y entre unos y otros documentos, se aprecia una alta variabilidad de connotaciones a los enunciados, según el contexto en el cual sean propuestos. Más aun, no todos los numerosos valores que se mencionan en el currículo y en los programas de estudio son asociados directamente con educación en derechos humanos y democracia o, dicho de otra manera, no pueden ser considerados como indicios ciertos de la voluntad de incorporar esas calidades a la educación.

Los siguientes ejemplos sirven para ilustrar, de una parte, los tipos de enunciados encontrados en el examen de los materiales y, de otra, su variabilidad:

Ejemplos de valores mencionados como objetivos de los programas de estudio en 1990

Cívicos	Morales y éticos	Solidaridad y cooperación	Paz
Robustecer los valores éticos y cívicos que le permitan actuar con responsabilidad y espíritu de colaboración en beneficio de la sociedad nacional y universal.	Practicar crítica, conciente y reflexivamente las virtudes morales y las normas de urbanidad que contribuyen a su formación integral.	Descubrir la necesidad de un accionar solidario entre los miembros de la comunidad.	Contribuir al fomento de la paz, del bienestar y del desarrollo autónomo de las naciones por medio de los organismos que funcionan a nivel mundial a favor de tales principios.

Ejemplos de valores relacionados con la cooperación internacional en programas de estudio de 1990

Identificar el papel de algunos organismos internacionales para la convivencia pacífica (objetivo).

El proceso de enseñanza aprendizaje en una educación para la paz (contenido).

La paz mundial. Acciones importantes desarrolladas y previstas a favor de la paz (contenido).

Reconocer intentos de las Naciones Unidas por mantener la paz mundial (objetivos).

Comprender la problemática de la integración americana para conseguir la convivencia internacional y la paz (objetivos).

Integración latinoamericana (contenido).

Por medio de preguntas apropiadas induzca a los alumnos a expresar sus sentimientos de amor y lealtad a la Patria. Aclare que estas mismas manifestaciones deben encausarse para lograr la paz, la comprensión recíproca y el desarrollo de los pueblos de América (actividades).

Ejemplos de valores mencionados como objetivos en los programas de estudio en 2003

Practique valores de respeto, responsabilidad, tolerancia, prudencia y honestidad en sus relaciones escolares, familiares y sociales.

Refuerza valores tales como la responsabilidad y la tolerancia.

Demuestra permanentemente comportamientos democráticos en la vida cotidiana practicando la solidaridad, justicia, tolerancia y respeto a la integridad física y moral de las personas e instituciones.

Practicar la tolerancia y la concertación en sus acciones con los demás.

Ejemplos de valores mencionados como contenidos en los programas de estudio de 2003

Valores de la convivencia. Valores y disposiciones individuales:

-Condiciones y disposiciones del individuo que posibilitan la convivencia: identidad, individualidad, valoración de la propia dignidad e integridad personales, tolerancia, cooperación, reciprocidad, consideración y responsabilidad. -Los valores cívicos y la formación ciudadana: libertad, igualdad, equidad, justicia, respeto, tolerancia, solidaridad, responsabilidad.

Valores de convivencia: La aceptación de las diferencias individuales y culturales entre las personas. La práctica y difusión de actitudes de aceptación de los demás y de rechazo por las actitudes discriminatorias. La tolerancia como una virtud cívica. El concepto y la práctica de la justicia social: reconocimiento de derechos e igualdad de oportunidades.

El tratamiento de los conflictos mediante la búsqueda de entendimiento. Instituciones sociales promotoras de la paz.

Valores humanos. El compañerismo y la solidaridad. El respeto a la dignidad y la tolerancia.

Valores cívicos del costarricense. Valores comunitarios: participación, justicia, tolerancia, solidaridad, cultivo de la paz, libertad e igualdad.

De conformidad con las fórmulas propuestas en los instrumentos internacionales, los valores más reiteradamente ligados a los derechos humanos serían: la solidaridad, la dignidad humana, la paz, la tolerancia y la comprensión entre las naciones. De estos, la solidaridad y la paz son mencionadas en la mayor parte de los programas desde 1990. La tolerancia y la comprensión entre las naciones aparecen incorporadas con mayor frecuencia en el 2003. El tema de la dignidad humana se encuentra reiterado en todos los documentos a lo largo de la década.

En los textos escolares, comparando como conjunto los de 1990 y los de 2003, se repiten las tendencias de cambio que sintetizamos más arriba al analizar los programas de estudio. Pero aparecen magnificadas –tanto en sus progresos como sus limitaciones– debido a la variedad de visiones filosóficas y políticas de los autores. En este eje en particular hay márgenes de discrecionalidad mayores que en otros porque los enunciados sobre valores en los programas de estudio suelen ser escuetos, de allí que los autores tiendan a desarrollar más sus enfoques y énfasis personales.

En cuanto a los progresos, no cabe duda que existen. Uno es la preocupación generalizada en 2003 por subrayar sin excepción los valores éticos y democráticos de la dignidad humana, la libertad, la justicia, la equidad, la solidaridad, la tolerancia, el respeto mutuo entre las personas y hacia el medio ambiente, la paz y la cooperación entre las naciones. Estos son verdaderamente valores de derechos humanos, que en nuestra muestra de 1990 aparecían en alrededor de las dos terceras partes de los libros y rara vez todos ellos juntos.

Otro avance es la tendencia a presentar estos valores en contextos de situación concretos, para decirlo metafóricamente, "aterrizados". Veamos un solo caso: el valor de la dignidad humana, que aparece tanto en los textos de 1990 como de 2003. Hace una década se trataba más bien en un plano de reflexión filosófica, a veces metafísica; mientras hoy se presenta asociada directamente al concepto de persona y sus derechos inherentes a tal condición. La dignidad humana se materializa según se respeten (o no) los derechos humanos en la vida política, económica, social y cultural.

Además, otro avance importante radica en que se muestra y analiza cómo se materializan los valores en las actitudes y conductas cotidianas de cada persona, y qué efecto tienen en el conjunto social (por ejemplo, ser tolerante conduce a reconocer y respetar las diferencias entre personas, aunque no las compartamos; ser intolerante conduce a negar la legitimidad de las diferencias y a menospreciar a "los diferentes", lo cual tarde o temprano lleva a avasallar sus derechos). En 1990 los valores tendían a presentarse todavía como "virtudes" individuales; en 2003 ya se los muestra como una categoría para analizar (y evaluar) actitudes y con-

ductas sociales. Por eso muchos libros de textos desarrollan hoy conceptos que hace una década eran infrecuentes en las aulas de la educación formal primaria y secundaria (por ejemplo, prejuicios, estereotipos, discriminación, racismo, sexismo, xenofobia, homofobia, pacifismo, ecologismo, limpieza étnica, *apartheid*, terrorismo de Estado, desapariciones forzadas, belicismo, etnocentrismo, universalidad y relativismo cultural, multiculturalidad, interculturalidad, etc.).

Sin negar lo dicho, el tratamiento del tema de valores en los textos escolares sigue presentando en 2003 importantes limitaciones. Como dijimos al analizar los programas, hay una profunda variabilidad, ambigüedad y falta de discriminación entre valores de derechos humanos y otras características personales (más o menos deseables según cómo se las interprete) pero que no guardan relación con la dignidad de la persona como sujeto de derechos (para citar algunos ejemplos presentes en textos de 2003: la actitud de cambio, la objetividad, el liderazgo, la creatividad, la mística de trabajo, la iniciativa y la constancia, entre otros).

En síntesis, creemos que el desarrollo de este eje temático dentro de los sistemas escolares de la región es todavía débil y reclama mayor reflexión teórica y pedagógica desde una clara perspectiva de educación en derechos humanos.

Inclusión de contenidos referidos a la equidad de género

Los documentos oficiales de más alto nivel en materia curricular vigentes en 1990 registran escasas o ninguna referencia a la equidad de género. En unos pocos países el punto se toca brevemente al hablar de los objetivos que persigue el sistema educativo (incluso expresados como la "formación integral del hombre"). Entre ellos se hace mención rápida, por ejemplo, a "promover relaciones de igualdad y mutuo respeto entre los sexos" (aunque en un caso se las formula como de "decencia y lealtad entre los sexos") y a "adquirir conocimientos y habilidades para el manejo del hogar, la crianza y la educación de los hijos". En las contadas ocasiones en que se menciona la igualdad entre los sexos, se la vincula a las garantías establecidas por la Constitución Nacional.

En 2003, el panorama global que ofrecen los documentos oficiales es muy diferente. La mitad de los países estudiados incorpora la equidad de género como un objetivo explícito, preciso y fundamentado. Además, por lo menos 6 de ellos la destacan como política de alcance nacional que debe permear todo el sistema educativo y propiciarse en las aulas, dándole la categoría de "prioridad nacional" (México), "eje" o "tema transversal" (Bolivia, Brasil, El Salvador y Nicaragua) o "eje generador" (Colombia).

Es importante destacar que los documentos que incluyen de una u otra manera el enfoque de género, manifiestan con claridad que una gran meta de la educación es contribuir a la igualdad de relaciones y oportunidades entre las personas, y a evitar o combatir toda forma de discriminación. Esta orientación a prevenir y enfrentar la discriminación es un componente nuevo, que se ve aparecer con fuerza en los lineamientos superiores de política educativa en la región. No estaba presente –por lo menos no de manera explícita ni contundente– en los documentos homólogos vigentes a 1990.

La cuantificación reportada más arriba no significa que los demás países de esta investigación no aborden la cuestión de género o de no discriminación. En realidad, en 2003 prácticamente todos lo hacen de alguna forma; pero ello se hace visible al pasar al siguiente nivel de variables analizadas: los programas de estudio. Aquí hemos subrayado su aparición en los documentos educativos macro porque nos revela cómo estos principios de derechos humanos empiezan a asumirse como políticas de Estado y, por ende, como una responsabilidad general de los sistemas educativos, no simplemente como un contenido más por impartir en tal o cual grado escolar.

La situación en los programas de estudio correspondientes a los grados analizados muestra la misma tendencia de variación, pero más extendida. En 1990, son aislados los contenidos curriculares que mencionan la igualdad entre hombres y mujeres, y menos aún los referidos a derechos de las mujeres. En 2003, por lo menos dos terceras partes de los países han incorporado estos contenidos, en alguno o en más de uno de los tres grados analizados. También el desglose temático de los contenidos de género se enriquece notablemente. Como en ningún caso antes, ahora vemos aparecer como puntos de estudio o de prácticas de investigación, ejemplos como los que se indican en el recuadro.

Los ítems temáticos citados, que hemos extraído de programas actuales en distintos países de la región, muestran cómo el estudio de la problemática de género está ingresando en la educación formal no sólo con fuerza, sino también con amplitud de enfoque. Sugieren que hay preocupación creciente por presentarlo en sus múltiples dimensiones (conceptual, histórica, jurídica, política, económico-social, cultural, etc.), así como también por crear conciencia de las implicaciones concretas que tiene en la vida cotidiana de las personas (situaciones de discriminación, exclusión, maltrato, etc.).

En este sentido, y en este campo temático más que en otros estudiados, vemos que las reformas curriculares de la década anterior perfilan una tendencia importante. Se trata de acercar los programas de estudio a la realidad de nuestras sociedades, examinando los problemas de con-

Ejemplos de contenidos sobre género en los programas de estudio de 2003

- La transformación en la inserción social de las mujeres.
- Los roles de la mujer en la sociedad actual.
- La Declaración Universal de los Derechos Humanos y los derechos de la mujer.
- La presencia de la mujer en la historia.
- Los logros de hombres y mujeres en la historia (nacional y universal).
- Las conquistas femeninas en la historia.
- Las relaciones de género.
- Los estereotipos de género y la discriminación.
- Las consecuencias históricas de las actitudes de discriminación.
- La discriminación de género en la vida cotidiana.
- La violencia intrafamiliar.
- Los retos para alcanzar la equidad de género.

vivencia que nos afligen y proponiendo como una forma de superarlos la formación en valores y actitudes coherentes con los derechos humanos. La tendencia no es total, pero sí mayoritaria, y es más marcada cuanto más recientes son los cambios introducidos en los planes de estudio.

Adicionalmente, los esfuerzos por promover la equidad de género en la escuela se reflejan en la elaboración, por parte de algunas autoridades educativas, de documentos especializados dirigidos a orientar el trabajo docente. Como ejemplo citamos *Hombres y mujeres en la escuela y el trabajo. Estereotipos y perspectiva de género* (guía de uso opcional para maestros, alumnos y padres de familia, Secretaría de Educación Pública, México, 1988), *Conceptos básicos del enfoque de género en educación* y *Tratamiento del eje transversal. Enfoque integral de género en la educación* (Ministerio de Educación, Nicaragua, 1999).

Un examen detenido de la muestra de libros de texto de este estudio confirma el patrón de cambio observado hasta ahora en otros dominios. Y todavía más extendido geográficamente. Algo más de dos tercios de los países cuentan en 2003 con libros de uso masivo en los cuales los contenidos teóricos, ejercicios prácticos e ilustraciones son sensibles en alguna medida al enfoque de género. Al contrastarlos con los libros en uso en 1990, los cambios son notorios y asumen manifestaciones concretas en varios órdenes.

En el orden de la exposición teórica, podemos esbozar un análisis global de contenido observando los principales mensajes sobre las mujeres que se repiten en los diferentes textos, su frecuencia, contextualización y ejemplos. Así, vemos que las referencias a las mujeres en los libros de 1990, aparecen predominantemente cuando se tratan la composición demográfica del país (como datos censales poblacionales) y los temas de familia, matrimonio, crianza y educación de los niños (donde el papel de la mujer es muy valorado dentro del núcleo familiar como madre y formadora de los hijos). En unos pocos países, en alguno de los tres grados analizados, los libros mencionan la igualdad de derechos reconocida por la Constitución Política, con énfasis en el derecho de sufragio y el momento histórico en que se aprobó el voto femenino.

En cambio, la mayoría de los libros de 2003 dejan de asociar a las mujeres exclusivamente con la ecuación "matrimonio-familia-hijos" y reconocen su participación en muchos otros espacios de la vida nacional, por ejemplo en la historia, desde la colonia hasta la actualidad pasando por su intervención activa en las guerras de independencia; en el mundo laboral y económico, ejerciendo variedad de profesiones, y en la actividad política, ya no sólo como "sufragista" sino como líder, candidata y autoridad electa. En breve, se rompe su confinamiento al ámbito de lo privado para empezar a mostrarlas en el ámbito público.

Al mismo tiempo crece en extensión el análisis de los derechos humanos de las mujeres, llegando en varios casos a ocupar unidades o capítulos completos de un libro. Se explican instrumentos jurídicos nacionales e internacionales que los consagran (por ejemplo, en lo nacional, las leyes contra la discriminación, el hostigamiento sexual, la violencia doméstica, y las que fijan cupos femeninos en las listas de partidos políticos; en lo internacional, el protocolo de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) y las conclusiones de la Conferencia de Beijing), y las instituciones nacionales de protección. Hay denuncias explícitas de formas de discriminación y violaciones de derechos –con ejemplos del pasado y de la actualidad, definiendo en algunos casos los conceptos de "machismo" y "sexismo"– y se propugnan cambios en las relaciones tradicionales de dominación y abuso contra las mujeres.

En cuanto al lenguaje en que están redactados, los libros de 1990 emplean, sin excepción, términos genéricos masculinos (lenguaje no inclusivo). Así, quienes actúan en la historia, la política, la ciencia, en fin, en la vida social, son siempre "los hombres", "los diputados", "los científicos", "los artistas", etc. Y en el ámbito escolar, "los maestros", "los niños" y "los padres".

Los libros vigentes en 2003 muestran intentos –todavía incipientes– por utilizar un lenguaje más sensible a las diferencias de género, que abarque por igual a hombres y mujeres pero sin invisibilizar a éstas (lenguaje inclusivo). La forma predominante de hacerlo es con un mayor uso de sustantivos alternativos al tradicional "hombre/s", tales como persona/s, ser/es humano/s, grupo/s humano/s, humanidad o sociedad. En menor medida, también hay libros que empiezan a utilizar ambos géneros gramaticales, ya sea empleando los dos sustantivos juntos ("Queridos niños y niñas…"; "con tus compañeros y compañeras…", "el estudiante y la estudiante", etc.), un sustantivo con la doble desinencia (maestro/a, alumno(a), etc.), o el uso alternado de "los…" y "las…".

En el orden de las imágenes que ilustran los libros, en 1990 todavía prevalecen dentro del conjunto las que muestran a las mujeres en roles de ama de casa, esposa y madre, realizando actividades domésticas y de cuidado infantil. Esto ocurre tanto con mujeres de origen hispánico como indígenas y afrodescendientes, aunque estas últimas son escasísimos los casos en que están presentes. No obstante, ya entonces se encuentran varios libros que las muestran en mayor amplitud de roles (heroínas de la independencia, escritoras, educadoras y ejerciendo algunas otras profesiones). Se da visibilidad a ciertas mujeres que se destacaron en la historia nacional (en Paraguay, por su participación en la guerra de la Triple

Alianza, y en Chile, a la poetisa y premio Nóbel de Literatura Gabriela Mistral, citando sólo un par de ejemplos.)

En 2003, todos los libros nuevos o reeditados después de reformas curriculares incluyen imágenes donde los roles femeninos son mucho más amplios, incluso protagónicos. Las mujeres se muestran en diversidad de ocupaciones –profesionales, comerciales, de solidaridad y funciones públicas, entre ellas en cargos de elección y como miembros de las fuerzas armadas y policiales– además de las clásicas hogareñas, acercándose a un equilibrio con las representaciones masculinas. En algunos casos hay imágenes de hombres haciendo tareas domésticas y cuidando niños para reforzar los conceptos teóricos de igualdad y no discriminación.

Varios libros utilizan dibujos de niños y niñas juntos para guiar a los lectores a lo largo del texto, subrayando ideas fuerza o dando las instrucciones para los ejercicios prácticos. A veces son personajes constantes, identificados por sus nombres y características personales. También aumenta la visibilidad de las protagonistas reales, entre las que comienzan a aparecer, además de figuras nacionales, otras internacionales (por ejemplo Olimpia de Gouges, Virginia Woolf, Rigoberta Menchú y la Madre Teresa de Calcuta).

En cuanto al número de mujeres que aparecen en las imágenes en comparación con el número de hombres, en 1990 la proporción es muy desigual. Una estimación global indica que del total de fotografías y dibujos de personas, sólo entre un 10 y 20% corresponden a mujeres. En 2002/03 es visible un mayor equilibrio: las imágenes femeninas tienden a ser entre un 40 y 50% del total.

En síntesis, concluimos que en la década pasada la perspectiva de equidad de género ganó presencia, amplitud y densidad en todos los dominios del sistema educativo que analiza este Informe. Las manifestaciones que hemos encontrado a la fecha sugieren que gran parte de los Estados de la región comienzan a incorporarla y promoverla a través de su educación escolar. Varios factores sin duda influyeron para introducir el tema en las agendas educativas de los países, entre ellos la militancia incesante de las organizaciones civiles de mujeres; las nuevas leyes y dependencias públicas que fueron surgiendo para proteger los derechos de la mujer, y, en el orden internacional, los acuerdos de las Conferencias Mundiales de la década, en particular las de Derechos Humanos (Viena, 1993), Población y Desarrollo (El Cairo, 1994), Desarrollo Social (Copenhague, 1995) y sobre todo la de la Mujer (Beijing, 1995). Aunque el avance no es igual en todos los casos que analizamos, y necesita ser generalizado y profundizado, la tendencia es auspiciosa para el progreso para la EDH.

Inclusión de contenidos referidos a la diversidad étnica

En los documentos oficiales que orientan al currículo para la educación primaria y secundaria en 1990, con pocas excepciones, la cuestión de la diversidad étnica no aparece relacionada con claridad a un enfoque de derechos, o está diluida en enunciados genéricos que aluden a metas educativas y un sistema escolar "sin discriminaciones de sexo, raza, etnia, religión, etc.". En comparación, documentos similares de 2003 incluyen el punto de manera explícita y precisa, por lo menos en 13 países.

En las formulaciones recientes aparecen reiteradamente algunos elementos nuevos, por ejemplo:

- la noción de diversidad (racial, étnica y/o cultural) vista bajo una luz positiva, como riqueza para la sociedad;

- la manifestación de la diversidad étnica en las sociedades contemporáneas del continente, no sólo en las épocas precolombinas y de la conquista;

- el reconocimiento de problemas actuales de derechos asociados a la diversidad: en el orden económico-político, su desigualdad de condiciones de vida y oportunidades como efecto, primero de la conquista y subsiguientemente de la marginación; en el orden socio-cultural, los prejuicios y discriminación que subsisten hacia los grupos étnicos de origen no europeo; y

- el propósito de enseñar el valor de la tolerancia, entendida como el respeto por todas las diferencias (incluidas las étnicas) y la lucha contra la discriminación.

No obstante estos elementos comunes, la extensión e intensidad con que se aborda la diversidad como objetivo curricular varía entre los países, comprensiblemente, según su composición poblacional e historia. Los que la formulan con mayor amplitud y énfasis (por ejemplo Brasil, Paraguay, todos los andinos, Guatemala, México y República Dominicana), son países con altos porcentajes de población indígena y/o afrodescendiente, y que cuentan además con una importante tradición de pensamiento y movimientos sociales en defensa de los derechos de estas poblaciones étnicamente diversas. En varios de ellos, el tema es motivo de leyes o documentos educativos especiales, y en ocho de ellos ocupa un lugar de prioridad como eje, tema o contenido transversal del currículo

(Brasil, Ecuador, Guatemala, República Dominicana, México, Nicaragua, Paraguay y Perú).

En estos casos, las políticas educativas actuales comienzan por definir sus propias sociedades como bi/pluriculturales y bi/plurilingües, reconocer que la diversidad étnica constituye una riqueza, y que está en la base de la identidad nacional, por lo cual debe ser respetada y protegida por el Estado.

De allí que varios de estos países fuertemente multiétnicos, durante la década pasada crean (o fortalecen) programas regulares de educación bilingüe y bicultural/intercultural, por lo general dirigidos a las regiones donde habitan pueblos indígenas. Las lenguas de los programas bilingües son por un lado el español y por otro, una o más lenguas autóctonas (por ejemplo en Paraguay el guaraní; en Perú el quechua y aymara, con algunas de sus variantes dialectales; en México, 26 de las 60 lenguas indígenas que se hablan en el país, etc.). Para poblaciones afrodescendientes hemos identificado un solo caso de educación bilingüe en su idioma materno (en Nicaragua, cuyo programa para la Costa Atlántica incorpora el inglés creole a la par de las lenguas indígenas misquito y sumo-mayagna).

Los programas de estudio de 2003 también avanzan respecto a los de 1990 en la forma de presentar conceptualmente el tema. El panorama de conjunto perfila dos tendencias aunque, nuevamente, con variantes de magnitud entre los países.

La primera tendencia es más marcada: los contenidos referidos a pueblos indígenas y afrodescendientes dejan de estar confinados al pasado histórico del continente americano para empezar a mirar el presente. En 1990, la enorme mayoría de los contenidos eran histórico-antropológicos. Estaban dentro de los temas sobre civilizaciones precolombinas, conquista, colonización y esclavitud; sobre composición poblacional del país (datos demográficos); y en ciertos casos, sobre expresiones folklóricas nacionales (festividades, comidas, leyendas, música y danza populares, etc.). En 2002/03, su aparición en muchos programas de estudio trasciende la historia y el costumbrismo para abordar los problemas de la actualidad, económicos, sociales y culturales, por ejemplo, situación de estas poblaciones en la producción y la economía, distribución de la riqueza, tenencia de la tierra, pobreza, cosmovisión, lengua/s y sus aportes a la cultura nacional.

La segunda tendencia es incipiente, cuantitativamente minoritaria: la diversidad étnica empieza a abordarse con una perspectiva de derechos humanos y ciudadanía. Aparece en algunos de los países con mayor población indígena y trayectoria histórica de lucha por sus reivindicaciones. Aquí encontramos contenidos sobre el derecho a la identidad étnica y cultural; derechos de los pueblos indígenas; instrumentos internacio-

nales que los consagran; violaciones históricas de derechos a pueblos indígenas y afrodescendientes, tales como el racismo y la discriminación; asociaciones indígenas nacionales, e instituciones públicas que defienden la igualdad de derechos de todos los ciudadanos. Una idea-síntesis que se repite para englobar estos temas es "unidad en la diversidad", unidad nacional reconociendo la composición multiétnica del país.

Al ampliarse los contenidos, tiende a ampliarse además su distribución en los grados del sistema: en 1990 los encontramos sobre todo en 5° grado y algo en 8°; en 2003 con frecuencia están en 5°, 8° y 11°.

Estos avances son muy significativos, pero no están generalizados. Todavía no hay una buena correspondencia en cada país entre los objetivos más progresistas de los documentos educativos macro y los contenidos escolares de los grados estudiados.

Parte del desfase puede obedecer a que los cambios de orientación curricular sobre este tema en muchos países son recientes, y los nuevos programas de estudio están en elaboración, o aún no se están aplicando. Recordemos que las reformas en programas de estudio tienden a ser lentas e implementarse en forma escalonada, comenzando con los grados inferiores y moviéndose gradualmente hacia los superiores, de modo que toma varios años instalarlas en todo el sistema escolar.

Por otra parte, tampoco es rápido ni sencillo volcar objetivos amplios, innovadores, en contenidos y metodologías de aula. Se necesita pasar por procesos de discusión abierta entre los actores involucrados –por ejemplo, autoridades educativas, educadores y las mismas comunidades indígenas o afrodescendientes de cada país–, diseños pedagógicos, evaluaciones y ajustes.

En los libros de texto la tendencia es similar a la de los programas de estudio. Durante la década, la presentación de los temas registra avances, aunque a la fecha la mayoría aún no se corresponde con los grandes objetivos expuestos en los documentos curriculares de las últimas reformas educativas.

En 1990, en general los libros trataban las grandes civilizaciones precolombinas inca, azteca y maya; otros pueblos indígenas autóctonos; la llegada de esclavos africanos, el impacto de la conquista y algún aspecto de la situación de estas poblaciones en la actualidad, reconociéndolas como generadoras de tradiciones nacionales. En casos aislados, todavía se encontraron algunos calificativos desvalorizadores de las culturas indígenas en comparación con la de los conquistadores europeos. Fuera del tratamiento histórico hay muy poco, con excepción de aquellos países donde ya los programas de estudio de entonces tenían algunos contenidos de diversidad. En estos últimos casos, los libros de texto incluyen información sobre la pluralidad étnica nacional y la valorizan.

En 2003, el conjunto de libros es muy dispar. Buena parte de ellos mantienen la visión histórico-costumbrista de las poblaciones indígenas, con comentarios ocasionales sobre la diversidad étnica como tal y la ilegalidad de la discriminación. En el otro extremo, hay algunos libros que hacen un análisis detenido y de actualidad, dedicándole secciones completas.

En general, las poblaciones afrodescendientes están mucho menos tratadas que las indígenas, tanto en 1990 como en 2003. Respecto a otras poblaciones, sólo encontramos un libro actual que propone a los alumnos una actividad de investigación sobre las familias chinas que viven en su comunidad, sus actividades y tradiciones (República Dominicana). Considerando las grandes migraciones de la historia latinoamericana durante los siglos XIX y XX, sorprende la ausencia del tratamiento escolar de otros grupos étnicos.

Aunque todavía no sean mayoría, es ilustrativo destacar los puntos en que los libros más completos incorporan conceptos y valores de EDH al tratar el tema (ver recuadro).

La variación en las imágenes de personas indígenas y afrodescendientes en los libros de texto resulta difícil de cuantificar. Hay muchos libros de Historia, Geografía o Estudios Sociales que no tienen imágenes del todo, o que no las tienen sobre estos temas. Lo que pudo observarse es muy dispar según los países y los diferentes libros. Los informes nacionales nos reportan en algunos casos una invisibilización de grupos étnicos no hispánicos; en otros, un aumento de su presencia, y en otros, ninguna variante. Estimando un promedio, parece haber un incremento leve en la década en imágenes de personas indígenas, de alrededor de un 5 a un 10%. Las personas afrodescendientes aparecen muy poco, con excepción de ciertos países donde son una proporción demográfica importante.

El rol de las personas indígenas y afrodescendientes en las imágenes merece un comentario especial. Observamos que, a pesar de que el número aumenta un poco, los roles predominantes son los tradicionales, los mismos que aparecían una década atrás y mucho antes. Siguen ubicados en escenas de la vida precolombina y la colonia (cazando con arcos y flechas, construyendo chozas, haciendo ofrendas a los conquistadores, sufriendo tormentos, siendo catequizados, en guerras, etc.). En imágenes de la actualidad se muestran bailando danzas folklóricas, en el carnaval, cultivando la tierra, tejiendo y vendiendo productos en mercados populares. Son escasísimas las imágenes de participación y liderazgo político de indígenas (hay ejemplos de una votación, una manifestación pública y algún dirigente comunitario aislado).

Las mujeres indígenas del presente están ilustradas sobre todo en labores agrícolas, domésticas y de comerciantes en los mercados. Por lo me-

Ejemplos de contenidos sobre diversidad étnica en los textos escolares de 2003

La diversidad étnica como componente de la identidad nacional.

La interculturalidad y el diálogo entre culturas.

El valor de la tolerancia frente a los riesgos sociales del prejuicio, la intolerancia, el fanatismo, el racismo y la xenofobia.

El combate a la intolerancia y la discriminación de cualquier tipo.

Los valores de igualdad, justicia, equidad frente a la exclusión, injusticia social, inequidad económi-ca, social y cultural.

Normativa nacional que consagra y protege la igualdad (Constitución y leyes) e instrumentos internacionales específicos (Convención Internacio-nal sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial).

Ejemplos de intolerancia en el mundo: el nazismo, el antisemitismo y el holocausto; el Ku Klux Klan; conflictos étnicos en África; el *apartheid*; la discriminación de extranjeros en Europa y los *skinheads*; la guerra de los Balcanes; el terrorismo de Estado en Latinoamérica.

Presencia de algunas figuras de origen no hispánico en los textos (escasas): Rigoberto Menchú, la más citada entre las actuales, y un personaje de niño indígena de la comunidad Mbya dentro del grupo de niños y niñas que guían los ejercicios prácticos en un texto de Paraguay.

nos dentro de los materiales que consultamos, no se encontraron referencias, ni en texto ni en imágenes, a un tratamiento combinado de los ejes temáticos de género y diversidad étnica.

Las personas afrodescendientes aparecen predominantemente representadas como esclavas, servidumbre, bailando, vendiendo productos artesanales y como ejemplos de pobreza extrema y desnutrición.

Vemos aquí otro caso de desfase entre objetivos curriculares y herramientas pedagógicas de aula, que debería corregirse. El no presentar a personas indígenas, afrodescendientes o de cualquier otro grupo étnico en roles actuales variados, participativos y de liderazgo, en pie de igualdad con personas de origen hispánico, no refuerza las propuestas educativas de equidad e interculturalidad. Por el contrario, puede contribuir a perpetuar estereotipos raciales. Es cierto que la equidad no es la norma en la realidad latinoamericana de hoy. Pero es un recorrido histórico en el que se registran aperturas y avances debidos principalmente a la movilización de las propias poblaciones afectadas, en el mundo y en nuestro continente. No mostrar los avances es ocultar parte de la realidad; es ignorar su dinamismo y la acción de los sujetos para cambiarla.

En cuanto a la existencia de bibliografía complementaria y textos especializados, escasa en 1990, en 2003 se observa un crecimiento importante en por lo menos 9 países estudiados. Son precisamente los sistemas escolares que tienen programas de educación bilingüe y bicultural/intercultural, o que incorporaron la diversidad étnica como eje transversal[2].

Los hay de varios tipos, por ejemplo documentos de orientación pedagógica para educadores; traducción a lenguas indígenas de materiales didácticos y literarios, y libros de texto bilingües y biculturales. Estos últimos a la fecha cubren los primeros grados de escolaridad primaria, pero están en proceso de crecimiento gradual para ir cubriendo los grados siguientes. Resalta la fecha de edición muy reciente de estos materiales, en su mayoría del 2000 en adelante.

En general, gran parte de los cambios que hemos observado en la década sobre este eje temático son muy recientes, del final de los 90 y primeros años del 2000. Un factor que pudo contribuir a acelerar reformas educativas en este sentido es la movilización internacional en torno a la Conferencia Internacional contra el Racismo, la Discriminación y Formas Conexas de Intolerancia, celebrada de Durban, 2001. Es de esperar que los procesos iniciados avancen y se hagan más coherentes en los próximos años.

[2] Se citan en detalle en los Anexos de este informe, disponibles en el disco compacto.

Inclusión de contenidos referidos a la interacción entre la sociedad civil y el Estado

La gran mayoría de los documentos oficiales de nivel macro vigentes en 1990 no contemplan la participación de agentes de la sociedad civil en la elaboración del currículo escolar. En por lo menos 11 países de la región no encontramos políticas explícitas en este sentido, con la excepción de México, que en 1989 abrió una consulta nacional amplia para la modernización educativa.

En los restantes países se considera cierta forma de intervención de actores civiles en ámbitos limitados: por ejemplo, de miembros de las comunidades indígenas en el currículo especial para sus propias comunidades (Colombia); del sector no gubernamental en programas y proyectos culturales educativos (El Salvador), y de padres y otros miembros de la comunidad en una asignatura específica ("Educación Familiar", 8° grado, Perú).

En algunos otros casos también se cita la colaboración de los padres de familia, pero restringida a actividades periféricas del proceso educativo, tales como mejorar el edificio de las escuelas, recaudar ayuda económica, apoyar actividades extraescolares, proteger la seguridad de los niños y entrevistarse con los maestros (Bolivia, en legislación de 1955). Este espacio que el sistema educativo reservaba a la familia en relación con la escuela tiene una larga historia en América Latina. Es el marco en el que actuaban las tradicionales asociaciones cooperadoras o de padres, sin incidir en aspectos curriculares o de gestión administrativa reservados a los ministerios o secretarías de Estado de educación.

En síntesis, al iniciarse la década pasada todavía prevalece la concepción de que hacer currículo es una tarea técnica, centralizada en manos de especialistas y autoridades educativas nacionales, cuyo resultado se aplica de manera uniforme a toda la población escolar del país.

Para el 2003, las políticas públicas sobre elaboración e implementación del currículo escolar han variado sustancialmente. Partiendo del principio que la educación es una responsabilidad compartida por todos los sectores sociales, a la fecha por lo menos 15 países incorporan de una u otra manera a diversos actores de la sociedad civil en la toma de decisiones educativas, incluyendo las de carácter curricular.

En casi todos estos casos, quienes reciben un primer reconocimiento son los propios agentes del sistema educativo (más allá de las máximas autoridades, que han sido los actores históricos), es decir, las autoridades educativas de nivel provincial o distrital, los directores de establecimientos educativos, maestros y profesores, con mención de los alumnos en algunos casos. En orden de frecuencia aparecen después los padres de familia

y la comunidad local, expresada en forma genérica o como organizaciones de la comunidad local.

Adicionalmente, unas dos terceras partes de los países mencionan además la participación de otros actores nacionales variados, organizaciones no gubernamentales, empresa privada, asociaciones gremiales, universidades, etc. En varios casos se incluye a organismos internacionales.

Los espacios de participación reconocidos a los actores civiles dentro del proceso educativo pueden variar, así como las estrategias previstas para canalizarla. Sin embargo, predominan dos tendencias, a menudo simultáneas.

Por un lado, emerge una política de conceder autonomía relativa a los establecimientos escolares para elaborar propuestas curriculares más democráticas, flexibles y diversificadas según las necesidades y demandas de su realidad local. Así, el primer grupo de actores, concebido como comunidad educativa, tiene intervención en ciertas decisiones descentralizadas, que pueden afectar, según los casos, los contenidos de los programas de estudio, metodologías, distribución del tiempo, y/o criterios de administración y evaluación (por ejemplo en Colombia, Brasil, Perú, Chile, Paraguay y Argentina, entre otros). En esta tendencia se ubican propuestas pedagógicas singulares, específicas de cada escuela, como los llamados proyectos educativos institucionales (PEI) o proyectos de plantel y proyectos de aula.

Por otro lado, surgen (o se fortalecen) procesos de consulta nacional amplia sobre reforma educativa y/o planes de desarrollo de la educación, quinquenales o decenales. El Estado manifiesta interés en impulsar sistemáticamente la participación de los más diversos sectores sociales a efectos de recoger sus preocupaciones y recomendaciones sobre políticas y servicios educativos para incorporarlas en la planificación estratégica de la educación del país (por ejemplo en México, Paraguay y República Dominicana, entre otros). Dentro de esta tendencia se promueven mecanismos específicos, como los congresos nacionales de educadores o iniciativas para sumar el aporte de la empresa privada a la educación.

Los cambios bosquejados se oficializan en los documentos más recientes, del 2000 en adelante. En síntesis, apuntan a la descentralización y diversificación territorial de decisiones curriculares y administrativas, y a la coparticipación en ellas de las instituciones nacionales junto con diversos sectores de la sociedad civil.

Alrededor de una tercera parte de los programas de estudio vigentes en 1990 aluden de alguna manera a la participación de la sociedad civil en la vida nacional. Las referencias se concentran en dos espacios temáticos:

a) La democracia, entendida como forma de organización política, y sus procedimientos para elegir autoridades representativas de la voluntad popular. El énfasis está puesto en la constitución de los poderes del Estado, el proceso electoral y la participación de la ciudadanía a través del sufragio, esta última promovida muy fuertemente.

   En unos pocos casos, en grados de nivel secundario, se menciona a los partidos políticos. Y con carácter muy excepcional encontramos una que otra referencia a períodos autoritarios de la historia nacional en los cuales la acción directa de la población fue determinante para la recuperación de la democracia (por ejemplo, los movimientos socio-culturales de resistencia al régimen militar en Brasil y a la dictadura de Trujillo en República Dominicana).

b) Las organizaciones de bien público que actúan en la comunidad y, en particular, en la escuela (por ejemplo, entre las más citadas: asociaciones cooperadoras, centros de madres, juntas de vecinos, cooperativas, colegios profesionales, organizaciones de defensa civil, bomberos, Cruz Roja, *scouts*, sociedades de fomento, bibliotecas públicas, asociaciones culturales, clubes deportivos y centros de estudiantes, cuando existen).

   En este campo, los objetivos de enseñanza alientan la participación solidaria de los ciudadanos en actividades colectivas de defensa frente a las contingencias naturales, accidentales o provocadas, y en organizaciones de ayuda mutua para encontrar solución a los problemas de la comunidad, con un enfoque predominante de voluntariado.

Al 2003, la mayoría de los programas de estudio muestran un desarrollo cuantitativo y cualitativo importante en comparación con sus equivalentes de una década atrás. En conjunto se caracterizan por presentar la participación ciudadana de manera más amplia, incorporada al tratamiento de un mayor número de contenidos temáticos, con un explícito enfoque de derechos humanos y de valores de convivencia. Esto es visible en los contenidos nuevos que se reiteran en un buen número de países, como lo ilustran los ejemplos en el recuadro.

Aparte de esta ampliación conceptual, algunos países ofrecen un abordaje más integral, articulando el enfoque de derechos y la promoción de valores con la práctica de competencias para la acción. Así, incluyen en los programas actividades tales como:

- Investigación sobre organizaciones no gubernamentales locales y nacionales: funcionamiento y actividades.

Ejemplos de contenidos relacionados con sociedad civil en los programas de estudio de 2003

La importancia de la participación ciudadana para el fortalecimiento de las instituciones democráticas y el control de los actos del gobierno.

Los mecanismos de participación democrática consagrados por la legislación nacional (por ejemplo, según existan en el país: voto, plebiscito, referendo, consulta popular, iniciativa legislativa, cabildo abierto, revocatoria de mandato, etc.).

La democracia como estilo o cultura de vida.

Los derechos humanos. Mecanismos e instrumentos legales para su promoción y defensa.

Derechos de reunión, asociación y participación.

Las distintas formas de participación social: personal, grupal o colectiva.

Formas colectivas de participación social: sindicatos y organizaciones no gubernamentales.

Los valores de convivencia, el respeto mutuo en la vida compartida, la práctica de la solidaridad y el trabajo cooperativo.

- Investigación de problemas contemporáneos que inciden en la vida comunitaria (violencia, pobreza, ambiente y recursos naturales, corrupción).

- Acciones de servicio comunitario y proyectos de acción en torno a problemas sociales relevantes.

Es de esperar (y es además muy recomendable, desde la perspectiva de la educación en derechos humanos) que en los próximos años esta perspectiva integradora se generalice en la región.

Como hemos venido señalando, por la naturaleza de los libros de texto, en ellos encontramos mucha diferencia de profundidad en el tratamiento de este tema, derivada sin duda de la posición personal de las personas autoras.

No obstante, en conjunto, los libros analizados para 1990 y 2003 tienden a corresponderse con los contenidos de los programas vigentes en cada momento. A principios de la década se destacaban y ejemplificaban sobre todo la participación electoral y el voluntariado en organizaciones de bien público; a la fecha se destaca el accionar de las organizaciones no gubernamentales; entre las más frecuentes están las ambientalistas, las de defensa del consumidor, las de derechos humanos y las que defienden derechos de poblaciones específicas (sobre todo mujeres, infancia, indígenas y personas con algún tipo de discapacidad).

3. Conclusiones

En la primera parte de este Informe, referida a la adopción de normas y políticas públicas sobre EDH, se constató que entre 1990 y 2002 se habían dado importantes progresos en la ratificación de instrumentos internacionales relativos a este campo, que tales ratificaciones dieron pie a la inclusión o reforma de algunas normas constitucionales y que en un número creciente de países el propósito de establecer la educación en derechos humanos como un componente fundamental de la educación empezaba a permear los textos de las leyes generales de educación y en otros cuerpos de ley. Este fenómeno coincide, por supuesto, con los procesos de reforma educativa que se llevaron adelante desde la segunda mitad de la década de los 90 y que en algunos países están entrando en vigencia ahora.

Del examen de los documentos que dan cuenta de las políticas educativas, el desarrollo institucional para el establecimiento de la EDH y la existencia de programas o proyectos para ponerla en marcha, se evidenció igualmente una evolución favorable en cuanto a la cantidad de esfuerzos

realizados, principalmente en los últimos dos años del período analizado. Pero fueron notorios entonces una gran dispersión de tales esfuerzos, el hecho de que se trataba de eventos episódicos –como la operación de comisiones temporales de especialistas y la realización de experiencias piloto–, la escasa participación de las organizaciones civiles –portadoras de una larga experiencia en la EDH– y, la dependencia relativa de iniciativas y apoyos de la comunidad internacional, más que de determinaciones de política nacional.

Quedó entonces pendiente indagar qué estaba ocurriendo con la incorporación de contenidos de derechos humanos y democracia en los instrumentos que se utilizan día a día para la organización de los procesos educativos: lineamientos curriculares, programas de asignaturas y textos.

Este Segundo Informe ha encontrado algunas novedades al respecto, que se subrayan a continuación.

Valoración general

El resultado combinado de los estudios realizados en 2002 y 2003 sobre el estado que guarda la educación en derechos humanos en los países que se han adherido al Protocolo de San Salvador puede considerarse alentador, en tanto muestra una tendencia positiva en el sentido de adoptar progresivamente medidas legales, institucionales y pedagógicas que doten a la educación de las calidades que pide el numeral segundo del artículo 13 del mencionado convenio. Sin embargo, el desarrollo es muy desigual para el conjunto de la región, no solamente en cuanto a la cantidad de contenidos incorporados, sino a su tratamiento. Preocupa un nivel relativamente alto de dispersión teórica en la definición de los contenidos y por tanto de las consecuencias metodológicas, y sobre todo pedagógicas, que de allí se pueden derivar.

Sobre reforma legal y reforma curricular

Se constata que desde antes de 1990 algunos contenidos básicos ya estaban presentes en los instrumentos pedagógicos analizados, principalmente en los programas de estudio. Esto es particularmente interesante si se considera que las reformas constitucionales y legales que promueven tal incorporación son, en la mayor parte de los países, posteriores a esa fecha. El hecho pone en evidencia la existencia de un movimiento de reforma, favorable a la inclusión de estos contenidos, que probablemente viene desarrollándose desde los años de recuperación de la democracia en la región y que de alguna manera presionó sobre las reformas mismas.

En general los cambios identificados entre 1990 y 2003 –como se detalla más adelante–, lo son principalmente de calidad y de extensión a lo largo del currículo y se evidencian más claramente en los textos escolares. Al contrario que en 1990, para 2003 el desarrollo de algunos temas está ligeramente rezagado respecto del desarrollo normativo, si se tienen en cuenta los más recientes instrumentos y declaraciones internacionales, como la Carta Democrática Interamericana, la Convención contra la Corrupción o las recomendaciones de la Conferencia de Durban contra el Racismo, la Xenofobia y la Discriminación, así como la legislación que desarrolla preceptos constitucionales novedosos, como la autonomía relativa de los pueblos indígenas en algunos países o la profundización de la descentralización, en otros.

Ciertos temas emergentes en el escenario de los derechos humanos y la democracia, como los problemas relacionados con la seguridad de las personas frente a la delincuencia organizada, el impacto de los procesos de liberalización del comercio, la reconfiguración de la correlación de fuerzas en el orden global o los problemas derivados de la criminalidad transnacional, no han podido ser aún incorporados en los documentos y en los textos y no es posible saber si están siendo considerados en las aulas y de qué manera.

Sobre derechos humanos y garantías

A lo largo de la década creció la inclusión de referencias a los derechos humanos y a las garantías fundamentales en los documentos que orientan los currículos, en los programas de las asignaturas y en los textos escolares. Esta tendencia se caracteriza por varios rasgos: en todas las fuentes analizadas para el 2003 la incorporación es mucho más explícita que en 1990; se avanza del ámbito de los derechos civiles y políticos al de los derechos económicos, sociales y culturales y, en algunos países, se incorporan los derechos ambientales y otros de formulación más reciente; también se introduce una perspectiva de derechos sociales que balancea la tendencia a privilegiar un punto de vista de derechos individuales en 1990. En los programas de estudio de Colombia (2003) ocupan un lugar importante el conocimiento del Derecho Internacional Humanitario y de la Cruz Roja Internacional.

Ahora bien, tanto en 1990 como en 2003, el tratamiento de los derechos humanos y de las garantías fundamentales forma parte –por cierto en una proporción importante– del estudio de la Constitución Nacional, sus principios y contenidos. Esto incide en una limitación para mostrar con suficiente claridad la relación existente entre ese régimen de derechos y garantías constitucionales y el desarrollo de estándares de derechos humanos

en la esfera internacional. Aparentemente esto le resta sentido al estudio de la Declaración Universal –incluido en la mayor parte de los programas; formaliza el estudio de los organismos internacionales en general– cuyo conocimiento se disocia del tema de los derechos; y debilita, cuando lo hay, el reconocimiento de los mecanismos internacionales de protección, que a su vez son presentados básicamente como instituciones.

Sobre el Estado, el estado de derecho y la justicia

El estudio de la naturaleza, estructura y funcionamiento del Estado, de algunas instituciones públicas y del orden jurídico nacional, es considerado en los documentos, programas y/o los textos escolares de todos los países, tanto en 1990 como en 2003. La inclusión de esta temática es sumamente desigual en cantidad y profundidad entre unos países y otros, pero en términos generales cubre un conjunto de asuntos que pueden considerarse útiles para inculcar el sentido de pertenencia a la nación y para orientar el desempeño de las ciudadanas y ciudadanos en la vida pública.

Entre 1990 y 2003 los programas y los textos ponen al día los cambios introducidos a lo largo de la década, principalmente mediante reformas constitucionales. En varios casos se aprecia un cambio de énfasis en favor de proveer a los educandos de una idea de equilibrio entre los poderes del Estado, de las funciones que le corresponden al Estado y al gobierno en la promoción de un desarrollo social y económico equitativos, y de la importancia de la legalidad para una buena convivencia. En menos de la cuarta parte de los países se utiliza el concepto de estado de derecho para aludir estos equilibrios y esta legalidad y en un número semejante se introduce con un buen nivel de detalle la temática de la descentralización, los gobiernos locales y la participación directa de la ciudadanía en la gestión pública.

Las alusiones a la justicia son muy abundantes. Se la presenta como un valor, como un objetivo del Estado y de sus instituciones, y en menor medida como un medio de resolución de conflictos al que puedan apelar los ciudadanos. El estudio de los organismos judiciales y otros mecanismos forma parte del conocimiento de la estructura del Estado, pero no se advierte, en la documentación consultada, una intención de adiestramiento para el acceso a la justicia. Se han incorporado en cambio informaciones relevantes sobre el defensor del pueblo, sobre algunos órganos de control y sobre dos recursos de protección clásicos: *hábeas corpus* y amparo constitucional.

Con excepción de un país, en el cual se menciona la corrupción administrativa, no se identificaron contenidos relacionados con la discusión

de problemas que pudieran afectar la estabilidad y el buen desempeño de la estructura estatal y sus posibles soluciones.

Sobre democracia

La democracia como valor, como forma de gobierno y como atributo de las instituciones, las prácticas sociales y la vida personal es reiteradamente planteada en la documentación examinada para 1990 y para el 2003. Las modificaciones más importantes a lo largo de estos años tienen que ver con la concepción de la democracia como práctica y no únicamente como sistema; y con una creciente incorporación de la idea de participación ciudadana en la democracia, no confinada únicamente a los actos electorales y al ejercicio de los partidos políticos y de sus líderes.

Los organismos electorales son estudiados, en 1990 y 2003, como parte de la estructura del Estado. Se trata con poco detalle el tema de las elecciones nacionales, si bien en varios países se propone aprovechar la formación de asociaciones y gobiernos estudiantiles, como una oportunidad para inculcar el sentido de democracia y de sus prácticas.

El tema de los partidos políticos nacionales, sus características, sus propuestas, su historia y su funcionamiento interno es tratado extensamente en un solo país. En otros se alude al régimen de partidos como un elemento constitutivo de la democracia, mientras el tratamiento de las tendencias políticas e ideológicas se coloca preferentemente en los programas y textos de historia y se trata de esa perspectiva.

No se han introducido todavía contenidos sobre gobernabilidad, transparencia o rendición de cuentas.

Sobre valores

La evolución de los documentos educativos en este aspecto, entre 1990 y 2003, se caracteriza por la incorporación progresiva de enunciados sobre valores, cada vez más diversos y más reiterativos. Se aprecia una tendencia de pasar de valores que inciden sobre conductas individuales a valores sociales y de convivencia democrática, de valores que se inducen a valores que se construyen y practican. Mientras en 1990 la perspectiva dominante fue la de la moral y el civismo, para 2003 la perspectiva dominante es la de la ética y la democracia.

Cabe destacar la incorporación, cada vez con mayor importancia, a valores relativos a la convivencia entre las naciones y la solidaridad internacional. Sin embargo esto no aparece acompañado de una discusión de problemas relevantes en la esfera internacional, cuestión que quizá esté librada al trabajo en el aula, eso que llaman el currículum oculto.

Sobre equidad de género

Uno de los progresos más notables en prácticamente todos los países estudiados es la inclusión de la perspectiva de equidad de género. Al comparar en conjunto los documentos oficiales en materia educativa, los planes de estudio y los libros de texto en sus versiones de 1990 con las de 2003, se comprueba un significativo desarrollo, tanto cuantitativo como cualitativo. Desarrollo cuantitativo, porque aumentan los contenidos escolares específicos sobre el tema y aparecen en más grados escolares; desarrollo cualitativo, porque el tratamiento de estos contenidos se hace más extenso y profundo.

Si bien a la fecha encontramos disparidades en la amplitud y la forma en que el tema se trata en la educación sistemática de los distintos países, es importante destacar que, dentro de cada país, la década pasada condujo a una evolución muy positiva en el abordaje educativo de la igualdad de derechos entre hombres y mujeres.

Sobre diversidad étnica

Otro desarrollo que se destaca durante la década pasada en los sistemas educativos de los países estudiados es un mayor reconocimiento y valorización de la diversidad racial o étnica de la población nacional y del continente en general. Del conjunto de datos de 2003 frente a los de 1990 observamos, como tendencias fuertes: (a) objetivos curriculares más explícitos, enfáticos y anti discriminatorios; (b) contenidos más extensos y que abordan problemas actuales; y (c) un buen número de iniciativas nacionales dirigidas a poblaciones específicas –en su mayor parte, indígenas– que procuran dar vigencia a su derecho a recibir una educación que respete su propia lengua y cultura. Son aún muy escasos los desarrollos relativos a las comunidades afrodescendientes.

Sobre sociedad civil

A efectos de examinar si –y cómo– la participación de la sociedad civil es incorporada por los sistemas educativos de la región, utilizamos dos tipos de miradas complementarias. La primera se enfocó en un proceso real –los procedimientos para preparar e implementar currículo educativo en los países– y la otra, en las representaciones simbólicas que la educación transmite a niños, niñas y jóvenes como síntesis interpretativas de la realidad, los contenidos del currículo explícito y los textos de aula. Desde ambas perspectivas encontramos variaciones muy significativas durante la

década pasada que indican un aumento de la presencia y valorización de múltiples actores civiles que interactúan con el Estado en la vida social.

4. Recomendaciones

- Alentar un esfuerzo conjunto de todos los países, incluyendo los Ministerios de Educación, las asociaciones de educadores y las organizaciones de la sociedad civil, para compartir y discutir el estado de incorporación de los derechos humanos en la educación, en procura de un estándar común, que aproveche los desarrollos exitosos y las lecciones aprendidas en la última década. Las comisiones nacionales de educación en derechos humanos, que ya existen en varios países, pueden jugar un rol clave para llevar adelante este cometido.

- Movilizar el apoyo de la Corte, de la Comisión y del Instituto Interamericanos de Derechos Humanos para acompañar el esfuerzo de los países, sobre todo en la preparación de propuestas que promuevan entre los educandos, de una manera adecuada y práctica, los contenidos fundamentales de los instrumentos y los mecanismos interamericanos de defensa de los derechos humanos.

- Alentar a las redes de organismos electorales y de instituciones del *ombudsman*, a participar activamente en la discusión y formulación de instrumentos pedagógicos comunes a la región, que mejoren el conocimiento y las prácticas sobre la democracia y sobre la defensa de los derechos humanos.

- Considerar mecanismos permanentes en los países –como las comisiones de educación en derechos humanos– que contribuyan a mantener al día los programas educativos y a producir materiales pedagógicos que respondan a los nuevos desafíos y a los problemas emergentes de los derechos humanos y la democracia, en un mundo cada vez más integrado por los medios electrónicos de intercomunicación e información.

- Atender, de modo sistemático, la incorporación de contenidos y metodológicas de enseñanza de derechos humanos en los procesos de formación de los profesionales que tienen a cargo las labores docentes, incluyendo los institutos normales superiores y las universidades.

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

1. Aspectos metodológicos 131
Hipótesis de trabajo 131
Matriz para recolección y análisis de datos 131
2. Análisis de los resultados de la investigación 134
Las normas sobre la formación de educadores 134
Los contenidos en los planes de estudio de las carreras docentes 138
Contenidos de equidad de género y diversidad étnica en la formación inicial de los educadores 152
Tesis y trabajos de investigación en derechos humanos de estudiantes de carreras docentes 156
La educación en derechos humanos en la capacitación en servicio 157
Las perspectivas transversales en la capacitación de educadores en servicio .. 166
Capacitación de educadores por parte de las oficinas del defensor del pueblo 170

3. Conclusiones 173
Normas sobre formación de los docentes 173
Formación inicial de los educadores 174
Capacitación a educadores en servicio 175
Perspectivas de género y diversidad 178
4. Recomendaciones 180
Legislación 180
Formación inicial 180
Capacitación en servicio 181
Equidad de género y diversidad étnica 183

Tablas y gráficos[1]

Tabla 1: Matriz utilizada para el III Informe 132
Tabla 2: Establecimiento de EDH en las normas y planes sobre la formación de los educadores 137
Tabla 3: Cantidad de instituciones, carreras y asignaturas analizadas 138
Tabla 4: Asignaturas con contenidos sobre pedagogía de los derechos humanos 140
Tabla 5: Asignaturas con contenidos de derechos humanos en general 141
Tabla 6: Asignaturas con contenidos sobre democracia 143
Tabla 7: Asignaturas con contenidos sobre valores 144
Tabla 8: Asignaturas con contenidos sobre grupos raciales, étnicos y religiosos 145
Tabla 9: Asignaturas con contenidos sobre participación e interacción con la comunidad 146
Tabla 10: Asignaturas con contenidos sobre educación para la paz 147
Tabla 11: Asignaturas con contenidos sobre amistad entre las naciones 148
Tabla 12: Asignaturas con contenidos sobre derechos de los niños 149
Tabla 13: Asignaturas con contenidos sobre legislación educativa 149
Tabla 14: Asignaturas con contenidos sobre orden institucional 150
Tabla 15: Asignaturas con contenidos sobre igualdad y diferenciación social 151
Tabla 16: Asignaturas con contenidos sobre ecologismo y medio ambiente 151
Tabla 17: Asignaturas con contenidos sobre equidad de género 153
Tabla 18: Asignaturas con contenidos sobre diversidad étnica y multiculturalismo (1990) 154
Tabla 19: Asignaturas con contenidos sobre diversidad étnica y multiculturalismo (2003) 155
Tabla 20: Capacitación de educadores en servicio por los ministerios de educación 158
Tabla 21: Convenios relacionados con capacitación docente en EDH entre ministerios de educación y otras organizaciones 161
Tabla 22: Contrapartes en los convenios de los ministerios de educación relacionados con capacitación docente en EDH a 2003 163
Tabla 23: Materiales docentes sobre la enseñanza de los derechos humanos 164
Tabla 24: Perspectivas transversales, equidad de género 167
Tabla 25: Perspectivas transversales, diversidad étnica 169

Gráfico 1: La construcción del campo de la pedagogía de los derechos humanos 134
Gráfico 2: Contenidos en asignaturas 139
Gráfico 3: Tesis según temas 157

[1] Todas las tablas y gráficos fueron producidos por el IIDH para este Informe, con base en la información proporcionada por los consultores locales.

1. Aspectos metodológicos

Hipótesis de trabajo

La hipótesis de la tercera investigación hace relación a que los contenidos, valores, actitudes y destrezas para enseñar derechos humanos se incorporen a la formación de los docentes y otros agentes que impactan en los procesos educativos.

Por lo anterior, se exploraron las variaciones que se pudieran haber dado en el período 1990-2003, en la formación que se imparte a los educadores, ya se trate de nuevos profesionales que se forman para incorporarse al magisterio o de antiguos profesores que participan en cursos, seminarios, talleres y otras actividades de actualización. Interesa conocer al respecto si las leyes generales sobre educación, las leyes especiales sobre régimen docente, otras normas reglamentarias o administrativas y los documentos de política, han establecido la necesidad de que los docentes reciban la instrucción adecuada para conocer y enseñar temas de derechos humanos; si los programas de las instituciones donde se forman inicialmente los educadores han incorporado tales contenidos, y si las actividades de actualización para educadores en servicio lo han hecho.

Matriz para recolección y análisis de datos

El período 1990-2003 seleccionado para la preparación de este Informe se corresponde, en términos generales, con varios fenómenos característicos de la época: la reinstalación de la democracia en varios países de la región y/o la consolidación de las instituciones democráticas y de su independencia relativa; la adopción de reformas constitucionales, legales y administrativas, y la movilización de la sociedad civil en torno a la plena vigencia de los derechos humanos y el estado de derecho.

También coincide con el último período intercensal, lo que permitirá al lector interesado realizar comparaciones en relación con los indicadores generales de desarrollo y, en particular, con los de acceso a la educación. Finalmente, el período de estudio se corresponde con la ejecución de programas de reforma de la educación –y otras reformas estructurales– en la mayor parte de los países. La preparación de estos informes coincide con el final de la Década del Derecho a la Educación y con la discusión de horizontes para un nuevo esfuerzo internacional en este campo. La matriz utilizada para la recolección de información tuvo la siguiente estructura:

Tabla 1: Matriz utilizada para el III Informe

Dominio I *tres variables siete indicadores*	Variaciones –entre 1990 y 2003– en la legislación, los planes nacionales de educación y la estructura institucional (ministerios de educación) relativos a la incorporación de temas sobre derechos humanos, en la formación básica y la capacitación en servicio de los educadores, incluyendo el aprendizaje de destrezas para su enseñanza.
Dominio II *cuatro variables once indicadores*	Variaciones –entre 1990 y 2003– en los planes de estudio de las escuelas normales, los institutos superiores (no universitarios), las carreras de Educación o Pedagogía de las universidades, tesis, ensayos y otras actividades extracurriculares de instituciones que forman educadores, que impliquen la inclusión de destrezas para su enseñanza.
Dominio III *dos variables seis indicadores*	Variaciones –entre 1990 y 2003– en las actividades y materiales de capacitación en servicio, ofrecidas o desarrolladas por los ministerios de educación y las defensorías del pueblo, que impliquen la inclusión de temas de educación en derechos humanos y de destrezas para la enseñanza. Así como convenios suscritos entre los ministerios de educación y otras instituciones
Dominio IV *dos variables catorce indicadores*	Variaciones –entre 1990 y 2003– en las normas, orientaciones pedagógicas, planes de estudio, asignaturas, materiales didácticos, preparación de tesis de graduación, actividades extracurriculares y cursos de capacitación en servicio, relacionados con el aprendizaje de contenidos sobre equidad de género y diversidad étnica, y de destrezas para su enseñanza.

El régimen de formación y reclutamiento de educadores a lo largo del pasado decenio es muy variable entre los países de la región, tanto en lo que se refiere al establecimiento de los requisitos necesarios para el ejercicio del profesorado, como en relación con su formación básica. Esta es una tendencia de la evolución del régimen de formación de educadores que va en aumento, y que influyó de manera muy importante en la adopción de opciones metodológicas para la investigación, que es importante señalar.

Tradicionalmente el reclutamiento de docentes en casi todos los países de la región era una función altamente reglamentada y supervisada por los ministerios de educación pública y privilegiaba a los profesionales formados en institutos normales (medios y superiores) especializados, dependientes en buena medida de los ministerios de educación pública en cuanto a su funcionamiento, los planes de estudio y los programas de las asignaturas. Esta regularidad se viene diluyendo progresivamente desde hace muchos años, aun antes de 1990. Desde entonces el reclutamiento es menos regulado, los institutos normales son menos numerosos (donde no han desaparecido) y la formación de los educadores se realiza en bachilleratos generales o en carreras universitarias de Pedagogía o de Ciencias de la Educación, principalmente. Estas carreras universitarias son, evidentemente, más lejanas a la tutoría oficial, si bien procuran

cumplir con perfiles mínimos que permitan a sus egresados incorporarse al magisterio en el sector público.

Estas características inciden en una alta dispersión de datos sobre la formación de los educadores en el último decenio del siglo, lo que hizo difícil –y en algunos países imposible– contar con informaciones suficientemente detalladas y comparables acerca de algunas variables consideradas en la matriz. Para el examen de las normas que regulan la incorporación al magisterio resultó particularmente complicado establecer la reglamentación vigente para 1990. Tampoco se consiguieron datos suficientes sobre los programas impartidos en los institutos normales, muchos de los cuales habían desaparecido para la última década del siglo. Finalmente, el rastreo de las actividades de formación en servicio ofrecidas a lo largo de una década tropezó con una carencia crónica de registros.

Las constricciones antes señaladas condujeron a examinar muestras de instituciones, carreras, asignaturas y programas que estuvieran incidiendo en la formación de los educadores. Estas muestras fueron escogidas procurando, por una parte, enfocar las variables y los indicadores propuestos; y de otra, que se tratara de experiencias en instituciones de alcance o impacto nacional –tanto públicas como privadas– en el supuesto de que éstas expresarían mejor las tendencias dominantes en cada momento investigado.

La información disponible para 1990 es sensiblemente más baja que para 2003, y las diferencias de densidad de la información entre países es significativa. En cuanto a este segundo factor, se debe advertir un predominio de la información proveniente de Argentina, México, Brasil y República Dominicana en la formación de los criterios de análisis de este Informe.

El examen de los programas de la muestra de asignaturas condujo a constar una alta dispersión de contenidos temáticos que contribuirían a proveer conocimientos y destrezas para la enseñanza de los derechos humanos y una muy baja frecuencia de materias dirigidas a impartir una pedagogía de los derechos humanos. También el número de asignaturas registradas, que estuvieran directamente concernidas con la temática de derechos humanos resultó comparativamente bajo, tanto en 1990 como en 2003.

Bajo estas condiciones la opción metodológica adoptada para el examen de los contenidos de los programas consistió entonces en la construcción de una lista de temas correlacionados –distribuidos en un número variable de asignaturas– que diera cuenta de:

i. los temas indicados en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) y el Protocolo de San Salvador;

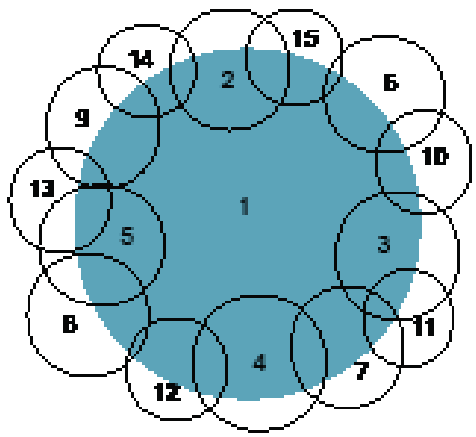
ii. los temas mencionados en otros instrumentos internacionales;

iii. los temas recogidos en la definición de EDH que utiliza la estrategia institucional del IIDH; y

iv. los temas que aparecen de modo más recurrente en los programas de las asignaturas analizadas.

El resultado fue la construcción del objeto *pedagogía de los derechos humanos* como un ámbito ínter construido en las numerosas intersecciones de varios temas y contenidos impartidos en varias asignaturas fronterizas, como se ilustra en el siguiente gráfico:

Gráfico 1: La construcción del campo de la pedagogía de los derechos humanos



1. Pedagogía de los derechos humanos
2. Derechos humanos en general
3. Democracia y ciudadanía
4. Valores
5. Diversidad y multiculturalismo
6. Grupos raciales, étnicos y religiosos
7. Equidad de género
8. Participación e interacción
9. Educación para la paz
10. Amistad entre las naciones
11. Derechos del niño
12. Ley de educación
13. Orden institucional
14. Igualdad y diferenciación social
15. Medio ambiente y ecologismo

El Salvador
Constitución de la República (1983)
Art 60. Para ejercer la docencia se requiere acreditar la capacidad en la forma que la ley disponga en todos los centros docentes, públicos o privados, civiles o militares, será obligatoria la enseñanza de la historia nacional, el civismo, la moral, la Constitución de la República, los derechos humanos y la conservación de los recursos naturales.

2. Análisis de resultados de la investigación

Las normas sobre la formación de educadores

Para el año 2004, las constituciones vigentes en dieciocho de los diecinueve países a que se refiere este Informe establecen principios y/o contenidos de EDH. Al igual que ocurre con los textos constitucionales, durante la década de los 90 las leyes generales de educación incrementan significativamente la incorporación de tales principios y contenidos, de modo que a esta fecha los grandes lineamientos de la EDH están presentes en las leyes de educación de prácticamente todos los países objeto de este estudio (cfr. I Informe, 2002).

Aunque se observan diferencias en los términos y la profundidad con que se plantean algunos conceptos, todas las leyes de educación reconocen a la educación como un derecho humano fundamental cuya cobertura debe alcanzar a toda la población en igualdad de oportunidades; incorporan el conocimiento de los derechos humanos y los principios de la democracia como contenido de los programas de educación formal, y expresan que el sistema educativo debe orientarse por los valores de tolerancia, justicia, paz, igualdad y solidaridad.

Teniendo en cuenta estos antecedentes, esta investigación examinó en qué medida las leyes de educación, las de carrera docente, otras leyes y normas administrativas conexas, los planes de educación, de educación en derechos humanos y de derechos humanos en general, así como otros documentos que reflejan voluntad y orientación política del Estado, establecen de manera explícita que los educadores deben conocer y/o deben ser entrenados –en la formación inicial y/o en la capacitación en servicio– en el conocimiento de temas relativos a los derechos humanos y en las destrezas necesarias para enseñar estos temas.

El primer examen mostró que las referencias explícitas son muy escasas. Para 1990 únicamente la Constitución de El Salvador (1983) contenía esta indicación. Para 2003 también lo hacen de diversas maneras la Ley del Profesorado de Perú (1984), el Decreto Supremo de Educación Nº 220 de Chile (1998) y la Ley sobre Infecciones de Transmisión Sexual, el Virus de la Inmunodeficiencia Humana y el SIDA, de Panamá (2000).

Las leyes de educación de Argentina (1994) y Costa Rica (1957) establecen que la formación de profesionales docentes deberá inspirarse en los principios democráticos y promover la participación.

Otras referencias explicitas a derechos humanos y democracia fueron encontradas en los planes y programas nacionales de educación (Brasil, Colombia, Costa Rica, Nicaragua, Paraguay, República Dominicana y Uruguay), así como en varios documentos que proponen objetivos y acciones de los ministerios de educación en relación con la formación de los educadores o describen lineamientos curriculares y perfiles para la formación inicial de los docentes (Panamá, Paraguay) y en los planes nacionales de educación en derechos humanos de Brasil y Colombia.

Son más abundantes, explícitas y reiterativas las referencias a la necesidad de asegurar la formación en valores éticos, cívicos y científicos de los educadores. Así lo hacen diversas normas y documentos en Costa Rica, Paraguay y Perú para 1990, a los que se adicionan Brasil, Chile, El Salvador, Nicaragua, Panamá, Perú, República Dominicana y Uruguay para el 2003.

Representan importantes novedades en la documentación de carácter normativo vigente para 2003, las menciones al adiestramiento que deben recibir los educadores para impartir conocimientos sobre la problemática nacional, especialmente la relacionada con cuestiones económicas, so-

Brasil
Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (2003). Acciones previstas:

- Trabajar cuestiones relativas a los derechos humanos y los temas sociales en los procesos de formación contínua de educadores, teniendo en cuenta como referencia fundamental las prácticas educativas presentes en el cotidiano escolar.
- Promover y producir materiales pedagógicos orientados para la educación en derechos humanos, así como su difusión e implementación.
- Introducir la perspectiva de la educación en derechos humanos como componente de la formación inicial de los educadores.
- Proponer la creación de metodologías pedagógicas para educación en derechos humanos en las Instituciones de Enseñanza Superior.
- Fomentar una cultura de educación en derechos humanos con atención para la enseñanza fundamental y media/secundaria, además de los profesionales egresados.
- Introducir la temática de derechos humanos como tema transversal en los cursos de licenciatura de todas las áreas del conocimiento.

Colombia

Plan Nacional de Formación, Respeto y Práctica de los Derechos Humanos (en construcción)

Estrategia de formación de formadores: es necesario primero formar docentes con perspectiva de derechos humanos.

Lineamientos de política para la modificación de los programas universitarios de formación de docentes para la incorporación de la perspectiva de derechos humanos.

El Salvador

"Desafíos de la educación en el nuevo milenio" (2000-2005)

En el área laboral: comprensión y aprendizaje relacionado con los ejes transversales del currículo nacional considerando que estos contribuyen a la formación personal e integral de los futuros docentes y consecuentemente a la consolidación de una sociedad democrática.

Paraguay

Delineamientos curriculares para el sistema de formación docente (1994)

La educación democrática... impregna todo el currículo de la formación docente y pretende estimular y garantizar que todos los alumnos y alumnas logren transformar su experiencia cotidiana en una vivencia democrática. La incorporación de los derechos humanos propende a la creación de una cultura de respeto a la dignidad de la persona humana. En el contexto universal de los derechos humanos, busca educar en la verdad con honestidad, formar actitudes de perseverancia y entereza para enfrentar las dificultades y desarrollar la creatividad para proponer alternativas de solución.

ciales y culturales, para vincular estos temas con la promoción de valores como la justicia social, la solidaridad y la preservación del medio ambiente, y para promover la reflexión de los estudiantes sobre desarrollo humano y desarrollo social.

Ahora bien, tal como se señaló en el I Informe una buena cantidad de leyes nacionales, por lo general las reformadas recientemente, avanzan más y consagran los principios de la no discriminación, la valorización y defensa de la diversidad étnica y cultural del país y la participación de los actores del proceso educativo en la formulación de políticas y en la toma de decisiones educativas. En estos principios de incorporación más tardía se aprecian distintos grados de elaboración en la normativa. Muchas leyes enuncian el principio en general, pero algunas hacen desarrollos particularizados, fijando pautas operativas y creando programas y/o instancias específicas para llevarlo a la práctica.

A partir de esta constatación, en la preparación de este Informe se rastrearon indicaciones –en la legislación, los planes y otros documentos– acerca de la formación de los educadores para observar y para enseñar temas relacionados con la equidad de género y el reconocimiento de la diversidad.

La temática de la diversidad étnica, incluyendo aspectos de bilingüismo y valoración de las culturas, ya estaba presente en 1990 en documentos normativos de México, Panamá y Perú. No ocurría lo mismo con la equidad de género.

Para 2003, las cuestiones de equidad de género están profusamente tratadas en la legislación y en documentos de política sobre formación de educadores en Brasil, El Salvador, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Perú. Y los temas sobre diversidad étnica, multiculturalismo y plurilingüismo aparecen para Bolivia, Brasil, Colombia, Guatemala, México, Panamá, Paraguay y Perú. En términos generales, estas referencias destacan la necesidad de desarrollar destrezas de los educadores para manejar la cuestión de la equidad de género como un contenido transversal de los procesos educativos, tanto en la trasmisión de conocimientos, como en el trato dentro del aula y la organización de actividades escolares. La temática de la diversidad étnica está más estrechamente vinculada con la preparación de maestros para los programas de educación bilingüe y, solo de manera referencial, con la promoción del conocimiento y la tolerancia de todos los educandos con los pueblos y comunidades indígenas. No se han encontrado referencias explícitas (de carácter normativo) al tema de las comunidades de afrodescendientes y de otras identidades.

Una novedad muy importante de los últimos años es la adopción en México de la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2003) y la inclusión en ella de indicaciones expresas relativas a la capacitación y actualización de los funcionarios públicos, entre ellos los educadores, que hagan posible este propósito.

Argentina:
Ley de Educación (1994)
Brasil:
Plan Nacional de Educación
Colombia:
Ley de Educación (1994), Estatuto de profesionalización docente (2002), Decreto 3012 sobre organización y funcionamiento de las escuelas normales superiores (1997)

Costa Rica:
Plan Nacional de Desarrollo Profesional, recursos didácticos y mejoramiento cualitativo de los docentes
El Salvador:
Ley de Carrera Docente
México:
Plan Nacional de Educación 2001-2006

Nicaragua:
Plan Nacional de Educación (2000-2015)
Panamá:
Ley de Educación (1995)
Perú:
Ley del Profesorado (1984)
República Dominicana:
Ley de Educación
Ordenanza del Estatuto Orgánico del Instituto de Formación Superior Docente

> Los órganos públicos y las autoridades federales, en el ámbito de sus competencias, llevarán a cabo, entre otras, las siguientes medidas positivas y compensatorias a favor de la igualdad de oportunidades para la población indígena:... III: Crear programas permanentes de capacitación y actualización para los funcionarios públicos sobre la diversidad cultural. (Ley federal para prevenir y eliminar la discriminación, Artículo 14 fracción III).

La siguiente tabla ilustra los resultados acumulados de la inclusión, en instrumentos normativos de varios niveles, de las diversas categorías explicita e implícitamente referidas al campo de los derechos humanos y la democracia y a las perspectivas transversales de equidad de género y reconocimiento de la diversidad étnica y cultural.

Tabla 2: Establecimiento de EDH en las normas y planes sobre la formación de los educadores

Menciones al establecimiento de temas relacionados con EDH para educadores:		Argentina	Bolivia	Brasil	Colombia	Costa Rica	Chile	Ecuador	El Salvador	Guatemala	Haití	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Rep. Dominicana	Surinam	Uruguay	Venezuela	Totales √
Ley de Educación	1990	∅	√	∅	o	√	∅	√	∅	o	∅	∅	o	∅	∅	√	∅	o	∅	√	5
	2003	√	∅	∅	√	√	∅	√	√	√	∅	√	∅	√	√	√	√	o	∅	√	12
Ley de carrera docente	1990	∅	∅	∅	√	√	∅	o	∅	∅	∅	∅	√	∅	∅	√	∅	o	∅	∅	4
	2003	∅	o	o	√	√	∅	o	∅	o	o	o	√	o	∅	√	∅	o	o	o	4
Otra legislación	1990	∅	o	o	∅	∅	o	o	∅	∅	o	o	√	o	∅	∅	∅	o	o	o	1
	2003	∅	√	√	√	∅	∅	o	√	√	∅	√	√	∅	∅	∅	√	o	o	o	8
Planes de Educación y otros	1990	∅	∅	∅	∅	∅	o	∅	√	∅	∅	√	∅	∅	∅	∅	∅	o	∅	∅	2
	2003	∅	∅	√	√	√	o	∅	√	√	∅	√	√	√	√	∅	√	o	∅	∅	10
Menciones vigentes √		1	2	2	5	5	-	2	4	3	-	4	5	2	2	4	3	-	-	2	

√ Ley o documento examinado incluye explícitamente, ∅ Ley o documento no incluye, o Ley o documento no fue reportado.

Los contenidos en los planes de estudio de las carreras docentes

Los resultados que se exponen a continuación dan cuenta de las variaciones registradas en los planes de estudio de las escuelas normales, los institutos superiores, las carreras de Educación o Pedagogía de las universidades y de otras instituciones que forman educadores. Los datos corresponden a los años 1990 y 2003. El registro de información tomó en cuenta aquellas asignaturas que implican la inclusión de destrezas para la enseñanza de materias relacionadas con la temática de los derechos humanos, tal como ésta se construyó en tanto el objeto de estudio. Por tanto, las informaciones corresponden al estudio y análisis de una muestra de asignaturas correspondientes a distintas carreras que forman docentes en los países suscriptores del Protocolo de San Salvador, con excepción de Haití, para el cual no se reportaron datos suficientes y Suriname donde no se realizó la investigación.

Cabe destacar que la información recopilada para 1990 fue menor en cantidad que la recopilada para 2003, esto se debe fundamentalmente a las dificultades materiales para conseguir programas de asignaturas de 1990. Para 1990 se analizaron 75 asignaturas y para la situación actual un total de 207. El siguiente cuadro da cuenta de la cantidad y la diversidad de informaciones que alimentan el presente Informe, en lo que se refiere a la formación inicial de los educadores.

Tabla 3: Cantidad de instituciones, carreras y asignaturas analizadas

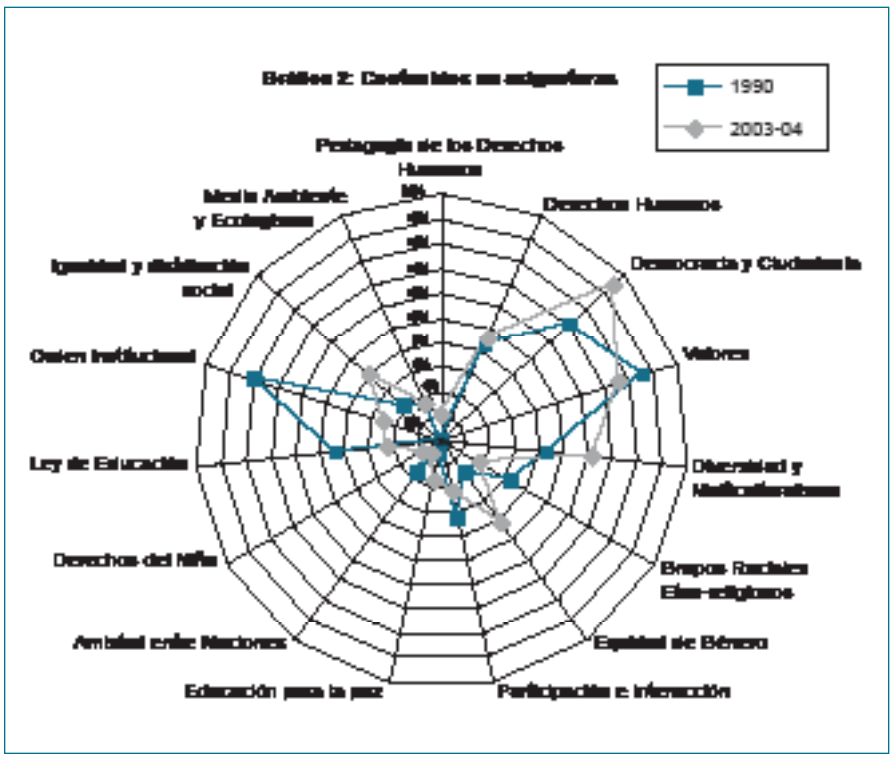
País	1990			2003			País	1990			2003		
	Instituciones	Carreras	Asignaturas	Instituciones	Carreras	Asignaturas		Instituciones	Carreras	Asignaturas	Instituciones	Carreras	Asignaturas
Argentina	3	9	33	3	8	66	Haití	sd	sd	sd	sd	sd	sd
Bolivia	sd	sd	sd	1	sd	1	México	3	4	23	3	8	32
Brasil	2	2	6	7	10	18	Nicaragua	1	1	sd	2	2	3
Colombia	sd	sd	sd	3	4	2	Panamá	1	1	2	2	2	2
Costa Rica	1	3	6	1	4	8	Paraguay	sd	sd	sd	2	2	1
Chile	sd	sd	sd	1	2	sd	Perú	2	2	4	2	2	7
Ecuador	sd	sd	sd	1	2	7	R. Dominicana	3	5	4	4	7	8
El Salvador	na	na	sd	(*)	2	6	Uruguay	1	1	1	2	3	sd
Guatemala	sd	sd	sd	1	1	2	Venezuela	sd	sd	sd	1	1	1

sd: No se ha reportado datos
na: No se aplica para el país
(*): El MINED elabora "Normas y orientaciones curriculares para la formación inicial de maestros", de adopción obligatoria para todas las instituciones de educación superior que, a partir de 1998 mantengan programas de formación docente.

Los contenidos encontrados en los programas de asignaturas fueron agrupados en quince categorías, significando cada una un nivel de aproximación a los temas que constituirían el campo ideal de la pedagogía de derechos humanos. Tales categorías son las siguientes:

Pedagogía de los derechos humanos	Derechos humanos en general	Democracia y ciudadanía
Valores	Diversidad y multiculturalismo	Grupos raciales, étnicos y religiosos
Equidad de género	Participación e interacción con la comunidad	Educación para la paz
Amistad entre las naciones	Derechos del niño	Ley de educación
Orden institucional	Igualdad y diferenciación social	Medio ambiente y ecologismo

El resultado del examen de la cantidad de los contenidos relacionados con derechos humanos registrados, organizados en las categorías indicadas y comparados entre 1990 y 2003, se expresa en el siguiente gráfico:



En 1990, los contenidos asociados con derechos humanos se ubicaron prioritariamente en cuatro conjuntos: valores, democracia y ciudadanía, orden institucional y ley de educación. Para el 2003 se incrementan los contenidos relacionados con democracia y ciudadanía y crecen de un modo importante los relacionados con equidad de género, diversidad y multiculturalismo y con estudios sobre igualdad y diferenciación social, relacionados principalmente con situaciones de pobreza y otros proble-

mas sociales. Disminuyen sensiblemente contenidos sobre orden institucional y sobre ley de educación, que incluyen temas relativos a justicia, orden público y régimen laboral docente.

En el decenio analizado no cambian los porcentajes de asignaturas que contienen referencias explícitas y directas a derechos humanos en general, pero sí aparecen, por primera vez, los relacionados con pedagogía y didáctica de los derechos humanos y otras materias afines.

De conformidad con las observaciones de los consultores a cargo de la recolección de datos para este Informe, las modificaciones introducidas por la Reforma Educativa se vienen concretando en los currículos de las asignaturas que se imparten en la educación en general, pero llegan muy lentamente a los planes y programas de las instituciones y carreras dedicadas, de manera especializada, a la formación de educadores.

Contenidos sobre pedagogía de los derechos humanos

El adiestramiento de los educadores para impartir asignaturas relacionadas con derechos humanos representa uno de los más bajos porcentajes de dedicación en el universo de 207 asignaturas analizadas para la actualidad. Tres de las cinco asignaturas registradas están relacionadas con la enseñanza de educación cívica y ética, una con derechos humanos en general y, solamente una, con pedagogía de los derechos humanos.

Tabla 4: Asignaturas con contenidos sobre pedagogía de los derechos humanos

1990: 0/75 = 0%	**2003:** 6/207 = 2.89%					
El tema no aparece en ninguna asignatura reportada para 1990	Pedagogía de los DDHH	Formación cívica y ética. Enfoque didáctico	Formación cívica y ética III. Estrategias y recursos	Formación cívica y ética IV. Estrategias y recursos	Derechos humanos y derechos sociales	Didáctica General I

Las orientaciones desde la ética incluyen los asuntos de derechos humanos desde la perspectiva de "los temas moralmente controvertidos y su comprensión conceptual" y proponen recursos didácticos para la enseñanza de estos temas y estrategias de comunicación y diálogo para abordarlos. Desde Cívica, se propone la enseñanza de habilidades comunicativas y cooperativas para la resolución no violenta de los conflictos.

La asignatura de pedagogía de los derechos humanos declara el propósito que se muestra en el recuadro de la página que sigue. En la asignatura Didáctica General I se encuentra la siguiente declaración de objetivo: "Profundizar en los conocimientos teóricos-metodológicos de los Derechos Humanos, en sus aspectos histórico-filosóficos, jurídicos y pedagógicos que permitan vincular la teoría con la práctica educati-

va. Desarrollar la creatividad para diseñar estrategias y materiales para la educación de los Derechos Humanos. Incorporar intelectual y afectuosamente los contenidos de derechos humanos para mejorar la calidad de vida de su entorno".

Contenidos sobre derechos humanos en general

Aun cuando el incremento del porcentaje de asignaturas que abordan expresamente temas de derechos humanos entre 1990 y 2003 es relativamente bajo (0.84%), el análisis de los contenidos propuestos en los programas de las asignaturas –provenientes de Argentina, Costa Rica, Guatemala, México, Paraguay y Perú–, muestra una ampliación significativa de los temas y de las perspectivas de su desarrollo didáctico.

Tabla 5: Asignaturas con contenidos de derechos humanos en general

1990: 8/75=10.75%		**2003:** 24/207=11.59%					
Iniciación en las Ciencias Sociales	Derecho internac. público	Perspectiva filosófica pedagógica II y III	Filosofía del derecho	Derechos humanos	Filosofía de la educación	Ética y responsabilidad social	Ciudadanía y realidad brasilera
Estudios sociales	Educación para la práctica social	Derechos humanos y ciudadanía	Estudios e investigación para la paz	Qué son los derechos humanos	Educación en DDHH y desarrollo sostenible	Principios de la legalidad y garantías individuales	Educación y sociedad
Sociología de la educación	Programa de Ciencias sociales II	Desarrollo curricular de estudios sociales	La práctica de los DDHH promueve la democracia	Sociología educativa	Ética y Religión	Cultura de paz	Valores de la convivencia social
Seminario de especialización en derecho	Programa de Ciencias sociales III	Temas selectos de la reflexión ética I	Temas selectos de la reflexión ética II	Derechos humanos	Formación cívica y ética IV. Estrategias	Educación para la diversidad	Los derechos humanos y la paz

Las asignaturas que se dictaban hace doce años ponen énfasis en la presentación de los instrumentos internacionales de los derechos humanos, en la clasificación de los mismos por generaciones o tipos de derechos y en los organismos internacionales relacionados con la protección. Solamente una asignatura presenta el *hábeas corpus* como un recurso para la defensa de los derechos.

La enseñanza de los derechos humanos en los adolescentes de la escuela secundaria

Con las actividades y la reflexión y análisis de las lecturas del bloque, se pretende que los estudiantes normalistas:

- Reflexionen sobre el significado que tiene la escuela en la promoción de los derechos humanos entre los adolescentes.
- Analicen a partir de sus experiencias personales, el significado que proporcionan los derechos humanos acerca del valor del ser humano.
- Comprendan que la escuela es la única institución que se plantea deliberadamente educar en derechos humanos bajo los valores de la tolerancia, la libertad, la igualdad y la responsabilidad.
- Destaquen que la escuela es un espacio donde, a partir de las vivencias de sus integrantes, se puede promover la capacidad de respetarse a sí mismo y a otras culturas, de ponerse en el lugar de los demás y de percibir las consecuencias sociales y personales de nuestro comportamiento.

Los objetivos y contenidos sobre derechos humanos declarados en los programas de las asignaturas analizadas para 2003 tienden a enraizar el aprendizaje en problemáticas de la realidad social como el trabajo, la salud, la educación y la vida en la escuela; a contextualizarlos en el marco de la legalidad y el estado de derecho; a asociarlos con el ejercicio de la democracia y con el reconocimiento de la diversidad y de la interculturalidad. Se mantienen los contenidos descriptivos sobre el derecho internacional de los derechos humanos, pero se enfatiza más en los sistemas de protección nacional que en los internacionales. Una asignatura estudia el rol de las organizaciones no gubernamentales en este campo.

En las asignaturas de Argentina destaca el tratamiento extenso de la temática de la discriminación; en las de Costa Rica, la asociación de derechos humanos con medio ambiente y paz. En las asignaturas de México cabe destacar la reflexión –desde los derechos humanos– acerca de las cuestiones sociales y culturales nacionales más importantes y, en particular, de la diversidad étnica; atiende además, muy expresamente, a la importancia que se debe asignar a la enseñanza de los derechos humanos a los niños y adolescentes y al rol de la escuela en este proceso. Como se puede leer en el ejemplo, las asignaturas reportadas están dirigidas, muy directamente, a los estudiantes normalistas, esto es, a quienes se preparan para el ejercicio del magisterio escolar.

El progreso que se puede reportar en este indicador está asociado, principalmente, a la ampliación de los contenidos de las asignaturas y a su integración en la malla curricular. Sin embargo, éste es un fenómeno que incide únicamente en la tercera parte de los países analizados. En los demás países no se han registrado asignaturas que de manera directa e intencionada aborden la temática de los derechos humanos como una materia en si misma.

Contenidos sobre derechos humanos

A partir de la lectura y análisis de los materiales del bloque, se pretende que los estudiantes normalistas: Consideren a los derechos humanos como el marco ético-jurídico que regula su comportamiento ante el resto de los integrantes de la sociedad y garantiza el respeto a la dignidad humana. Identifiquen la relación que existe entre la declaración universal de los derechos humanos y la protección que le brinda la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en algunos artículos, para garantizar a los integrantes de la sociedad el derecho al trabajo, a la cultura, a tener un nivel de vida adecuado, a escoger el tipo de educación que habrá de darle a sus hijos y al uso de los avances de la ciencia y la tecnología, entre otros.

Temas:

La universalidad de los derechos humanos.

La Constitución de los Estados Unidos Mexicanos y la protección de los derechos humanos.

Los derechos económicos, sociales y culturales de los mexicanos.

Contenidos sobre democracia

Tanto para 1990 como para el 2003, las asignaturas que cuentan con algún contenido sobre democracia en su mayoría forman parte de un plan de estudios de alguna carrera de educación con énfasis a Historia, Ciencias políticas y Filosofía. Hace doce años estos contenidos ocupaban el tercer lugar de importancia entre las quince categorías seleccionadas para el análisis. En la actualidad ocupan el primer lugar. Este incremento ocurre, en buena medida, por el traslado de temas relacionados con las categorías **orden institucional** y **ley de educación**, que describían instituciones y normatividad del sector público, hacia asignaturas que reciben un tratamiento desde la perspectiva de la teoría del poder, del Estado y el régimen político.

En 1990, los contenidos de las asignaturas dan cuenta de la perspectiva política e histórica de la democracia, con énfasis en el análisis de las ideologías, los partidos políticos y los "movimientos" sociales; así como a los contrastes entre "democracia-dictadura" y "participación-autoritarismo" en la constitución de los regímenes políticos de los países de la región. No obstante este énfasis, sí se encuentran para esos años referencias sobre democracia y educación, centrados en la democratización de la educación, la educación popular y la transformación democrática de la sociedad. Se puede inferir que el espíritu de estos contenidos está relacionado principalmente con la igualdad de oportunidades en el acceso al derecho de educación.

Para el 2003 se observan asignaturas con clara referencia al civismo y a la ciudadanía como lo sugieren, por ejemplo, las siguientes denominaciones: Ciudadanía y realidad brasilera, Educación moral y ciudadana, Formación cívica y ética, Principios y valores de la democracia y Derechos humanos y ciudadanía.

Los programas de estas y otras asignaturas registradas para 2003 evidencian la variación del concepto de democracia. En efecto, se pasa de una comprensión de la democracia como sistema político o régimen de gobierno a una democracia entendida como atributo y derecho de la ciudadanía, que se materializa en la participación en la toma de decisiones y que se debe fomentar desde la educación. El rol del educador es propuesto, por tanto, como el de un formador de ciudadanía y se ofrecen recursos didácticos para conseguir este propósito.

Este campo de la formación docente es uno de los que mejor y más rápidamente ha adecuado sus contenidos a los principios incorporados en las normas constitucionales y a los objetivos de las leyes de educación adoptadas después del retorno a los regímenes democráticos, lo que generó también importantes variaciones en el currículo general, tal como se hizo constar en el II Informe.

El siguiente cuadro sintetiza algunos enunciados encontrados en los programas de las asignaturas analizadas para esta categoría, que ilustran la vinculación entre los conceptos de democracia y ciudadanía y entre estos y el proceso educativo:

Tabla 6: Asignaturas con contenidos sobre democracia

1990: 13/75 = 17.33%	**2003:** 52/207 = 25.72%

Asociación entre educación, ciudadanía y ética pública.	Valores constitutivos de la vida democrática.
Democracia y educación.	Valores democráticos y participación ciudadana.
Características del enfoque de la formación cívica y ética en la escuela secundaria: formativo, laico, democratizador, nacionalista, universal, preventivo y comunicativo.	Los aportes de la educación a la constitución de una nueva ciudadanía que permita institucionalizar una democracia pluralista.
La contribución de la educación a la democratización de la sociedad.	El papel de la educación en la formación de la ciudadanía.
La educación como medio para fortalecer la identidad y conciencia nacional.	La participación de la escuela y del Estado en la formación de la ciudadanía popular.

Contenidos sobre valores

La educación como medio de transmisión de valores y por tanto el desarrollo de éstos en el currículo, es una constante tanto en la educación general como en la formación de educadores. Para 1990, esta categoría de contenidos ocupaba el primer lugar de frecuencia, que ha sido superado en 2003 únicamente por los contenidos relacionados con democracia y ciudadanía, debido, en gran parte, a que las asignaturas de educación cívica han absorbido parte de los contenidos de las asignaturas de ética.

Las asignaturas de ética y otras relacionadas con ésta, continúan siendo el lugar privilegiado para el aprendizaje sobre valores y el entrenamiento para enseñarlos. En 1990 y en 2003, estas asignaturas aparecen bajo denominaciones como Ética, Ética y educación, Formación cívica y ética, Ética y responsabilidad social y sus contenidos principales se encuentran también en las asignaturas Valores de la convivencia social e Importancia de la formación en valores. Otros valores que se imparten a los educadores, aparecen también en asignaturas como: Filosofía general, Teoría de la educación, Fundamentos de la educación, Educación moral y ciudadana, Psicología y cultura en la educación.

Tabla 7: Asignaturas con contenidos sobre valores

1990: 16/75 = 21.3%	**2003:** 42/207 = 20.28%

Como se señala en la tabla de la izquierda, la variación en el porcentaje de asignaturas con contenidos sobre valores ha disminuido ligeramente a lo largo del período de estudio.

Ahora bien, para 1990 la formación en valores se limitaba a los valores éticos y morales, la familia, la justicia y el bien común. La temática de la ética profesional y de las responsabilidades del docente ocupaba un lugar importante. Para 2003 continúa la tendencia de incorporar contenidos sobre valores éticos y morales relativos a la ética profesional, pero se observa un progreso hacia la incorporación de contenidos relacionados con la dignidad de la persona, el sentido de pertenencia, el combate a los prejuicios, los valores sociales y los valores escolares. Más aun, se observan contenidos relacionados a la jerarquización de los valores como presupuestos de las diferentes formas de organizar la vida social y personal y se aborda el tratamiento de valores y contra-valores en el contexto sociocultural.

En un balance entre los hallazgos del II y el III Informe, observamos un desequilibrio en el tratamiento de estos temas para la formación de alumnos y la formación de maestros. Mientras que en el primer caso –y tanto para 1990 como para 2002– el tema de los valores en los programas de estudio de los diversos niveles escolares tiene un marcado énfasis en la solidaridad, la dignidad humana, la paz, la tolerancia y la comprensión entre las naciones; en la formación de los educadores, el tratamiento de los valores se encuentra más restringido a la ética personal y profesio-

nal. Solamente en programas muy recientes hay una tendencia de vincular el tema de los valores a los derechos humanos, a la democracia, a la justicia y a la solidaridad, así como a asociar el tema de la ética con el tema de la ciudadanía.

Contenidos sobre grupos raciales, étnicos y religiosos

El artículo 13.2 del Protocolo de San Salvador señala que la educación debe favorecer "la tolerancia y la amistad entre... todos los grupos raciales, étnicos y religiosos". El Informe ha examinado los contenidos referidos a este tema en las asignaturas impartidas a los educadores durante su formación inicial.

Este examen se propuso diferenciar, hasta donde fuera posible, los contenidos generales de carácter fundamentalmente histórico sobre el tema de aquellos referidos específicamente al reconocimiento de la diversidad étnica y la multiculturalidad actuales, que se tratan en otra sección del Informe.

El resultado se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 8: Asignaturas con contenidos sobre grupos raciales, étnicos y religiosos

1990: 6/75 = 8.00%		**2003:** 9/207 = 4.34%		
Iniciación en las Ciencias sociales	Historia social latinoamericana	Ciencia sociales y su enseñanza	Sociología	Historia del Brasil
Prehistoria y etnohistoria argentina y americana	Historia de la educación argentina y latinoamericana	Espacio de práctica docente I	Historia de la educación	Persona, cultura y sociedad
Historia de la educación argentina y americana	Historia americana Ciclo Historia americana I	Perspectiva espacio temporal de Argentina y América	Desarrollo curricular de estudios sociales	Historia de El Salvador

Para 1990 estos contenidos se presentan con un carácter eminentemente histórico y aparecen fundamentalmente en asignaturas que forman parte de planes de estudio de carreras con énfasis en profesorados de Historia. Los contenidos se refieren a la educación en los períodos precolombinos, la herencia colonial, la conquista y la colonización, el impacto conquistador y los procesos de transculturación.

Para 2003 se reduce el porcentaje de asignaturas en que se tratan estos temas, en beneficio del tratamiento de la diversidad étnica y la multiculturalidad. Los contenidos aparecen con más frecuencia en las áreas de sociología y ciencias sociales, aunque permanece la orientación histórica de su tratamiento. De todas maneras, en la actualidad se identifica la introducción de un enfoque cultural y se rescata el aporte de estos grupos en la formación de los estados contemporáneos.

Llaman la atención a este respecto el amplio tratamiento que se da en Brasil a la historia y a la integración de la población de origen africano y la ausencia de referencias, en casi todos los países, a otros grupos no indígenas que constituyen minorías al interior de las naciones. No se reportaron contenidos significativos relacionados con la diversidad religiosa.

Algunos ejemplos de contenidos de las asignaturas reportadas sobre el tema son los siguientes:

Identificación de las culturas institucionales diferentes.

Espacio tiempo, cultura y sociedad en América aborigen.

Primera inmigración de razas blancas, las razas en América durante el siglo XIX.

La cultura criolla, nacionalidades y razas.

Composición de la sociedad colonial.

Brasil colonial, la esclavitud, sus regiones principales, la diversidad racial y cultural, la abolición de la esclavitud: sus consecuencias.

Destrucción de la cultura y de las instituciones sociales de los aborígenes.

Contenidos sobre participación e interacción con la comunidad

El examen de las asignaturas para la formación de educadores puso en evidencia la existencia de un porcentaje importante de contenidos relacionados con la interacción entre la escuela y la comunidad educativa y con el papel de los maestros en la promoción de la participación. Estos contenidos se encontraron principalmente en asignaturas relacionadas con la organización y la administración escolar (1990) y con algunas asignaturas de ciencias sociales o sobre la democracia (2003).

Si bien estos hallazgos pueden aparecer alejados de la búsqueda de referencias a la EDH, se reportan en este Informe en la medida que constituyen indicios de una condición o entorno favorable al reconocimiento de la alteridad, base del reconocimiento y respeto de lo derechos y las obligaciones.

Tabla 9: Asignaturas con contenidos sobre participación e interacción con la comunidad

1990: 6/75 = 8.00%		**2003:** 12/207 = 5.79%			
Organización y administración escolar	Legislación, organización y administración escolar	Psicología y cultura del alumno de EGB 3 y polimodal	Perspectiva político-institucional	Perspectiva pedagógica-didáctica	Didáctica de las ciencias sociales
Historia de la educación argentina y latinoamericana	Metodología de la educación básica II	Formación orientada en educación, sociedad e institución educativa	Administración y gestión de programas educativos	Bases filosóficas, legales y organizativas del Sistema Educativo Mexicano	Principios y valores de la democracia
Diseño y planeamiento de currículum	Comunidad y desarrollo	Educación para la democracia	Articulación escuela-familias-comunidades	Educación comunitaria y práctica curricular	Desarrollo comunitario

Algunos enunciados sobre objetivos y contenidos de las asignaturas seleccionadas contribuirán a destacar la importancia que éstas pueden tener en la construcción de una pedagogía que favorezca la EDH.

Antecedentes y origen del enfoque participativo. Principios pedagógicos del enfoque participativo. Papel del maestro, el niño, el grupo y la comunidad en el enfoque participativo *(Costa Rica).*

Relación del educador con la institución y como vehiculizador de los principios de socialización. La docencia como profesión de riesgo: la escuela como escenario de estallido de conflictos sociales, alteraciones de conducta como síntomas, la contención. Relación entre comunidad educativa y escuela. Presencia de la sociedad civil en la construcción de alternativas, agregación de demandas y gestión de la educación (*Argentina).*

Metodologías para lograr la participación comunitaria en la elaboración de programas y proyectos educativos. Programas y proyectos educativos comunales. Promoción y sistematización del trabajo en instituciones, aula y centro educativo *(Costa Rica).*

La participación social en la educación como un medio para la observancia, la promoción y el apoyo del desarrollo del proceso educativo. Los sujetos e instancias reconocidos por la ley, sus niveles de participación, derechos y obligaciones *(México).*

Los gobiernos estudiantiles en Nicaragua: pretende preparar a los docentes para su impulso en las escuelas donde ejercerá. Sus contenidos hacen un recorrido histórico sobre la formación y objetivos de los gobiernos estudiantiles en Nicaragua y brinda los elementos básicos para conformarlos *(Nicaragua).*

Contenidos sobre educación para la paz

Los contenidos registrados para este indicador son poco numerosos. Para 1990 este indicio fue encontrado únicamente para Costa Rica, como un enunciado muy general. En 2003 aumenta el número de asignaturas que lo contienen y se enriquece el sentido del enunciado. Se encontraron datos para Colombia, Guatemala y Perú que permiten asociar estas asignaturas con las necesidades propias de una sociedad confrontada con la violencia, en el primer caso, y con el reestablecimiento de las relaciones sociales después de prolongados períodos críticos. En el caso de Guatemala se registró la existencia de un Diplomado en Derechos Humanos y Cultura de Paz para el fortalecimiento de la comunidad educativa, dirigido a estudiantes de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media. Únicamente una asignatura (Brasil) desarrolla contenidos explícitos sobre la paz y sobre sus amenazas en el contexto internacional.

Tabla 10: Asignaturas con contenidos sobre educación para la paz

1990: 1/75 = 1.33%	2003: 9/207 = 4.34%		
Prioridades de la educación actual.	Estudios e investigación para la paz	Retos de la educación contemporánea	Educación en DDHH y desarrollo sostenible
Retos de la educación en el presente: educación para el desarrollo, educación para el medio ambiente, educación para la paz y educación para la calidad de vida *(Costa Rica).*	La educación en el desarrollo histórico de México II	Los derechos humanos y la paz	Cultura de paz
	Didáctica general I	Cultura de paz y desarrollo humano	Educación social integral VIII

Algunos ejemplos de los enunciados de las asignaturas analizadas:

Incluye temas como: derechos humanos, paz, violencia, democracia, dominación, libertad, desarrollo, conflictos sociales, explotación, represión, armamentismo, conflictos internacionales *(Brasil).*

Derechos humanos y conflictos violentos. ¿Cuáles fueron las causas de la violencia política en el Perú de 1980 a 1994 y cómo se desarrolló? ¿Qué reformas políticas deben hacerse en el Perú para que nunca más reaparezca la violencia política? *(Perú).*

Educación para la paz.

Educación para la paz y el futuro.

La educación para la paz, base de una democracia ética, modelo integral de educación para la paz, la democracia y el desarrollo sostenible.

Fundamentos de una cultura de paz desde la perspectiva de los derechos humanos.

La tolerancia como un modelo de comunicación social para la paz.

Consenso y promoción de valores para una cultura de paz y democracia. Derechos a la libertad, a la justicia social, a la democracia y a las sociedades, al desarrollo y a la paz *(Perú, 2003).*

Contenidos sobre amistad entre las naciones

Tabla 11: Asignaturas con contenidos sobre amistad entre las naciones

1990: 3/75 = 4.00%	2003: 4/207 = 1.93%

Se identificaron contenidos sobre este indicador para 1990 en asignaturas de Argentina, Panamá y Perú, y para 2003 en Argentina, Brasil y Perú. En ambos momentos estos contenidos están enunciados desde una perspectiva histórica, política o jurídica, pero no desde una perspectiva educativa o pedagógica. En algunas asignaturas se presenta la información sobre los organismos internacionales responsables por temas de derechos humanos.

Contenidos sobre derechos del niño

No se encontró ningún contenido sobre este tema en las asignaturas registradas para 1990.

Para 2003, se registraron cinco asignaturas referidas al tema, en Argentina y Costa Rica. Este bajo nivel de inclusión contrasta con la importancia y trascendencia que tuvo la suscripción y ratificación de la Convención de los Derechos del Niño por parte de casi todos los países miembros de Naciones Unidas.

La baja frecuencia con la que aparecen estos contenidos en los programas y planes de estudio de las carreras que forman docentes, evidencia un asunto pendiente en el cumplimiento de los compromisos por parte de los Estados de reconocer los derechos de los niños y adoptar políticas para protegerlos.

Los Estados partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;

b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;

c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;

d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;

e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural. *(Convención sobre los Derechos del Niño: Artículo 29).*

En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena, el derecho que le corresponde en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma.
(Convención sobre los Derechos del Niño: Artículo 30).

La obligación expresada en el artículo 30 está bien cubierta, como se verá más adelante, en las disposiciones sobre educación indígena (intercultural y bilingüe) en el caso de México.

Contenidos sobre legislación educativa

La enseñanza de los contenidos de la ley de educación es particularmente interesante en el contexto de este Informe si se recuerda que las leyes vigentes tanto en el período de 1990 como en el 2003, contemplan contenidos sobre la educación en derechos humanos que deben ser cubiertos por los docentes. Se trata de un espacio de enseñanza que puede resultar muy útil para el adiestramiento de los futuros docentes como un actor fundamental para el desarrollo de la EDH, tal y como lo plantean las leyes nacionales de educación.

Como se observa en la Tabla 13, la cantidad de asignaturas que cubren los contenidos disminuyó en el 2003 en relación a los contenidos de asignatura sobre este tema en 1990.

En 1990 los contenidos de las asignaturas privilegiaron el conocimiento del régimen legal sobre la educación, con un mayor énfasis sobre los derechos y obligaciones de los educadores. Para el 2003 estos contenidos se enuncian de una forma que dan la idea de un sistema, con varios actores (Estado, maestros, educandos, comunidad escolar) y determinadas condiciones financieras, organizativas y administrativas del sistema mismo.

Tabla 12: Asignaturas con contenidos sobre derechos de los niños

1990: 0/75 = 0%	**2003: 5/207 = 2.47%**

Tabla 13: Asignaturas con contenidos sobre legislación educativa

1990: 8/75 = 10.76%	**2003: 12/207 = 5.79%**

Tabla 14: Asignaturas con contenidos sobre orden institucional

1990: 15/75 = 20.00%	2003: 14/207 = 6.76%

Los contenidos pedagógicos más próximos a la EDH, registrados en estas asignaturas, tienen que ver con el derecho a la educación y con el conocimiento de los planes nacionales de derechos humanos.

Contenidos sobre orden institucional

Estos contenidos se refieren a las instituciones del Estado, su funcionamiento y su organización. Se encuentran incluidos en asignaturas que en su mayoría son parte de planes de estudio de profesorados especializados en alguna de las áreas de las Ciencias sociales. Proporcionalmente, los contenidos reportados sobre estos temas son mayores en 1990 que en 2003.

En el 2003 se observa un avance cualitativo en tanto se introduce el examen de las relaciones entre la institución pública y la educación.

Los siguientes enunciados, provenientes de programas de asignaturas en México, dan cuenta de los propósitos y temas priorizados en el estudio del orden institucional.

Bloque I: Con el desarrollo de las actividades de este bloque, se pretende que los estudiantes normalistas: Reafirmen el concepto de Estado de Derecho y sus ventajas, el origen y supremacía de las leyes, identifiquen algunos valores que fundamentan la organización del Estado Mexicano. Analicen el proceso de institucionalización de nuestro Estado-Nación, así como la estructura y funciones en su organización. Distingan las características del Estado en sus diversas etapas desde diferentes posturas.

Bloque II: A través del desarrollo de las actividades de este bloque, se espera que los alumnos normalistas: Analicen la actuación federal, sus relaciones con los gobiernos locales y el impacto que ha tenido en el desarrollo de los mismos. Identifiquen los elementos que contribuyen al fortalecimiento de los gobiernos locales. Comenten la importancia de la participación ciudadana en el cumplimiento de las funciones de los ayuntamientos.

Bloque III: Con el desarrollo de las actividades, se espera que los normalistas: Analicen la actuación de los partidos políticos y los espacios que brindan de participación a los jóvenes. Exploren el comportamiento de los jóvenes en la política y en la vida civil, así como su identificación en los procesos de participación. Reflexionen sobre los tipos de organización y participación alternos a la política que se han desarrollado entre los jóvenes. Propongan acciones por parte de las instituciones y de la juventud para contrarrestar la creciente incapacidad de la sociedad para absorber e incorporar a los jóvenes en los circuitos formales de socialización.

Contenidos sobre igualdad y diferenciación social

La exploración de contenidos relacionados con derechos humanos y democracia en el currículo de estudios de quienes se preparan para el ejercicio del magisterio escolar, puso en evidencia la existencia de un conjunto importante de asignaturas que abordan cuestiones relacionadas con la estructura y la composición de las sociedades, que ponen énfasis en el co-

nocimiento y discusión de la estratificación social, sus causas y sus efectos sobre los procesos educativos.

Estas asignaturas por lo general privilegian la consideración de factores económicos y políticos en la determinación de la desigualdad social y asocian esto con fenómenos de discriminación y exclusión. Algunas asignaturas abordan esta problemática a partir de marcos conceptuales sobre clases sociales y distribución del poder para plantear una reflexión acerca de la relación entre "los sistemas educativos nacionales y el modo de dominación social".

El examen reveló que estos contenidos han aumentado entre 1990 y 2003. En la muestra de asignaturas analizadas, esta categoría ocupa actualmente un lugar apenas por debajo de la categoría sobre derechos humanos en general.

Según han comunicado algunos de los consultores que hicieron la recolección de la información para este Informe, el aprendizaje de este tipo de contenidos contribuye a que los educadores cuenten con una base crítica sobre la cual construir un discurso pedagógico promotor de la igualdad, la inclusión y el respeto de los derechos humanos.

Los contenidos reportados para 1990 se encuentran por lo general en asignaturas como Sociología general y Economía, reflejando la problemática de la desigualdad y, en programas sobre didáctica o sociología de la educación, en cuanto a la relación entre educación y clases sociales.

Para 2003 los contenidos sobre estos temas se dispersan en asignaturas sociológicas, filosóficas, pedagógicas y sobre la realidad nacional. Además de las cuestiones de la desigualdad de clase, introducen nuevos criterios de análisis como la inequidad de género y la discriminación étnica y cultural. Problemas como la pobreza y la marginalidad empiezan a ser considerados como obstáculos de los procesos educativos y retos a vencer.

Tabla 15: Asignaturas con contenidos sobre igualdad y diferenciación social

1990: 4/75 = 5.33%	**2003: 22/207 = 10.62%**

Tabla 16: Asignaturas con contenidos sobre ecologismo y medioambiente

1990: 3 /75 = 4.00%	**2003:** 9/207 = 4.34%

Contenidos sobre medio ambiente y ecologismo

Como se puede apreciar en la Tabla 16, las asignaturas sobre educación ambiental y ecologismo en 1990 y 2003 representan un porcentaje semejante entre las analizadas para cada período. Tampoco han variado significativamente los contenidos impartidos en estas asignaturas y, en términos generales –con una sola excepción– su tratamiento no hace referencias explícitas al derecho a un ambiente sano consagrado en los instrumentos internacionales. La orientación dominante hasta ahora está relacionada con la conservación y la ubicación de los contenidos es cercana a las asignaturas de Ciencias naturales (Ecología, por ejemplo).

El siguiente ejemplo de enunciado de programa de asignatura, aborda de manera conjunta el patrimonio natural y el patrimonio cultural:

En esa medida, el curso contribuye a que los alumnos normalistas aprendan a analizar el plan de estudios de la educación primaria desde la perspectiva del patrimonio cultural y natural; los forma para que en el trabajo profesional que desempeñen sepan utilizar didácticamente los recursos del patrimonio más cercanos a la comunidad donde esté ubicada la escuela, mediante actividades y estrategias propias de la enseñanza de asignaturas como Geografía, Historia, Ciencias Naturales y Educación Cívica; les brinda herramientas y experiencias para poder identificar el patrimonio local y regional y amplía sus conocimientos a partir de comprender que el legado cultural y las reservas naturales son testimonios de la vida de la gente, de las épocas pasadas, del hombre y su relación con el medio, etcétera. Es decir, este patrimonio permite saber más de la historia local y regional, de la geografía de la entidad, de los valores y actitudes que practica la gente y por último, el curso ayuda a los normalistas a considerar en la enseñanza lo que los niños son y saben, como un principio pedagógico que norma el trabajo del aula...

Contenidos de equidad de género y diversidad étnica en la formación inicial de los educadores

La presente investigación, lo mismo que las dos anteriores, puso un interés especial en el estudio de las variaciones –entre 1990 y 2003– en las normas, orientaciones pedagógicas, planes de estudio, asignaturas, materiales didácticos, preparación de tesis de graduación, actividades extracurriculares y cursos de capacitación en servicio, relacionados con el aprendizaje de contenidos sobre equidad de género y diversidad étnica, y de destrezas para su enseñanza. Esta opción se corresponde con la conveniencia de realizar siempre una relectura de la información, desde la perspectiva de dos actores –las mujeres y los pueblos indígenas–, que son claves en la conquista y ampliación de la ciudadanía por medio de la promoción de una plataforma de derechos que les concierne de un modo específico. Los siguientes párrafos dan cuenta de los resultados obtenidos en el examen de contenidos de las asignaturas de las carreras docentes. Al final de la sección se examina esta temática en la capacitación en servicio.

Contenidos sobre equidad de género

Como se puede apreciar en la tabla siguiente, entre 1990 y 2003 se experimenta un incremento importante en la inclusión de contenidos relacionados con la equidad de género en las asignaturas que forman parte del currículo de la formación de educadores. Más aun, mientras en 1990 tales contenidos están estructurados, fundamentalmente, en torno a propósitos de educación sexual, en 2003 se encuentran distribuidos en varias asignaturas relacionadas con varios campos como ética, sociología, valores y educación.

Tabla 17: Asignaturas con contenidos sobre equidad de género

1990: 3/75 = 4.00%	2003: 23/207 = 11.11%					
Programa de Ciencias sociales II	Antropología filosófica	Sociología de la educación	Ciencias humanas I	Educación, sociedad y comunidad escolar	Retos de la educación contemporánea	Educación y sociedad
Pedagogía sexual	La educación en el desarrollo histórico de México I	Temas selectos de la reflexión ética I	Seminario de temas selectos de Historia de la pedagogía y la educación	Atención educativa a los adolescentes en situaciones de riesgo	Valores de la convivencia social	Educación, sociedad y comunidad escolar
Educación sexual	Desarrollo infantil I	Mujer, cultura y sociedad	Antropología de género	Género y desarrollo	Programa de educación social integral VI	Seminario: Una educación no sexista
	Didáctica general I	Educación para la sexualidad	Desarrollo infantil I	Estudios sociales	Ciencias sociales	

Si bien en la actualidad existen algunas asignaturas específicamente relacionadas con la equidad de género, pocos programas llevan esto hacia consideraciones relativas a la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la comprensión de la equidad como un derecho que se puede hacer valer ante la justicia y ante los sistemas internacionales de protección, como se podría esperar dada la influencia que tienen actualmente las plataformas de los movimientos de mujeres y el tenor de los instrumentos internacionales como la CEDAW y la Convención de Belem do Pará.

En el siguiente recuadro se inserta un ejemplo de enunciado de programa sobre equidad de género, que refleja acertadamente las tendencias actuales en este campo:

Propósito:
Formar profesionales de la educación capaces de generar conocimientos que permitan avanzar en el análisis de las relaciones de género en el ámbito educativo; proponer la categoría de género como una herramienta analítica de las relaciones de poder; reconocer a la institución educativa como reproductora de diferentes formas de discriminación social (género, etnia, clase social); identificar las prácticas y procesos educativos que favorecen la discriminación de género; analizar los sesgos genéricos en la enseñanza y aprendizaje de contenidos específicos (Historia, Español, Ciencias naturales y Matemáticas); y diseñar propuestas educativas que favorezcan la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres.

Ejes:
I. Teoría del género.
II. La escuela como reproductora del género.
III. Género y currículo.
IV. Propuestas educativas para la igualdad de oportunidades.

Asignaturas:
Eje I: Género y poder, Género e identidad; Eje II: Cultura escolar I, Cultura escolar II; Eje III: Género y diseño curricular, Diversidad cultural e instrucción; Eje IV: Métodos y técnicas de investigación educativa, Programación y diseño de materiales educativos.

Diversidad étnica y multiculturalismo

La incorporación de contenidos sobre diversidad étnica y multiculturalismo en las asignaturas de las carreras docentes como una cuestión específica, atinente a los pueblos indígenas contemporáneos –más allá del reconocimiento genérico de la diversidad racial, religiosa y cultural tratadas en un párrafo anterior–, viene incrementándose en los países con importante presencia indígena desde mediados de la década de 1980. Este fenómeno está ligado en su origen al establecimiento y desarrollo de la educación intercultural-bilingüe, en tanto esta medida requirió desde muy temprano la formación de educadores especializados que, además de conocer y dominar la lengua, desarrollaran algunas destrezas para conducir la enseñanza bilingüe y, en algunos casos, bicultural. Países como Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala, México y Perú crearon instancias administrativas –como direcciones en los ministerios de educación–, instituciones docentes y programas especiales dedicados al desarrollo pedagógico y al entrenamiento de docentes para la educación bilingüe.

Tabla 18: Asignaturas con contenidos sobre diversidad étnica y multiculturalismo

1990: 8/75 = 10.66%			
Iniciación en las Ciencias sociales	Historia de las ideas sociales, políticas y filosóficas en la Argentina	Historia de la educación argentina y latinoamericana	Pedagogía diferenciada
Tronco común: Matemática, Español y Teoría educativa	Seminario: Identidad y valores nacionales (línea social)	Programa de Ciencias sociales II	Antropología de la educación

Este primer impulso se refleja en los contenidos de algunas asignaturas registradas para 1990, implicando por una parte los aspectos pedagógicos de la educación bilingüe y por otra la comprensión de la diversidad como un fenómeno histórico y social.

La introducción de reformas constitucionales que reconocen los derechos específicos de los pueblos indígenas a lo largo de la década de 1990, los renovados esfuerzos por instalar y/o fortalecer los programas de educación intercultural-bilingüe y el incremento de la importancia social y política que adquieren los movimientos indígenas al final del siglo XX y principios del XXI, profundizan esta tendencia, con el resultado de un incremento de los contenidos sobre diversidad étnica y multiculturalismo en las asignaturas de las carreras docentes.

Las asignaturas registradas en la tabla que sigue se corresponden, por iguales partes, a carreras docentes de carácter general y a carreras especializadas para la educación indígena. Si bien buena parte de ellas desarrollan contenidos estrechamente ligados a la cuestión de la educación bilingüe y

Tabla 19: Asignaturas con contenidos sobre diversidad étnica y multiculturalismo

2003: 35 /207 = 16.90%					
Sicología y cultura en la educación	Ciencias sociales y su enseñanza II	Perspectiva filosófica pedagógica III	Espacio de la práctica docente II	Perspectiva filosófica y pedagógica I	Espacio de las definiciones institucionales
Política y legislación de la educación	Pedagogía I	Pedagogía de la diversidad	Geografía II	Derechos humanos	Seminarios sobre sociedad cultura y educación
Enseñanza religiosa	Retos de la educación contemporánea	Diversidad cultural en educación básica y currículum	Educación y sociedad	Persona, cultura y sociedad	Didáctica general
Bases filosóficas, legales y organizativas del Sistema Educativo Mexicano	Atención educativa a los adolescentes en situaciones de riesgo I	Desarrollo de los adolescentes I. Aspectos generales	Cultura de paz y desarrollo humano	Necesidades educativas especiales	Valores de la convivencia social
Geografía y su enseñanza	Temas selectos de la reflexión ética I	Derechos humanos y derechos sociales	Formación humana, integral y religiosa	Ciencias sociales	Atención a la diversidad
Estudios afrobrasileros	Educación para la diversidad	Programa de educación social integral III	Lineamientos generales para el diseño de los programas de estudio de la Asignatura regional I y II		

bicultural, el tratamiento de estos asuntos no escapa a la necesidad de incluir el reconocimiento de los derechos específicos de los pueblos y comunidades indígenas, al menos en el nivel que estos han sido reconocidos en el Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (Nº 169) de la Organización Internacional del Trabajo y en las constituciones nacionales[2]. Esta dinámica conduce a introducir de manera sistemática un punto de vista o una perspectiva de derechos humanos sobre las cuestiones indígenas y/o a la inversa, a desarrollar una perspectiva de reconocimiento de la diversidad en el tratamiento de los asuntos asociados a temas de derechos humanos, democracia, valores y otros.

De manera congruente con la importancia social y política que estos asuntos han tomado en los últimos años en varios países de la región, cabe señalar que el diseño curricular, la organización de la enseñanza y la formación de maestros bilingües, es un área densamente documentada en varios países, muchos de los cuales cuentan con abundante material pedagógico, inclusive en lenguas indígenas. La contribución de la cooperación internacional no ha sido ajena a este desarrollo, que implica uno de los logros más importantes de los movimientos indígenas y un progreso importante para los derechos humanos.

Entre los numerosos ejemplos sobre contenidos desarrollados en las asignaturas que se imparten a los estudiantes de educación indígena, la siguiente es una selección meramente ilustrativa, tomada del amplio y de-

[2] En la actualidad, las constituciones de 18 países contienen algún nivel de reconocimiento de la diversidad étnica y, por lo menos la mitad de ellas, garantizan derechos específicos para los pueblos indígenas.

tallado programa de una asignatura del Plan de la Licenciatura en educación primaria de las escuelas normales de México:

Factores lingüísticos y culturales de la enseñanza en zonas indígenas

El propósito fundamental de este programa es ofrecer a los futuros maestros herramientas para diseñar estrategias de enseñanza que permitan atender en el aula a los niños y niñas indígenas que asisten a la escuela primaria, ya sea que éstas se localicen en las comunidades y zonas indígenas o en cualquier parte del país.

Para lograrlo, es necesario que los estudiantes reconozcan y valoren la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas de México, en especial las particularidades de estos grupos en la entidad, e identifiquen las necesidades educativas de los niños de estas poblaciones y los retos que enfrentan la escuela y el maestro.

La formación inicial que reciban los estudiantes normalistas, para estar en condiciones de trabajar en cualquier tipo de escuela a la que asistan niños y niñas indígenas, estará centrada en aspectos como los que a continuación se señalan:

1. Las características de la población indígena de la entidad y de los servicios educativos que se ofrecen.

2. Los retos pedagógicos que enfrentan los maestros para atender a niños y niñas indígenas.

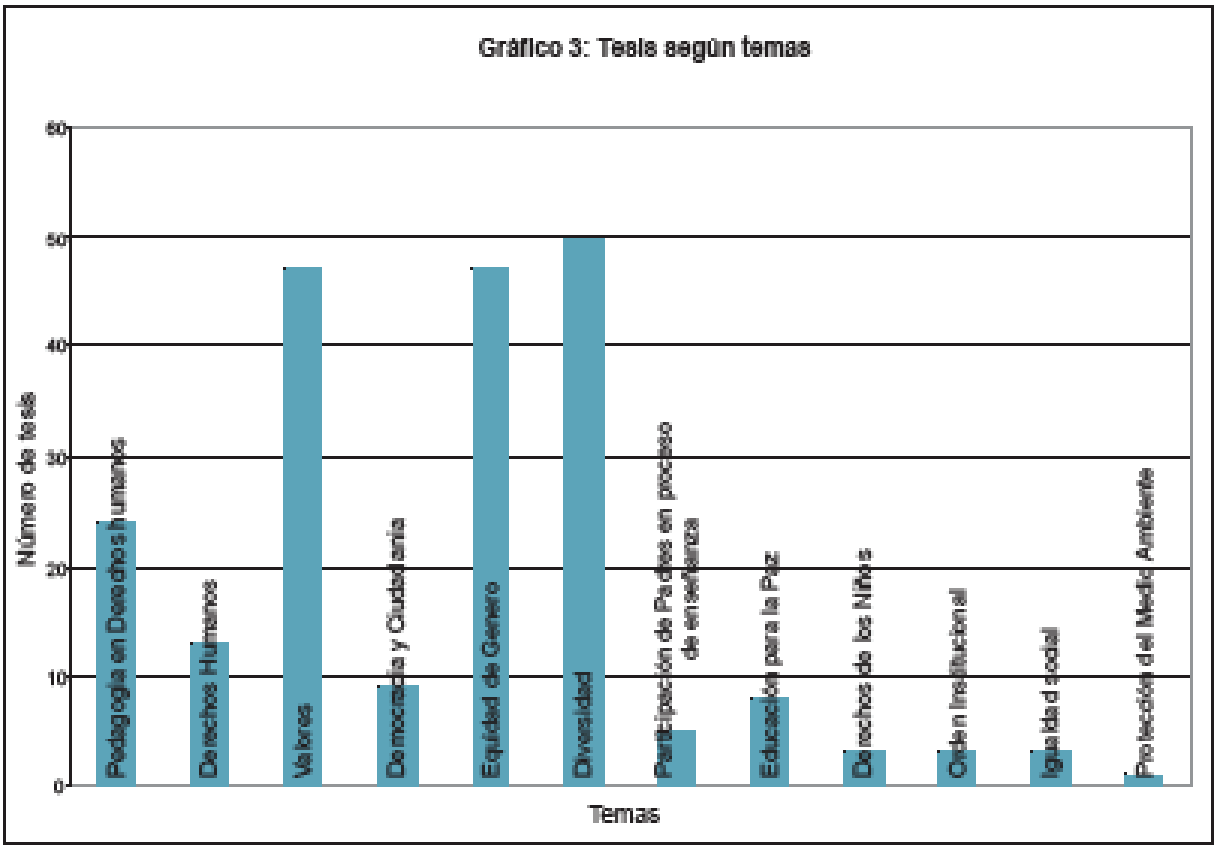
3. La organización de la enseñanza en el aula y el aprovechamiento de los materiales en lengua indígena y en español para favorecer en los niños el aprendizaje de los contenidos básicos.

Tesis y trabajos de investigación en derechos humanos de estudiantes de carreras docentes

El plan de investigación para este III Informe solicitó información sobre la existencia (en las bibliotecas institucionales y universitarias) de tesis o trabajos de investigación, preparados por estudiantes de carreras docentes, que tuvieran como tema principal o colateral la enseñanza de derechos humanos y de otros contenidos asociados, tal como se ha propuesto para este trabajo. En total se reportaron títulos de 207 tesis correspondientes a Argentina, Bolivia, Brasil, Costa Rica, El Salvador, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

A pesar que la muestra es pequeña, no considera todos los países, ni cubre a todas las instituciones que forman docentes, esta información ofrece indicios del interés de los alumnos de realizar una investigación sobre temas relacionados con la EDH; ese interés indica además que muy probablemente recibió contenidos sobre ese tema en el transcurso de su formación y que contó con al menos un profesor especialista sobre esos contenidos que podrá fungir como tutor de su trabajo.

Los contenidos principales de estas tesis y trabajos de investigación se repartieron según muestra el siguiente gráfico:



La educación en derechos humanos en la capacitación en servicio

Implementación de actividades de capacitación para educadores en servicio por parte de los ministerios de educación

La información recogida para este dominio de la investigación no alcanza a cubrir todos los países, ni es exhaustiva, debido a los persistentes problemas de ausencia de registros o de archivos incompletos en las dependencias ministeriales. No obstante, es suficiente para trazar una panorámica del dominio y sus variaciones durante el período en estudio.

En más de las dos terceras partes de los países estudiados, los datos del 2003 muestran un avance notorio respecto a 1990 en cuanto a la incorporación de temáticas de EDH en las acciones de capacitación que ejecutan los ministerios de educación. A la fecha, por lo menos quince países registran acciones oficiales de capacitación docente que abordan explícitamente temas de derechos humanos, frente a sólo cinco países en los que se localizaron datos similares en 1990. Y en estos últimos casos, la oferta actual es significativamente más amplia que la de una década atrás en cantidad y variedad de acciones de capacitación, y en los contenidos de derechos humanos que se tratan. En líneas generales, hay una tendencia creciente a

Tabla 20: Capacitación de educadores en servicio por los ministerios de educación

País	Curso de capacitación	
	1990	2003
Argentina	---	√√√
Bolivia	---	---
Brasil	---	√√√
Colombia	---	√√√
Costa Rica	√	√√
Chile	---	√√√
Ecuador	sd	sd
El Salvador	---	√√
Guatemala	---	√√√
Haití	---	√
México	√	√√√
Nicaragua	---	√√
Panamá	√	√√√
Paraguay	√	√√
Perú	---	---
R. Dominicana	---	√√√
Surinam	sd	sd
Uruguay	√	√√
Venezuela	---	√√

sd: Sin datos
--- No se registran datos pertinentes al indicador
√: Hay por lo menos una actividad de capacitación con contenidos de EDH
√√: Hay más de una actividad de capacitación con contenidos de EDH
√√√: Hay algún programa de capacitación sobre, o que incluye, contenidos de EDH.

incorporar el tema. Si en 1990 se registraban escasos datos pertinentes al indicador, desde mediados de los noventa las actividades de capacitación con temas de derechos humanos empiezan a aparecer, van aumentando año a año, y se amplían y diversifican del 2000 en adelante.

La tendencia de progreso se corresponde con la observada en el desarrollo normativo, del currículo y de los textos de estudio (cfr. I y II Informe), aunque en la capacitación de docentes, como analizaremos enseguida, se observan todavía limitaciones importantes y grandes diferencias entre países.

El paralelismo entre las macro-tendencias reportadas en los dos Informes anteriores y el presente, se explica porque las mismas causas e influencias afectaron todos los componentes de los sistemas educativos de la región en la década pasada. La causa directa de las variaciones está en los procesos nacionales de reforma en las leyes de educación que ocurrieron en dos tercios de los países estudiados. Los cambios introducidos en la normativa incorporaron nuevos contenidos curriculares de EDH, lo cual hizo urgente empezar a capacitar a los educadores que debían llevarlos a las aulas.

De manera mediatizada reconocemos otros impactos. Entre las corrientes que permearon las reformas educativas latinoamericanas, a la par de las propuestas de modernización tecnológica y de descentralización de la gestión educativa promovidas por los organismos financieros internacionales, incidieron también el desarrollo del derecho internacional de los derechos humanos, los procesos nacionales de transición o fortalecimiento democrático, y fuertes movimientos civiles en pro de la inclusión social y cultural. Así, es reconocible la influencia de:

i. los nuevos consensos internacionales que fijaron compromisos para los Estados en materia de educación (por ejemplo la Convención de los Derechos del Niño, de 1989, y la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer, "Convención de Belém do Para", de 1994)[3];

ii. varios acuerdos nacionales de paz (como los suscritos al concluir conflictos internos en Centroamérica, por ejemplo); y

iii. la promoción de la EDH impulsada por entidades de la sociedad civil que buscan incidir en las políticas educativas nacionales, y por organismos internacionales que asesoran y dan asistencia técnica a los ministerios de educación (UNESCO, UNICEF, OACNUDH, PNUD y, con gran presencia regional, el IIDH).

[3] Precisamente, una fuente de abundante información para 2003 fueron los informes presentados por los países a organismos internacionales de derechos humanos, en cumplimiento de los compromisos adquiridos al suscribir las citadas convenciones.

La tendencia general de progreso tiene, no obstante, sus limitaciones. Con respecto al tratamiento temático de los derechos humanos en la actualización docente hoy en la región, existen disparidades importantes entre los países y, en gran parte de ellos, dista de ser completo o profundo. Los temas que se abordan de manera más recurrente se recogen en el recuadro.

Los derechos humanos se presentan por lo general de manera explícita, se citan y comentan. Predomina el análisis de los derechos civiles y políticos, asociados a los conceptos de democracia y estado de derecho. Los económicos, sociales y culturales también se contemplan, aunque no en su totalidad (los ejemplos que encontramos aluden solamente a salud, educación y medio ambiente). También tienen preminencia los derechos del niño, de las mujeres, la formación ética y ciudadana, la valoración de la diversidad y los pueblos indígenas, y la lucha contra la discriminación y el racismo. Se percibe un esfuerzo importante por abordar problemas de actualidad desde una perspectiva de derechos, sobre todo problemas familiares, escolares y comunitarios, por ejemplo, la violencia intrafamiliar contra mujeres y niños, el abuso infantil, las consecuencias del consumo de alcohol y drogas, y los conflictos en el ámbito escolar.

En cambio, encontramos poca referencia a los instrumentos internacionales de derechos humanos (más allá de la Declaración Universal y la Convención de los Derechos del Niño); a las instancias y mecanismos legales de protección de derechos, a nivel nacional y supranacional; a los casos de violaciones masivas de derechos humanos ocurridos en el mundo y en la región (en un pasado lamentablemente cercano), y a la responsabilidad colectiva para prevenir su repetición. Cuando se trata la diversidad étnica, casi siempre se abordan las culturas indígenas, con escasa referencia a las poblaciones afrodescendientes (a excepción de Brasil, Uruguay y República Dominicana) y ninguna a grupos en situaciones especiales de vulnerabilidad como los migrantes, refugiados y desplazados, que representan un fenómeno cada vez más generalizado en la región y sufren graves problemas de desconocimiento o abuso de derechos.

Las consideraciones metodológicas tienden a estar presentes en las capacitaciones, según se desprende de los casos donde se encontró información sobre los programas de talleres y cursos, que no son todos. Las referencias apuntan a un enfoque constructivista, participativo y dialógico, pero en este ámbito es difícil decir más sin hacer observación directa o, por lo menos, un análisis de las actividades y ejercicios prácticos de los materiales que se usan durante las capacitaciones.

En otro orden, los datos disponibles en los ministerios no permiten apreciar cuál es la cobertura de esta capacitación docente, ni su regularidad o sostenimiento en el tiempo. Predominan los encuentros, talleres y

Ejemplos de temas frecuentes abordados en las capacitaciones y materiales para docentes

Los derechos humanos. Concepto y características. Declaración Universal de los Derechos Humanos. Derechos políticos y Derechos sociales.

El derecho a la vida y a la integridad personal.

El derecho a la igualdad. Igualdad de oportunidades.

Derecho a la libertad.

Derechos del niño y del adolescente. Convención de los Derechos del Niño. Código (nacional) de la Niñez y la Adolescencia.

Derechos humanos y ciudadanía. Estado social y democrático de derecho. La Constitución Política.

Derechos económicos, sociales y culturales. Derecho a la salud y a la educación.

Derechos colectivos. Protección del medio ambiente.

Democracia. Origen y características. Participación democrática. Desarrollo de competencias para la vida democrática.

Gestión escolar democrática. Derechos humanos y convivencia escolar. Disciplina, autoridad y derechos humanos.

Principios pedagógicos de la educación en derechos humanos y democracia. Formación en valores. La práctica de los valores en el aula. Formación cívica y ética.

Aprender a vivir juntos. Cultura de paz. Resolución de conflictos.

Equidad de género.

Diversidad e interculturalidad. Igualdad y diferencia. El reconocimiento del otro y la tolerancia. Discriminación, prejuicios y estereotipos.

Niñez, mujer y familia. Violencia intrafamiliar. Maltrato infantil y su abordaje.

Desarrollo de proyectos educativos en derechos humanos: en el aula y el establecimiento escolar.

cursos unitarios, de participación opcional para los educadores interesados. En alrededor de la mitad de los países se reporta que los ministerios co-auspician estos cursos con otras instituciones que tienen experiencia en asuntos de derechos humanos, sobre todo ONG u oficinas de *ombudsman*. Son cursos cortos, de entre 16 y 40 horas de duración, concentradas en varios días seguidos o repartidos en sesiones separadas. En algunos casos se indica que tales actividades se organizan siguiendo un esquema de "capacitación en cascada", es decir, se forma a un grupo inicial para que los participantes multipliquen después lo aprendido con otros colegas de su establecimiento o región educativa. Sin embargo, no se reportan acciones de seguimiento de las capacitaciones por parte de las autoridades educativas.

Sin contar con números fidedignos de beneficiarios es difícil establecer a qué porcentaje de educadores en servicio llegan en realidad estas capacitaciones. En cualquier caso, la modalidad de talleres y cursos cortos no puede tener impacto masivo, a menos que sea parte de un programa integral más extenso, articulado y de cierta regularidad. Esta limitante parece ser la razón de que, en años recientes, se hayan comenzado a adoptar modalidades complementarias a los cursos cortos aislados. Por lo menos en ocho países, los ministerios o secretarías nacionales de educación empezaron a ofrecer programas de formación centrados en EDH o que incluyen contenidos de EDH y de enfoques afines como educación para la paz, educación en valores y en convivencia democrática.

Estos programas son más prolongados (en algunos casos llegan a durar varios meses y equivalen a diplomados universitarios), suelen ser periódicos y se ofrecen en conjunto con otra u otras instituciones nacionales, que pueden ser de dos tipos, a veces combinados: o bien instituciones que trabajan en DDHH, como las Defensorías del Pueblo, o bien instituciones de formación docente inicial, como escuelas normales o universidades[4].

La perspectiva del presente Informe, cuya mirada se centra en el panorama regional global, no permite establecer conclusiones definitivas sobre la profundidad e impacto que hoy tienen estos programas en la formación de educadores en cada país. Será necesario hacer estudios nacionales sobre su cobertura real, sus contenidos, su propuesta metodológica, acompañados de una evaluación de resultados. Sin duda es altamente recomendable que los ministerios de educación, las escuelas o facultades de formación de educadores, u otras entidades vinculadas al quehacer de la EDH lleven a cabo estas investigaciones.

Pero aún sin disponer de estudios nacionales detallados, creemos que la corriente creciente de organizar programas para la formación continua de docentes en servicio en DDHH y temas afines es un significativo pa-

[4] Así ocurre por ejemplo en Colombia, mediante convenio de la autoridad educativa de nivel nacional con varias universidades y la Defensoría del Pueblo; en Guatemala, con la Procuraduría de Derechos Humanos; en República Dominicana, con la Fiscalía del Distrito Nacional; en México, con las entidades federativas de todos los Estados; en Brasil, con las Secretarías Estaduales y Municipales de Educación; en Panamá, con una Escuela Normal Superior, por citar algunos casos particulares.

so adelante. Demuestra que, en los sistemas educativos de la región, la temática está oficialmente legitimada, que se empieza a abordar con sistematicidad, y que convoca la cooperación entre diversos actores sociales con responsabilidades complementarias unos en la formación de educadores y otros en la promoción de los derechos humanos.

Convenios entre ministerios de educación y otras organizaciones

La información sobre convenios ministeriales con otras organizaciones confirma la tendencia creciente a establecer acuerdos de cooperación interinstitucional que contemplan la capacitación docente en EDH y campos afines.

Los ministerios de educación suscriben con regularidad convenios de cooperación, tanto bilaterales como multilaterales, sobre problemas y objetivos de interés para el país. Hacia 1990 se reportaron en la región distintos acuerdos orientados a mejorar la gestión educativa, el desarrollo de nuevas tecnologías, los vínculos con el mundo laboral y la cooperación económica y técnica en la preparación de recursos humanos en general. El énfasis estaba puesto en lo administrativo-tecnológico.

Al concentrarnos en acuerdos relacionados con la capacitación de educadores en derechos humanos, en 1990 se localizaron en sólo tres países, mientras que en 2003 se encuentran en quince países. Estos últimos países son todos aquellos sobre los cuales logramos obtener datos, por lo que no podemos descartar la posibilidad de que existan otros en los países donde la información no fue accesible. Además, casi la totalidad de los ministerios que en la actualidad cuentan con este tipo de convenio han suscrito no uno, sino varios, con muy diversos organismos nacionales y supranacionales.

Aparte del aumento numérico de convenios, hay diferencias cualitativas importantes entre los que se identificaron a 1990 y los actuales. Los convenios ubicados en 1990 fueron antecedentes innovadores y valiosos, pero muy limitados para promover una verdadera EDH. Dos de ellos ni siquiera aludían de manera explícita a los derechos humanos, sino que simplemente le daban alguna cabida en el marco de otros temas y objetivos (en Brasil, dentro de un programa nacional de alfabetización y ciudadanía, y en República Dominicana, dentro de un programa para combatir el uso del alcohol y el tabaco entre los jóvenes como apoyo al eje educativo de educación en valores). El tercero, en verdad pionero y muy específico (suscrito en 1986 entre el Ministerio de Educación del Uruguay y el IIDH para ofrecer seminarios de capacitación a docentes en EDH), aspiraba a impulsar un plan piloto de formación en todo el país, pero no tuvo continuidad una vez que concluyó la asistencia técnica del IIDH.

Tabla 21:
Convenios relacionados con capacitación docente en EDH entre ministerios de educación y otras organizaciones

País	Convenios	
	1990	2003
Argentina	---	√√√
Bolivia	---	sd
Brasil	√	√√√
Colombia	---	√√
Costa Rica	sd	√
Chile	sd	√√
Ecuador	sd	sd
El Salvador	---	√√
Guatemala	---	√√
Haití	sd	sd
México	---	√√
Nicaragua	---	√√
Panamá	---	√√√
Paraguay	sd	√√√
Perú	---	√
R. Dominicana	√	√√
Surinam	sd	s/d
Uruguay	√	√√
Venezuela	---	√√

s/d: Sin datos
---: No se registran datos pertinentes al indicador
√: Hay por lo menos un convenio relacionado con capacitación docente en EDH
√√: Hay más de un convenio relacionado con capacitación docente en EDH
√√√: Hay más de cinco convenios relacionados con capacitación docente en EDH

En contraste, la mayoría de los convenios identificados hacia el 2003 se refieren concretamente a la EDH como objetivo y como contenido de la formación docente, a veces asociada a corrientes afines, como la educación para la paz, la democracia, la ciudadanía, el bilingüismo y la diversidad. Varios de ellos prevén acciones sistemáticas y prolongadas en el tiempo, así como elaboración de materiales de apoyo para los educadores.

Llama la atención que las contrapartes de los convenios, además de aumentar, se diversifican. A los organismos internacionales que desde tiempo atrás venían cooperando con los ministerios –UNESCO, UNICEF, PNUD, OEA e IIDH–, desde mediados de los noventa se empiezan a sumar otros –Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Save the Children y la Universidad para la Paz–, así como cada vez más organizaciones del propio país. Las organizaciones nacionales que acuerdan realizar acciones en EDH con los ministerios del ramo pueden ser instituciones públicas (en por lo menos doce de los catorce países que registran información para este indicador); entidades de la sociedad civil (en por lo menos siete de los catorce países), y universidades (en por lo menos seis países).

Entre las instituciones públicas, el primer lugar en frecuencia lo ocupan las oficinas de *ombudsman* (defensorías del pueblo o de los habitantes, procuradurías y comisiones de derechos humanos, según se denominen en cada país), y sus dependencias especializadas en asuntos de la infancia, la mujer y los pueblos indígenas. A la fecha, estos convenios existen en por lo menos siete países. Aparecen también como contrapartes las dependencias provinciales o estaduales de educación, en el caso de los países federales (por ejemplo, Brasil y México), el correspondiente organismo electoral nacional (Panamá y México), el Ministerio de Justicia (Argentina), el Ministerio de Salud (Panamá), el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (Argentina), el Comité Coordinador de Programas para Personas con Discapacidad o Entidades Similares (Argentina y Brasil) y la Comisión de la Verdad y Reconciliación (Perú), sin que la lista sea exhaustiva.

Particularmente novedoso es encontrar, desde finales de la década en adelante, convenios ministeriales con entidades de la sociedad civil, en especial con ONG y/o redes de ONG que promueven los derechos humanos, en general o de colectivos particulares, por ejemplo, niños y niñas, mujeres e indígenas. El fenómeno refleja que el trabajo de las entidades civiles en América Latina ha venido ganando legitimidad y reconocimiento público, y que empieza a comprenderse la importancia de su interacción con el Estado para avanzar hacia metas valiosas para el conjunto social. Respecto a los convenios con universidades, los datos recogidos son genéricos, por lo cual es difícil entrar en más detalles. Sin embargo, que-

da claro que la tendencia a suscribir acuerdos va en aumento y que abarca tanto a universidades públicas como privadas.

El crecimiento de las alianzas entre ministerios y secretarías de educación pública y otras organizaciones para formar docentes en EDH es un indicio auspicioso, porque supone concertación de voluntades, suma de esfuerzos y aporte de conocimientos y experiencias especializadas que los ministerios no tienen. Pero para que las formas de colaboración mutua sean productivas, habría que garantizar que se cumplan ciertas condiciones y prevenir algunos problemas que ya se perfilan en los datos recogidos. A menudo las acciones derivadas de los convenios no guardan correspondencia con todos los cambios introducidos en el currículum (por ejemplo, tocan unos temas pero ignoran otros); no tienen cobertura geográfica generalizada (por ejemplo, se concentran en ciertas zonas del país y descuidan otras); tienen duración limitada (por lo general reducida al período de un proyecto específico de pocos años) y no reportan evaluación de resultados. Acordar por separado acciones particulares con contrapartes particulares corre el riesgo de conducir a una sumatoria de actividades aisladas, dispersas, muchas veces superpuestas y de impacto restringido, si no se insertan en un plan macro, una estrategia unitaria dentro de la cual distintos actores asuman responsabilidades específicas con objetivos complementarios, es decir, en un Plan Nacional de EDH.

Tabla 22: Contrapartes en los convenios de los ministerios de educación relacionados con capacitación docente en EDH al 2003

País	Organizaciones contrapartes			
	Entidades civiles nacionales	Instituciones públicas nacionales	Universidades	Organismos internacionales
Argentina	√	√	sd	√
Bolivia	sd	sd	sd	sd
Brasil	sd	√	√	√
Colombia	sd	√	sd	√
Costa Rica	sd	sd	√	sd
Chile	√	√	sd	sd
Ecuador	sd	sd	sd	sd
El Salvador	sd	sd	√	√
Guatemala	sd	√	sd	√
Haití	sd	sd	sd	sd
México	sd	√	√	√
Nicaragua	√	√	sd	√
Panamá	√	√	√	√
Paraguay	√	√	sd	sd
Perú	---	√	---	---
R. Dominicana	sd	√	√	sd
Surinam	sd	sd	sd	sd
Uruguay	√	√	sd	√
Venezuela	√	sd	sd	√

sd: Sin datos; ---: No se registran ninguna organización de este tipo como contraparte; √:Hay por lo menos una organización contraparte de este tipo.

Contenidos en educación en derechos humanos en los materiales de las capacitaciones

Este indicador identificó los materiales para capacitación de docentes disponibles y en uso en los ministerios de educación, ya fueran de pro-

Tabla 23: Materiales docentes sobre la enseñanza de los derechos humanos

País	Materiales	
	A 1990	A 2003
Argentina	√	√√√
Bolivia	---	√
Brasil	---	√√√
Colombia	---	√√√
Costa Rica	sd	√√
Chile	sd	sd
Ecuador		sd
El Salvador	---	√√√
Guatemala	sd	sd
Haití	---	√
México	√	√√√
Nicaragua	---	√√
Panamá	√√	√√√
Paraguay	---	√√
Perú	---	√√√
R Dominicana	---	√√
Surinam	sd	sd
Uruguay	---	√√
Venezuela	---	sd

sd: Sin datos
---: No se registran datos pertinentes al indicador
√: Hay por lo menos un material docente relacionado con EDH
√√: Hay más de un material para docentes relacionado a EDH
√√√: Hay más de diez materiales docentes relacionados con EDH.

ducción propia o bien producidos por otras organizaciones y adoptados o recomendados por los ministerios. Los datos numéricos aportados por los informes nacionales, sintetizados en la Tabla 23, deben ser tomados con cautela, pues la cuantificación es aproximativa. Varía mucho la información entre los países, tanto respecto a las fuentes a las que pudo accederse para ubicar materiales (catálogos de bibliotecas ministeriales, informes de gestión, bibliografías de programas de formación particulares, entrevistas a funcionarios, etc.), como respecto a los criterios con que los materiales son reportados (en algunos casos aparecen citados en forma genérica, como series o colecciones, mientras que en otros se citan títulos individuales). En consecuencia, los cómputos no son exhaustivos ni suficientemente homogéneos para permitir comparaciones cuantitativas.

Aunque el cómputo fuera completo, no nos diría mucho sobre la pertinencia y calidad de los materiales en sí, por ejemplo, sobre la rigurosidad de sus contenidos respecto a la doctrina de los derechos humanos, su adecuación a la realidad nacional y a los destinatarios, la metodología didáctica que emplean con los docentes-usuarios y la que proponen emplear con los destinatarios finales, o sea los escolares. Tampoco nos informa sobre su distribución (si los materiales llegan efectivamente a manos de los docentes, a cuántos y cuáles), ni sobre su uso (si los maestros en verdad los utilizan y cómo). Tales aspectos son cruciales para un diagnóstico completo de la capacitación docente y deberían ser objeto de estudios nacionales específicos.

Los resultados de nuestra investigación aportan a una lectura cualitativa, que ilustra sobre tendencias regionales de política y de planificación hacia los docentes en servicio. Revelan en qué medida existe (o no) y cómo se materializa (o no) una preocupación de las autoridades educativas por brindar a todos sus educadores oportunidades de actualización y apoyos didácticos a través de distintas vías, aparte de capacitaciones presenciales que tienen obvias restricciones de cobertura, duración y sostenibilidad.

Comparando los datos actuales con los de una década atrás, la oferta ministerial de materiales para educadores referidos a objetivos, contenidos y metodologías sobre EDH o materias afines ha crecido en cantidad y variedad. En 1990 se localizaron materiales de este tipo en apenas un 20% de los países estudiados y, en cada caso, unos pocos. A la fecha, por lo menos el 70% de los países registran existencia de materiales y con mayor cantidad de títulos. Lo que no se puede establecer por falta de información es si existen en número suficiente para todos los educadores en servicio, y si les resultan accesibles.

Los materiales existentes se han diversificado en varios sentidos. En cuanto a su procedencia, ahora los hay elaborados nacionalmente por los ministerios y sus delegaciones en provincias y estados federales, así como

por organizaciones civiles y por otras instituciones del Estado, en gran parte financiados con recursos de la cooperación internacional dentro de proyectos de apoyo a las reformas educativas. Se utilizan además algunos textos producidos para la región por organismos internacionales, en especial UNESCO, UNICEF y el IIDH.

Los temas de los materiales producidos en los países y su tratamiento son, en líneas generales, similares a los que ya observamos en el caso de las capacitaciones presenciales. Respecto a los medios empleados, predomina el medio impreso, tradicionalmente el más usado. Pero lo novedoso al presente es la diversificación de tipos y formatos de materiales: se citan manuales de asignaturas dirigidos a docentes primarios y secundarios como complemento de los respectivos libros de texto de los alumnos; revistas especializadas para maestros; guías de orientación curricular y de estrategias didácticas; cuadernillos de ejercicios y actividades de aula; bibliografías temáticas; antologías de estudios teóricos; módulos sobre tópicos específicos (por lo general como refuerzo de temas que se definieron como ejes transversales del currículo en las reformas educativas), etc.

En buena parte de los países, los materiales impresos para educadores son publicaciones unitarias, que cubren una asignatura, tema o problema particular de actualidad. Pero en varios casos se encuentran series o colecciones amplias de formación docente, de publicación regular y crecimiento constante, por ejemplo en México, Argentina, Brasil, Colombia y El Salvador. Estas líneas de materiales sugieren que detrás existe una propuesta articulada de formación docente y una planificación de mediano o largo alcance, lo que ya en sí representa un avance frente a materiales elaborados individualmente para atender necesidades puntuales.

Durante los últimos años también se diversifican los medios empleados para transmitir principios y contenidos de EDH a los docentes. Sin abandonar los impresos, algunos países reportan producción de casetes de audio y videos; programas de radio y de televisión que se transmiten por emisoras y canales educativos; multimedios, videoconferencias y, muy recientemente, creación de sitios web o de secciones temáticas dentro del sitio web del Ministerio con materiales en línea, los cuales pueden reproducirse también "fuera de línea", en discos compactos, para enviar a bibliotecas, escuelas, organizaciones de maestros, etc. Un par de países disponen de cursos a distancia por internet.

El uso de la tecnología informática y de internet por los ministerios de educación es todavía incipiente y minoritario (por ahora sólo fue reportado en México, Brasil y Argentina), pero es previsible que vaya creciendo a medida que los países de la región amplíen su conectividad electrónica, el equipamiento tecnológico de sus escuelas y la inversión en educación pública. Este medio tiene el potencial de multiplicar las ofertas de capa-

citación porque puede llegar a públicos muy vastos, salvando distancias geográficas y constreñimientos temporales, y reducir costos de producción y logística, por lo que los ministerios deberán esforzarse por ampliar su utilización. Algunos de ellos reportan proyectos en este sentido dentro de sus agendas de desarrollo.

En síntesis, el panorama actual, aunque más desarrollado que en 1990, no es homogéneo ni está exento de riesgos. Existen disparidades notorias entre los países, que se ven bastante más pronunciadas en este campo de la capacitación docente que en el de los programas de estudio y los materiales para los alumnos (cfr. II Informe).

Los riesgos están en producir materiales de manera dispersa o *ad hoc* para responder por separado a cada nueva incorporación curricular, como también en no indagar si los materiales llegan a los destinatarios y se aplican. Cuando se lanzan a los educadores en servicio, contenidos o metodologías innovadores, que no fueron parte de su formación sistemática inicial, en forma desarticulada, simplemente acumulativa, se corre el riesgo de que incorporen esos contenidos en forma superficial y las metodologías, mecánicamente. En el peor de los casos pueden causarles confusión, o no modificar sus prácticas tradicionales, lo que es contradictorio con el sentido transformador de la EDH. Con los materiales para docentes, igual que con las acciones de capacitación directa, es necesario superar la visión cortoplacista y reactiva, e insertarlos en un plan macro que responda a una estrategia bien definida.

Dadas las diferencias entre los países, se requerirán esfuerzos especiales para apoyar a los que revelan carencias importantes, en especial cuando éstas muestran que la capacitación docente queda rezagada frente al avance normativo y curricular en materia de EDH, o que se está abordando sin planificación integral.

Ejemplos de temas frecuentes sobre equidad de género abordados en capacitaciones y materiales para docentes

Derechos de las mujeres.

Derecho a la igualdad.

La protección jurídica y asistencial de la mujer.

Discriminación en razón del sexo.

Mujeres y hombres en la escuela y la familia. ¿Diferentes o desiguales?

Género y educación.

La equidad de género en la escuela.

Educación sexual, equidad de género y prevención de adicciones.

Las perspectivas transversales en la capacitación de educadores en servicio

Equidad de género:

Entre 1990 y 2003, el eje temático de **equidad de género** se va incorporando gradual y crecientemente dentro la capacitación ministerial a docentes en servicio (ver siguiente tabla). De los países sobre los cuales hay datos disponibles, en 1990 ninguno incluía esta perspectiva en sus actividades oficiales de capacitación a educadores, y sólo dos la contemplaban en materiales para estos destinatarios. En 2003, más del 40% de los países la incluyen en sus actividades de capacitación y otro tanto, en los materiales docentes.

Aunque visible como tendencia general, el avance durante la década no tiene la magnitud ni la generalidad que cabría esperar si se lo compara con los avances producidos en igual sentido en las políticas curriculares, los planes de estudio y los textos escolares, según demostró el II Informe.

En tales componentes del sistema educativo público, la perspectiva de equidad de género se introdujo masivamente y con fuerza, al punto que a la fecha es "objetivo prioritario" o "eje transversal del currículum escolar" en por lo menos 7 de los países estudiados (Bolivia, Brasil, Colombia, El Salvador, México, Nicaragua y Panamá). Es entre estos últimos países (aunque todavía ni siquiera en todos ellos) donde se aprecia un esfuerzo relativamente mayor por capacitar a los educadores activos en el eje de género, con acciones ya en marcha o bien en preparación, como es el caso de Brasil.

Tabla 24: Perspectivas transversales, equidad de género

País	Cursos de capacitación		Materiales	
	1990	2003	1990	2003
Argentina	--	--	√√	√√
Bolivia (*)	---	--	-	--
Brasil (*)	---	--	√	--
Colombia (*)	---	√	--	√
Costa Rica	sd	√	sd	√
Chile	--	--	--	--
Ecuador				
El Salvador (*)	--	√√	--	√√
Guatemala	--		sd	sd
Haití	sd	sd	sd	sd
México (*)	--	√√	--	√√
Nicaragua (*)	--	--	--	--
Panamá (*)	--	√√	--	√
Paraguay	--	√√	--	√
Perú	--	--	--	√
R. Dominicana	--	√	--	--
Surinam	sd	sd	sd	sd
Uruguay	--	--	--	--
Venezuela	--	√	--	--

(*) País que ha establecido la equidad de género como objetivo o eje transversal o prioritario del currículum escolar.

sd: Sin datos; ---: No se registran datos pertinentes al indicador; √: Hay por lo menos un dato pertinente al indicador; √√: Hay más de un dato pertinente al indicador.

En virtud de la disparidad observada entre los países, seleccionamos ejemplos de dos tipos (ver recuadros). Un recuadro ilustra los contenidos más frecuentes en el conjunto estudiado; el otro señala algunos ejemplos más integrales e innovadores. Estos últimos son muy recientes, del 2000 en adelante, y se reportan como experiencias en proceso.

El análisis focalizado en la perspectiva de equidad de género nos confirma la percepción que ya se perfilaba en los resultados globales del este dominio: en materia de EDH, la capacitación a maestros en servicio va retrasada en relación con el desarrollo que actualmente presentan los otros componentes del sistema educativo. Ello no deja de ser comprensible si pensamos que la tarea tiene grandes requerimientos logísticos y financieros, pues exige llegar hasta una enorme cantidad de educadores repartidos a lo largo y ancho del país, con características y en condiciones muy disímiles entre sí. Resolverla plenamente sin duda lleva tiempo. Pero sin dejar de reconocer las dificultades, tampoco se pueden ignorar

Ejemplos de capacitaciones y materiales docentes novedosos sobre equidad de género

Serie de seminarios-talleres y jornadas para maestros/as, supervisores/as y directivos/as de escuelas sobre "La escuela en la construcción de nuevas relaciones de género". 2000-2004. Algunos contenidos:

- Sistema sexo-género. Teoría de género.
- Socialización y relaciones desiguales de pareja.
- La prostitución infantil desde una perspectiva de género.
- El sexismo en la comunidad y en la escuela. Sus manifestaciones reales y simbólicas.
- Ideología sexista, currículum explícito y oculto. Instrumentos de observación.
- Roles y estereotipos de género. Cambios de roles.
- Usos sexistas del lenguaje verbal y escrito.
- Modelo metodológico y diseño de proyectos de centro sobre equidad de género (Panamá).

Guías didácticas para:

- la película nacional "Yo la peor de todas", sobre Sor Juana Inés de la Cruz, con énfasis en los temas: mujeres, la elección y desarrollo del plan de vida, el estudio, el placer por el conocimiento y algunas formas de discriminación por razón de género, y
- el video documental "No sé por qué te quiero tanto", con especial referencia a la violencia contra las mujeres, a la discriminación en razón del género, y a la Convención Interamericana par Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer o Convención de Belem do Pará, 2003 (Argentina).

Talleres para docentes. 2003:

- "Perspectiva de género". Convenio Ministerio de Educación y Cultura y Secretaría de la Mujer.
- "Educación para la sexualidad y promoción de la salud sexual y reproductiva en la comunidad", Ministerio de Educación y TAVA, organización de investigación, promoción y producción de las Artes Escénicas y Desarrollo Social.
- "Abordaje en el aula de la salud sexual en el marco de los derechos sexuales y reproductivos". Ministerio de Educación y ONE (Base educativa y comunitaria de apoyo) (Paraguay).
- Libro: Equidad y Complementariedad de género en la educación primaria. Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica. Volumen 15. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC). 2003.
- Módulos: Educación con equidad-Normas de convivencia y equidad en los centros educativos. Investigación-acción hacia la equidad. MINED/APREMAT/Unión Europea. 2002.
- Video: Equidad de género en el aula. MINED. Creative Associates International, Inc./USAID. 2003.
- Investigación: Diagnóstico del sexismo en ocho Institutos Nacionales de Innovación educativa del Proyecto de Apoyo al Proceso de la Reforma de la Educación Media en el Área Técnica (APREMAT). 2002 (El Salvador).
- Módulo impreso "Propuestas para el aula", con actividades para trabajar el tema de los derechos y la resolución de conflictos a partir de un caso concreto: "las chicas que querían, pero no podían jugar al fútbol", 2003.

los peligros del desfase. ¿Cuál será el efecto de modificar normas y políticas educativas, planes de estudio y textos escolares si esas modificaciones no llegan a los actores docentes, encargados de revertirlas en nuevas prácticas cotidianas en las aulas, escuelas y comunidades?

Diversidad étnica

Entre 1990 y 2003 se produce también un avance considerable de los esfuerzos ministeriales por formar a los docentes activos en el reconocimiento, valorización y enseñanza de la diversidad étnica-cultural, según se desprende de la creciente cantidad y variedad de acciones dirigidas a este grupo profesional, tanto de capacitación directa como de elaboración de materiales de apoyo. Mientras en 1990 encontramos datos pertinentes al indicador en alrededor de un 10% de los países estudiados, en 2003 más

del 50% de los países reportan actividades oficiales de capacitación en la temática y más del 80%, materiales didácticos alusivos.

Aún haciendo salvedad sobre la insuficiencia de la información disponible para 1990, la tendencia es clara. En todo caso, la propia ausencia de datos a inicios de la década pasada sugiere que entonces el tema no ameritaba todavía suficiente consideración oficial como para incluirlo en los informes nacionales o internacionales sobre los desarrollos educativos del país.

La mayoría de las acciones ministeriales para docentes que se identificaron en la actualidad están insertas dentro de los programas regulares de educación bilingüe y bicultural/intercultural que nacieron (o se fortalecieron) durante la década pasada en los países fuertemente multiétnicos (cfr. II Informe). Su objetivo es capacitar a los maestros indígenas que enseñan las lenguas maternas y la cultura de las poblaciones aborígenes a los alumnos que pertenecen a esas etnias.

Tabla 25: Perspectivas transversales, diversidad étnica

País	Cursos de Capacitación		Materiales	
	1990	2003	1990	2003
Argentina	---	√√	--	√√
Bolivia	---	√√	---	---
Brasil (*)	---	√√	---	√√
Colombia	---	√	---	√
Costa Rica	sd	√√	sd	√
Chile	---	---	---	√
Ecuador (*)	sd	sd	sd	sd
El Salvador	---	---	---	√√
Guatemala (*)	sd	sd	sd	sd
Haití	sd	sd	sd	sd
México (*)	√	√√	√√	√√
Nicaragua (*)	---	---	---	√
Panamá	sd	√√	√	√√
Paraguay (*)	---	√	---	√
Perú (*)	sd	sd	---	√√
R. Dominicana (*)	---	---	---	√
Surinam	sd	sd	sd	sd
Uruguay	---	√	---	---
Venezuela	---	---	---	√√

(*) País que ha establecido la diversidad étnica como eje, tema o contenido transversal del currículum escolar.
sd: Sin datos; ---: No se registran datos pertinentes al indicador; √: Hay por lo menos un dato pertinente al indicador; √√: Hay más de un dato pertinente al indicador.

Ejemplos de contenidos sobre diversidad étnica en capacitaciones y materiales para docentes de educación intercultural bilingüe

La enseñanza del español como segunda lengua.

La sistematización de la escritura de la lengua hñahñú.

Educación intercultural bilingüe.

La función directiva en la educación para la diversidad.

El papel de la escuela y el maestro en la atención a la diversidad.

Estrategias para una comprensión lectora en primaria indígena.

Importancia del uso de las lenguas indígenas para favorecer aprendizajes significativos.

La interculturalidad para transformar y mejorar la práctica docente.

Materiales de apoyo, herramienta indispensable para el maestro de educación indígena.

Reflexiones y elementos gramaticales de las lenguas tzeltal, tzotsil, chol y tojolabal. *(México, Secretaría de Educación Pública).*

Muchas capacitaciones y materiales son coauspiciados con otras organizaciones del país, públicas y civiles, que trabajan asuntos de diversidad, equidad e inclusión social. Por ejemplo, con los departamentos especializados en materia indígena de las defensorías, procuradurías o comisiones de derechos humanos (Colombia y México), las universidades (Colombia, El Salvador, México y Nicaragua), y con entidades que representan a poblaciones nacionales étnicamente diversas y luchan contra la discriminación racial o cultural. Entre estas últimas predominan las organizaciones indígenas (en Brasil, El Salvador y México), pero también hay por lo menos un caso de convenio con una organización de afrodescendientes (en Uruguay, con Mundoafro) y otro con una organización judía (en Argentina, con la Fundación Memoria del Holocausto). La enseñanza de este eje educativo sin duda reclama estrecha colaboración interinstitucional y participación de entidades civiles, porque responde al reclamo de derechos muy sentidos por sectores específicos de las poblaciones nacionales –derechos que incluyen el de participar en las decisiones que los afectan– y porque involucra contenidos lingüístico-culturales especializados.

Subsiste la interrogante sobre cuánto se está haciendo para capacitar en materia de diversidad, igualdad y respeto a las diferencias a todos los maestros, no solamente a los maestros indígenas. Los ejemplos reportados fuera de los programas de educación intercultural bilingüe son ocasionales, no provienen de la generalidad de los países, y tienen mucho menos contenido. Al respecto hay que insistir en que la comprensión de la diversidad (en sus distintas manifestaciones) desde una perspectiva de derechos, debe ser asumida por el conjunto de los actores docentes, independientemente de la etnia a la que pertenezcan o la asignatura que enseñen. Sólo la conciencia y sensibilización masiva de los educadores puede revertirse en una formación acorde de los alumnos y sus familias, capaz de movilizar al colectivo social hacia el rechazo de todas las formas de discriminación, racismo e intolerancia, lamentablemente todavía muy arraigadas en nuestra región.

Ejemplos de contenidos sobre diversidad étnica en capacitaciones y materiales para docentes en general (*)

- La/s población/es aborigen/es. Atención a sus necesidades.
- Cuestiones de educación escolar indígena.
- Combate a los prejuicios y la discriminación racial.
- Los problemas sociales y la escuela.
- Comprensión y amistad entre distintos grupos étnicos. Convivencia en la diversidad cultural.
- Educar en y para la diversidad.
- La interculturalidad para transformar y mejorar la práctica docente.

(*) No se incluyen contenidos de la capacitación especializada para maestros de los programas de educación intercultural bilingüe.

Capacitación de educadores por parte de las oficinas del defensor del pueblo

Esta variable examina otra posible acción capacitadora hacia los docentes en materia de EDH, independiente de la que realizan de suyo los ministerios y secretarías de educación pública en virtud de su función reguladora de la educación nacional de niños, niñas y jóvenes. Interesa en particular observar la labor de las defensorías del pueblo (también llamadas, según los países, oficinas del *ombudsman*, defensorías de los habitantes o procuradurías, o comisiones de derechos humanos), porque su man-

dato incluye invariablemente, entre otras funciones, "divulgar y promover los derechos humanos". En algunos casos se les asigna de manera explícita la labor de "capacitar" en la materia, pero en términos generales, sin señalarle destinatarios específicos.

Las defensorías del pueblo son una institución novedosa en el hemisferio americano. La primera en establecerse es la Procuraduría de Derechos Humanos de Guatemala, en 1987, seguida por la Comisión Nacional de Derechos Humanos de México, en 1990. Las demás van creándose gradualmente durante la década de los 90. A la fecha, la mayoría de los países estudiados en este Informe cuentan con esta institución, con excepción de Brasil, Chile y Uruguay, donde todavía no existe, y de República Dominicana, donde ya ha sido creada por ley pero aún no se ha puesto en funcionamiento. A diferencia de lo que ocurre con los ministerios y secretarías de educación, su corta vida no permite todavía realizar un análisis de progreso comparando datos de 1990 y 2003, aunque sí permite estimar cómo se perfilan algunas tendencias dentro de su labor educativa.

A medida que las defensorías se van estableciendo en los países, comienzan de inmediato a realizar actividades de divulgación y capacitación en derechos humanos, asumiendo en tal sentido un rol muy proactivo. Algunas incluso designan funcionarios o unidades para dedicarse con exclusividad a esta tarea. En la gran mayoría de los casos organizan actividades puntuales para difundir los derechos humanos; los derechos de colectivos específicos (por ejemplo, de la infancia, las mujeres, las poblaciones indígenas y las personas con discapacidad, todos estos por lo general departamentos especializados dentro de la institución); y las instituciones y mecanismos nacionales de protección de derechos, con énfasis en la propia misión de la defensoría y cómo pueden acceder a ella los ciudadanos.

Tienden a ser cursos breves, seminarios, talleres y charlas, de convocatoria abierta o dirigidas a grupos específicos, sobre todo de funcionarios públicos. Entre estas actividades se encuentran ejemplos de capacitaciones especializadas para educadores, organizadas por iniciativa propia o en respuesta a solicitudes concretas de instituciones cuya misión central es educativa, tales como universidades, escuelas de formación de docentes u otros funcionarios públicos (por ejemplo, fuerzas de seguridad) y, en menor medida, ministerios de educación. Es frecuente encontrar reportes de capacitaciones a autoridades, maestros y alumnos de establecimientos escolares particulares que han acudido a la defensoría para asesorarse sobre derechos humanos en general, o sobre problemas y situaciones que los afectan donde están en juego los derechos humanos, por ejemplo, tratamiento de personas con discapacidad y enfermos de VIH-SIDA, drogadicción, violencia intrafamiliar, intraescolar y comunitaria, maltrato a mujeres, niñas y niños, y acoso o abuso sexual.

La frecuencia y alcance de estas acciones son muy variadas, pues dependen de muchos factores que diferencian a unas defensorías de otras. Entre ellos, las dimensiones de cada oficina, la cantidad de funcionarios disponibles para estas tareas y sus recursos financieros. Por regla general son acciones puntuales y con un número restringido de beneficiarios, que se realizan principalmente en la ciudad capital y, en ocasiones, en otros centros urbanos importantes del país.

A medida que las defensorías se fortalecen, típicamente comienzan a agregar a las capacitaciones directas la producción de materiales sobre derechos humanos y ciudadanía, sobre todo cartillas, módulos y folletos divulgativos. En los últimos años ya encontramos algunos registros de materiales más extensos y complejos, tales como manuales educativos, producidos generalmente en colaboración con otras instituciones nacionales o con organismos internacionales. El crecimiento de este tipo de acciones suele ir de la mano con el aumento en la firma de convenios de cooperación interinstitucional.

Los datos recogidos sugieren que en nuestra región las defensorías se están desarrollando no solamente como instituciones de protección y defensa frente a casos particulares de violación de derechos, sino también como instancias de consulta y asesoría frente a problemas actuales que involucran cuestiones de derechos humanos. Si bien su acción educativa no tiene alcance masivo, y puede no ser muy sistemática, las defensorías parecen haberse convertido en un referente importante y en un medio especializado al cual diversas personas, en especial funcionarios públicos, pueden acudir para adquirir conocimientos sobre derechos humanos y para aprender a manejarse en sus funciones con respeto a los mismos. Los educadores en servicio son parte de ese público que acude a ellas buscando orientación concreta.

Adicionalmente, hemos identificado por lo menos tres casos de programas para educadores auspiciados por las defensorías, que tienen una amplitud mayor que las acciones unitarias de capacitación antes descritas.

- En Guatemala, entre 1999 y 2003, la Procuraduría de Derechos Humanos ha realizado 32 diplomados en derechos humanos dirigidos a directores de escuelas, profesores del Ministerio de Educación de cada escuela y capacitadores técnico-administrativos del Ministerio de Educación, con una duración mínima de un año.

- En Colombia, la Defensoría del Pueblo realiza un Programa de Formación Integral para la acción en derechos humanos, con nivel de diplomado, para promotores comunitarios (educadores no formales) y un curso de capacitación para profesores en derechos humanos conjuntamente con el Ministerio de Educación y las universidades.

- En México, la Comisión Nacional de Derechos Humanos cuenta actualmente con un Programa de Capacitación en Derechos Humanos para la Educación Básica dirigido a docentes de educación pre-escolar, primaria y secundaria, el cual incluye un sistema de evaluación y de certificación oficial para quienes lo completen.

No es casual que las defensorías que cuentan con estos programas sean las más antiguas de la región (Guatemala, 1987, México, 1990 y Colombia, 1991). Entendemos que llegar a materializar propuestas de capacitación sistemáticas en colaboración con las instituciones propiamente educativas del país y que obtengan de éstas reconocimiento oficial, exige tiempo y esfuerzos sostenidos de negociación. Por ello, no pueden hacerse realidad a poco de creada la institución de la defensoría sino después que ésta tiene un cierto tiempo de funcionamiento regular, cuando ya está consolidada y ha ganado reconocimiento. Si es así, prevemos que en el futuro cercano se irán generando en los demás países otras acciones de este tipo, producto de la coordinación interinstitucional.

3. Conclusiones

Normas sobre formación de los educadores

El número de países que incluyen actualmente disposiciones relacionadas con EDH para educadores en las leyes nacionales de educación, se duplicó a lo largo del período. A esto se debe añadir que en cuatro de esos países esta disposición es reforzada por una mención en la ley que regula la carrera docente. Sin embargo, una tercera parte de los 18 países para los que se registró información aun no cuenta con legislación específica en este sentido.

Las normas legales analizadas se refieren principalmente al diseño y operación de las instituciones y carreras que forman a los docentes, pero ninguna establece que la formación en este campo constituya un requisito para el ejercicio de la docencia o un mérito para fines de calificación en el escalafón del magisterio. Proporciones y características semejantes guarda la mención a la EDH para educadores en otros documentos de política educativa, como los planes nacionales de educación y, donde existen, los planes de educación en derechos humanos, categoría en la cual se registra un incremento importante –de cinco veces– en relación con las menciones existentes en 1990.

Algunas menciones expresas han sido encontradas en normas –legislativas y administrativas– relacionadas con prevención y eliminación de la discriminación, educación indígena, atención a los pacientes infectados con VIH/SIDA y a personas sufriendo discapacidades. No se repor-

taron menciones a la formación especializada de los docentes en leyes recientemente adoptadas sobre igualdad de oportunidades, derechos de los niños o prevención de la violencia intrafamiliar.

La existencia de disposiciones de este tipo –sobre régimen docente– es comparativamente muy inferior a la de aquellas que mandan incluir la temática de los derechos humanos en los programas escolares (I Informe) y claramente insuficiente para asegurar la generación de un profesorado que pueda tomar a cargo el desarrollo de la multitud de propósitos que ya se encuentran establecidos en la malla curricular, los programas de asignatura y los textos escolares (II Informe).

La relativa debilidad de la legislación en este campo y su lenta innovación son consistentes con la paulatina pérdida o abandono de las competencias del Estado en relación con la formación de los educadores, reflejada, en la mayor parte de los países, en el virtual desaparecimiento del modelo de los institutos normales y su sustitución en la práctica por las carreras universitarias. Evidentemente estos asuntos se deben entender ligados, de una parte a tendencias de desregulación y descentralización que acompañan a la modernización del Estado y a la Reforma Educativa y, de otra al deterioro relativo de la inversión pública en la educación si se toma en cuenta el crecimiento constante de las tasas de matriculación.

Formación inicial de los educadores

La existencia de asignaturas con contenidos relacionados directamente con derechos humanos y democracia, y con por lo menos once temas afines y colaterales, que en conjunto ofrecerían a los estudiantes de los institutos normales y las carreras universitarias de pedagogía y ciencias de la educación una base suficiente de conocimientos para afrontar el tratamiento de los asuntos consignados en la malla curricular de la educación primaria y secundaria, se ha incrementado en por lo menos una vez durante el período estudiado. Este incremento sin embargo se concentra significativamente en cuatro países de la región –Argentina, Brasil, México y República Dominicana–, mientras en los demás es sensiblemente bajo. El conjunto, en todos los casos, es sumamente disperso.

En contraste, las asignaturas que desarrollan contenidos pedagógicos encaminados a dotar a los futuros educadores de destrezas y competencias para enseñar temas de derechos humanos apenas aparecen en los años más recientes, en proporciones muy inferiores y en muy pocos países.

Se han establecido en algunas instituciones que forman educadores asignaturas específicas sobre derechos humanos, lo cual no ocurría en ningún caso registrado para 1990. De cualquier manera, el tema continua siendo tratado mayoritariamente dentro de las asignaturas de Ética, Cívica y Ciencias

sociales. En conjunto, los contenidos sobre derechos humanos se han ampliado desde el campo de los civiles y políticos hacia el de los derechos económicos, sociales y culturales. Los derechos ambientales y otros de institucionalización más tardía aún no aparecen claramente registrados. Los derechos de grupos específicos –más vulnerables, por ejemplo–, no son sistemáticamente abordados como asuntos de derechos humanos.

El tratamiento de asuntos relativos a los derechos políticos y de la ciudadanía, ha ganado en importancia cuantitativa y cualitativa en el período. Se han adecuado rápidamente a las disposiciones constitucionales nuevas o reformadas y al rediseño de los sistemas electorales. En algunos casos evolucionan en dirección de una comprensión cada vez más amplia de la democracia, incluyendo perspectivas sobre participación ciudadana en la gestión pública, mecanismos de democracia directa e importancia de la movilización social. El tratamiento del régimen de partidos políticos no se ha modificado significativamente y no aparecen temas cruciales como la transparencia, la rendición de cuentas o el combate a la corrupción.

La educación en valores, con un amplio abanico de contenidos temáticos, continúa ocupando un lugar de privilegio en la formación de los futuros educadores. Sin embargo permanecen las ambigüedades entre un abordaje de los mismos desde la razón moral y un abordaje desde la razón ética, así como entre una comprensión de los valores como virtudes individuales y como atributos sociales. No se advierten contenidos explícitos de carácter pedagógico o didáctico ligados a la impartición o generación de valores en los educandos.

Otros contenidos analizados en este Informe muestran incrementos moderados e inclusive pequeñas reducciones. Llama la atención, por el amplio desarrollo que alcanzan, las asignaturas en las que se reconocen y discuten problemáticas sobre desigualdad social, pobreza, marginalidad y acerca del impacto de estos fenómenos sobre los procesos educativos y en general sobre las condiciones del desempeño escolar y del magisterio. Por la pérdida de importancia relativa destaca, de otra parte, el decreciente tratamiento de asuntos relacionados con el orden institucional, incluyendo el estudio de la estructura del Estado y de sus instituciones, la organización de los sistemas de justicia y otros. La cuestión de los derechos de los niños –que no aparecía en ninguna asignatura registrada para 1990–, apenas ha empezado a ser incluida, lo mismo que los derechos ambientales y al desarrollo.

Capacitación a educadores en servicio

Los datos de 2003 frente a los de 1990 constatan un aumento significativo en los esfuerzos de las autoridades educativas nacionales por

introducir a sus docentes en el conocimiento de principios, contenidos y metodologías de EDH a fin de que éstos puedan integrarlos en su trabajo cotidiano de enseñar. Hace una década no existían o eran mínimas las acciones oficiales en esta materia dirigidas hacia los educadores en ejercicio (ya fueran acciones de capacitación directa o de preparación de materiales formativos). A la fecha existen en prácticamente todos los países, aunque varíen mucho de un país a otro en cantidad y profundidad. El crecimiento observado se vincula con los procesos nacionales de reforma educativa de finales de los noventa, que empezaron a incorporar componentes de EDH en las orientaciones curriculares, planes y programas de estudio de la escuela pública y, por lo tanto, hicieron necesario preparar a los educadores para llevarlos a la práctica en las aulas.

Señales de este fenómeno que sin duda constituyen aspectos muy positivos son:

- La ampliación cuantitativa de la oferta de cursos cortos, seminarios, jornadas o talleres para educadores sobre EDH.

- El inicio reciente, en algunos países, de verdaderos programas de capacitación para educadores, prolongados y sistemáticos.

- La concreción de convenios entre los ministerios o secretarías de educación y otras instituciones públicas, organizaciones civiles y organismos regionales e internacionales especializados para cooperar en la capacitación de los docentes.

- La elaboración de distintos tipos de materiales de formación en EDH para los educadores, tanto teóricos como de guía didáctica.

- La variedad de medios de capacitación que se empiezan a emplear, agregando a los clásicos materiales impresos otros de tipo auditivo, visual, audiovisual y electrónico.

- El inicio, aunque todavía reducido, del uso de internet para capacitar a distancia en EDH y hacer accesibles materiales de formación a un vasto número de docentes-usuarios.

Sin dejar de reconocer y valorar esta tendencia histórica de progreso, también es cierto el panorama de conjunto de la capacitación docente en materia de EDH que hoy tenemos a la vista muestra considerables limitaciones, inconsistencias y lagunas. Entre ellas son muy marcadas las siguientes:

- Las grandes desigualdades en la oferta de capacitación disponible en los distintos países para los educadores en servicio.

- Dentro de cada país, las considerables desigualdades en la oferta de capacitación disponible para los educadores de distintas regiones o poblaciones específicas (mucho mayor, por ejemplo, para docentes urbanos que otros de áreas rurales o poblaciones marginales; para docentes de poblaciones mayoritarias que para quienes enseñan a poblaciones étnicamente diversas o con necesidades especiales).

- Un alcance reducido en cuanto a los docentes que efectivamente logran acceder a las capacitaciones y los materiales disponibles.

- La falta de regularidad y sostenimiento en el tiempo de las actividades ministeriales de capacitación directa.

- El tratamiento a menudo incompleto o superficial de la doctrina y la práctica de los derechos humanos en los temarios de las capacitaciones y materiales para docentes.

- La falta de seguimiento y evaluación de resultados e impacto de las capacitaciones y materiales para docentes.

- La desarticulación entre las acciones oficiales de capacitación docente, que con frecuencia resultan en una sumatoria de eventos –o bien materiales– para satisfacer objetivos inmediatistas, aislados y dispersos.

En síntesis, la capacitación docente en EDH en la actualidad nos muestra una imagen ambivalente, con tendencias de progreso pero también con muchos obstáculos y desviaciones en el avance. Esto la ubica a la zaga del desarrollo que exhiben los otros componentes del sistema educativo que hemos estudiados en nuestros Informes anteriores, es decir las normas, las políticas curriculares, los planes de estudio y los textos escolares.

Al crearse en la región las oficinas del defensor del pueblo, a lo largo de los años noventa, y dotárselas de funciones de difusión y promoción de los derechos humanos, éstas comienzan a desplegar en sus países una labor de capacitación en EDH bastante activa. Predominantemente organizan actividades de formación puntuales, presenciales y de corta duración, y elaboran materiales divulgativos sobre la temática, ambos dirigidos a públicos diversos. Entre sus destinatarios se incluyen educadores en servicio de nivel primario, secundario y universitario, quienes se benefician de capacitaciones conjuntas con otros funcionarios públicos y a veces de capa-

citaciones especializadas, las cuales pueden generarse por iniciativa de las Defensorías o a pedido de las propias instituciones educativas: escuelas, universidades, institutos magisteriales y ministerios de educación.

Estas acciones de las defensorías son complementarias a las que realizan de suyo los ministerios de educación. No pretenden (ni podrían) sustituir a los ministerios en la función que les corresponde de actualizar y perfeccionar a los educadores en servicio de manera regular y continuada. No obstante, prestan un servicio importante que, aunque restringido en alcance numérico y geográfico, coadyuva a formar a docentes en EDH y los asesora frente a situaciones escolares cotidianas que involucran problemas de derechos humanos.

Su aporte se potencia cuando, tal como ocurre con casos recientes en algunos países, participan de programas de capacitación más prolongados y sistemáticos, organizados mediante convenios con ministerios de educación y/o universidades e institutos magisteriales. Es de prever que estos esfuerzos de cooperación interinstitucional irán en aumento en los próximos años. Si así ocurre, las oficinas del defensor del pueblo estarían no solamente brindando una contribución complementaria para formar educadores en EDH, sino que además estarían impulsando a las instituciones que de por sí tienen esta función específica para que la cumplan más y mejor, y a su vez apoyándolas en esa labor.

Perspectivas de género y diversidad

La formación inicial de los educadores ha incorporado contenidos relacionados con la equidad de género en los pasados doce años. El paso de una formación centrada fundamentalmente en educación sexual, o de la sexualidad, a una que empieza a considerar aspectos de la relación social en razón del sexo y, más aún, que introduce el concepto de equidad, significa un avance cualitativo importante, además de que estos temas se tratan, transversalmente en varias asignaturas, algunas de ellas en el ramo de la didáctica educativa. Sin embargo, estos desarrollos son insuficientes si se consideran los importantes avances y logros que se han conseguido en los pasados años en este campo. Hace falta por una parte, ligar el tema de la equidad de género con la temática de los derechos humanos para comprenderlo como una ampliación de la ciudadanía y, por otra, informar acerca de los mecanismos de protección nacional e internacional de estos derechos.

En cuanto a los educadores en servicio, se comprueba que entre 1990 y 2003 la perspectiva de equidad de género se va incorporando gradual y crecientemente en las actividades y los materiales de capacitación docente de los ministerios y secretarías de educación. A la fecha el progreso es perceptible, pero no tiene la misma amplitud conceptual ni está tan ex-

tendido en la región como el que se constató, respecto a la misma cuestión, en el ámbito de las políticas curriculares, los planes de estudio y los textos escolares. En estos últimos componentes del sistema educativo la perspectiva de equidad de género se introdujo masivamente y con fuerza, al punto que hoy está declarada "objetivo prioritario" o "eje transversal del currículum escolar" en por lo menos siete de los países estudiados. No obstante, la capacitación docente no está marchando a la par de los desarrollos curriculares y de los textos, lo cual arroja serias dudas sobre cuántos de los maestros y maestras en ejercicio comprenden el enfoque de género que deberían estar enseñando y cuántos efectivamente lo incorporan en su trabajo del aula y sus interacciones diarias en la escuela.

Es más abundante y explícita la incorporación de contenidos relativos a la diversidad étnica y cultural en asignaturas de la formación inicial de los educadores. Sin embargo, este resultado está sesgado por el hecho de que una gran parte de las asignaturas registradas en este indicador corresponde a programas para la formación de maestros bilingües que prestarán servicios en escuelas especiales y en regiones determinadas. El tratamiento de la cuestión de los derechos de los pueblos indígenas –que llegan mucho más lejos de la reivindicación de la educación en la lengua materna– es menos sistemático y aparece asociado más directamente con el estudio y discusión de problemas contemporáneos, que con temas de derechos humanos y democracia.

Entre 1990 y 2003 se observa también un avance de los esfuerzos ministeriales por formar a los docentes activos en el reconocimiento, valorización y enseñanza de la diversidad étnica-cultural, según surge de la creciente cantidad y variedad de acciones dirigidas a este grupo profesional, tanto cursos de capacitación como materiales de apoyo. La mayoría de estas acciones las encontramos hoy insertas dentro de los programas regulares de educación bilingüe y bicultural/intercultural que nacieron (o se fortalecieron) durante la década pasada en los países fuertemente multiétnicos, con el fin de formar a los maestros indígenas que enseñan las lenguas maternas y la cultura de las poblaciones aborígenes a los estudiantes que pertenecen a esas etnias. Muchas capacitaciones y materiales son coauspiciados con otras organizaciones del país que trabajan asuntos de diversidad, equidad e inclusión social.

Sin embargo, fuera de esos programas de educación intercultural bilingüe, los ejemplos de capacitación docente identificados son ocasionales, provienen de pocos países, y tienen mucho menos contenido. Por lo tanto, subsiste la duda de cuánto se está haciendo en la región para capacitar en materia de diversidad, igualdad y respeto a las diferencias a todos los maestros, aparte de los que son indígenas.

4. Recomendaciones

Legislación

- Evaluar la consistencia del nivel de desarrollo normativo sobre el régimen docente en relación con la legislación general sobre educación y con los propósitos y previsiones de los planes nacionales de educación y de educación en derechos humanos, de tal manera de crear una base legal suficientemente sólida que garantice la formación de educadores en temas de derechos humanos y democracia. La existencia de tal legislación debe incidir en una mejor captación y asignación de recursos para establecer y financiar programas especializados y la promoción de los docentes que se preparen en este campo. Esto independientemente del modelo de gestión de la educación –más o menos regulado y más o menos descentralizado– que adopte el Estado.

Formación inicial

- Armonizar los contenidos de las numerosas asignaturas que tratan –directa, colateral o complementariamente– temas relacionados con derechos humanos y democracia, de tal manera de construir un conjunto de conocimientos sistemáticos y congruentes entre sí, que permitan a los profesores incorporar una perspectiva de derechos humanos en la enseñanza y, sobretodo, en la discusión y análisis de la problemática social nacional e internacional. En varios países esto requerirá incorporar contenidos que aún no están presentes en la malla curricular de las carreras docentes y, en todos, establecer cátedras especializadas en derechos humanos y educación para la democracia, todavía muy escasas.

- Desarrollar modelos pedagógicos apropiados para la enseñanza de los derechos humanos y para el entrenamiento de los educadores, considerando el desarrollo de habilidades para impartir asignaturas especializadas, para incorporar una perspectiva de derechos humanos en todos los ramos de la enseñanza y para desempeñarse y conducir las actividades en el aula de un modo consistente con los principios y valores claves de los derechos humanos.

- Enriquecer los contenidos de las asignaturas que se ocupan de entrenar a los maestros para la educación en la democracia, para actualizarlos, introducir una visión cada vez más comprensiva de la democracia como un atributo social y no únicamente como un sistema de

gobierno y, principalmente, para posicionar temas relacionados con la problemática de la corrupción, la transparencia y la rendición de cuentas. Será conveniente también considerar la inclusión de contenidos relacionados con la acción social como una forma de participación y con los gobiernos locales como un ámbito importante de la democracia directa.

- Revisar el tratamiento conceptual y pedagógico que se viene dando a la formación en valores, para evitar su dispersión, resolver cuestiones de perspectiva que se vienen arrastrando hace mucho tiempo y, principalmente, para relacionarlos de mejor manera con conceptos de derechos humanos y democracia, con el imperio del estado de derecho y de la justicia y con el combate a la corrupción.

- Diseñar y poner en práctica recursos pedagógicos que habiliten a los docentes para tratar de manera adecuada los asuntos atinentes a la justicia y los mecanismos de resolución de conflictos, principalmente frente a la necesidad de atender la problemática de la violencia y la inseguridad que afecta, cada vez de modo más agudo, a los adolescentes y jóvenes, tanto en la misma escuela, como en la familia y la comunidad.

- Incorporar de una manera clara y práctica en la formación de los docentes el manejo de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, superando el nivel de la mera enunciación de los mismos y convirtiéndolos en ejes del quehacer pedagógico.

- Completar el entrenamiento de los educadores sobre asuntos políticos e institucionales para que estén en capacidad de tratar adecuadamente las cuestiones relacionadas con la modernización del Estado, la integración regional y las relaciones internacionales, en un mundo en el que los educandos están expuestos –para bien y para mal– a los impactos de la globalización de las comunicaciones.

Capacitación en servicio

- Superar la visión cortoplacista y reactiva que todavía predomina en el diseño de acciones de capacitación directa y de materiales para educadores en servicio, insertándolos en un plan macro que responda a una estrategia integral bien definida. Esta estrategia deberá tomar en cuenta los desarrollos logrados, así como las metas pendientes en los demás componentes del sistema educativo nacional, a saber, las nor-

mas, las políticas curriculares, los planes de estudio y los textos escolares. La mejor manera de lograrlo es insertar la problemática de la capacitación de educadores en servicio y todas las acciones que apunten a resolverla dentro del plan nacional de educación en derechos humanos.

- En los países donde no existe todavía un plan nacional de educación en derechos humanos, abocarse prioritariamente a su elaboración. A tal fin, las autoridades educativas convocarán a sumarse a esta tarea a todos los actores nacionales e internacionales comprometidos con la gran meta de educar en y para los derechos humanos y la democracia.

- Insertar en el plan nacional de educación en derechos humanos todas las acciones de cooperación interinstitucional que puedan contribuir a su plena realización, entre ellas los acuerdos con instituciones públicas especializadas, entidades civiles específicas y organismos regionales e internacionales expertos en la materia.

- Convocar el apoyo de organismos internacionales y regionales que trabajan en EDH, con experiencia acumulada en capacitar docentes y producir materiales didácticos de EDH para que apoyen de manera especial a los países de la región donde se registran pocos avances en estos campos, o donde son relativamente más lentos.

- Desarrollar estudios nacionales de diagnóstico, de evaluación y/o de impacto sobre aquellos aspectos de la capacitación a docentes –en formación y en servicio– de los cuales no se tiene información fidedigna.

- Instar a las oficinas del defensor del pueblo a promover activamente en los ministerios de educación, escuelas normales, institutos magisteriales, facultades de educación de universidades nacionales, públicas o privadas, y en cualquier otra institución que forme educadores (sea inicialmente o en servicio), la incorporación de la EDH en sus planes de estudio y en sus actividades regulares de capacitación docente, brindándoles a su vez la asesoría y apoyo que requieran para lograr este objetivo.

- Promover acuerdos nacionales de cooperación entre las instituciones que trabajan, por un lado, en la formación de educadores y, por otro, en la promoción de los derechos humanos y la democracia, para apo-

yarse mutuamente en la labor de formar a los futuros maestros, así como a los que ya están en servicio, en los principios, contenidos y metodologías de EDH. Estos acuerdos deben enmarcarse en un plan nacional de EDH que tenga carácter integral, para garantizar acciones pertinentes, coordinadas y de desarrollo progresivo, evitando dispersión o superposición innecesaria de esfuerzos y recursos financieros.

Equidad de género y diversidad étnica

- Mejorar, en dirección de una mejor sistematización, el tratamiento de los asuntos relacionados con la equidad de género y la diversidad étnica y cultural, de modo que pasen de ser contenidos reactivos a las dinámicas sociales y se incorporen plenamente como parte del reconocimiento y valoración de la realidad social contemporánea. Una perspectiva de derechos humanos y democracia sobre estas cuestiones contribuirá a lograr este objetivo.

- Incrementar cuanto antes en cobertura y profundidad la capacitación docente relativa a las perspectivas de equidad de género y diversidad étnica-cultural, de modo que lleguen a la totalidad de los maestros en servicio, sin excepciones. Sólo así podrán éstos responder con sensibilidad e idoneidad profesional a las nuevas demandas curriculares de las reformas educativas, que reflejan las demandas de ciudadanía de grandes colectivos sociales y la aspiración de construir democracias más incluyentes y participativas.

IV Informe: Desarrollo en la planificación nacional (2005)

1. Aspectos metodológicos 187
Hipótesis de trabajo 187
Matriz para recolección y análisis de datos 187
2. Análisis de los resultados de la investigación 195
La preparación de planes nacionales de EDH (Brasil, Colombia, Ecuador, El Salvador, México y República Dominicana) 195
La EDH en los planes nacionales de derechos humanos (Brasil, Bolivia, Ecuador, México, Perú y Venezuela) 219
La EDH en los planes nacionales de educación 224
La EDH en otros instrumentos de programación 226
Otras iniciativas relevantes para la planificación de la EDH 229
3. Conclusiones 232
4. Recomendaciones 236

Anexos:

1. Relación de documentos generados en el sistema de Naciones Unidas a propósito del Decenio para la educación en derechos humanos 239
2. Plan de Acción del Decenio (síntesis) 241
3. Directrices ACDHNU: Medidas orientadas a la elaboración de un Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (síntesis) 246
4. Plan de Acción: Programa Mundial de UN para la EDH (2005-2007) 250

Tablas y gráficos[1]

Tabla 1: Sistema de recolección de información para el IV Informe 188
Tabla 2: Matrices definitivas y su relación con las directrices 189
Tabla 3: Planes y otros documentos analizados para preparar el Informe 193
Tabla 4: Universo de investigación según información disponible 194
Tabla 5: Mandato, objetivo y funciones de las instancias a cargo de la preparación del PLANEDH 198
Tabla 6: Procedimientos y actividades desarrolladas en la preparación del Plan 204
Tabla 7: Planes nacionales EDH 207
Tabla 8: Características formales de los PLANEDH 209
Tabla 9: Destinatarios de la EDH según PLANEDH 211
Tabla 10: Temas principales de la EDH 213
Tabla 11: Ejemplos de lineamientos de acciones más recurrentes 214
Tabla 12: Preparación de planes nacionales de derechos humanos 219
Tabla 13: Educación en derechos humanos como objetivo del PNDH 222
Tabla 14: Contenidos de derechos humanos en planes nacionales de educación 225
Tabla 15: Ejemplos de contenidos en los PNE 225
Tabla 16: Ejemplos de valores y contenidos de educación en derechos humanos incorporados en los planes nacionales de "Educación para Todos" 228
Tabla 17: Ejemplos de valores y contenidos de educación en derechos humanos incorporados en planes nacionales de "Educación en Valores" 229

Gráfico 1: Lineamientos de acciones recurrentes 214
Gráfico 2: Incorporación de la perspectiva de diversidad étnica 218

[1] Todas las tablas y gráficos que aparecen en este Informe, fueron producidos por el IIDH.

1. Aspectos metodológicos

Hipótesis de trabajo

El estudio regional sobre la incidencia de la temática de los derechos humanos en la planificación educativa se sirvió del análisis de la preparación de planes nacionales de derechos humanos, planes nacionales de educación en derechos humanos y otros equivalentes, vistos como indicios importantes acerca de la formación de una política pública relativa a la inclusión de la EDH como un componente central de los procesos educativos en todos los niveles y sobre sus orientaciones básicas, cuáles son sus características y sus resultados. Respondió así a la hipótesis según la cual el progreso de la EDH depende, junto a otros factores, de que la planificación de la educación contemple el desarrollo de las medidas para irla incorporando progresivamente en todos los niveles educativos y otros ámbitos de la vida social, además del sistema educativo formal.

Matriz para recolección y análisis de datos

La formulación de la hipótesis de trabajo tuvo en cuenta, como antecedente principal, el compromiso de los Estados de elaborar un plan de acción nacional para la educación en la esfera de los derechos humanos, de conformidad con la Resolución de la Asamblea General que proclamó el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos y acogió el correspondiente Plan de Acción del Decenio 1995-2005 (A/RES/49/184, 6 de marzo de 1995). Consecuentemente se optó por utilizar el Plan de Acción del Decenio y otros documentos preparados por el Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos como marco general para orientar la investigación y, en particular, las Directrices para la elaboración de Planes Nacionales como base para el desarrollo de las matrices de recolección de datos y la construcción del sistema de indicadores de progreso (cfr. Parte I del Compendio).

Con estos antecedentes, el objetivo explícito de la investigación fue formulado en los siguientes términos: examinar el nivel de desarrollo y los alcances de las actividades, procedimientos y medidas adoptadas por el Estado, por la sociedad civil o por ambos en interacción, con el fin de preparar un Plan Nacional de educación en derechos humanos conforme lo recomendó la Declaración del Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos.

Conociendo de antemano que no todos los países de la región respondieron oportuna y explícitamente al compromiso del Decenio y a las recomen-

daciones del Alto Comisionado de Derechos Humanos (ACDHNU) sobre esta materia, pero que en una buena parte de ellos sí se han realizado esfuerzos para incorporar este tema en los planes nacionales de derechos humanos o en los de educación en general y en otros esfuerzos equivalentes acometidos en el marco de los programas de reforma de la educación, el alcance de la investigación se extendió a documentar todos estos procesos y resultados, como quiera que estos se hubieren dado, en los pasados diez años.

Asimismo, si bien era de esperar que estas tareas ocurrieran a partir de iniciativas gubernamentales (de los ministerios de educación y/o de relaciones exteriores, las oficinas de derechos humanos o las instituciones del *ombudsman*, por ejemplo), también ha sucedido que fueron impulsadas originalmente por organizaciones civiles y, en algún caso, por organismos internacionales. Para efectos de la investigación todos estos orígenes –más o menos oficiales– fueron tomados en cuenta y la información resultante considerada relevante para el análisis, siempre y cuando el resultado final estuviera encaminado hacia al establecimiento de un instrumento de política pública.

Finalmente, se asumió que los planes nacionales de EDH –u otros equivalentes– pueden alcanzar diversos niveles formales: una ley, un decreto ejecutivo, un acuerdo ministerial, un documento de política, un informe especializado, y que éste es un elemento que puede variar en razón del país de que se trate y del momento en que se encuentre su elaboración y adopción. Cualquier forma de existencia del plan fue considerada relevante para la investigación, con la salvedad de establecer claramente el nivel de formalización que hubiera alcanzado.

Asumiendo de partida el supuesto de que los Estados habían asumido el compromiso de preparar planes de derechos humanos en el transcurso del decenio (1995-2004) y de que existía un acuerdo general sobre las características que deberían tener tanto el proceso de preparación, como los contenidos de dichos planes –reflejados en las Directrices del Plan de Acción del Decenio– la investigación estableció un sistema de recolección de datos basado en las seis medidas propuestas en tales directrices, organizado como se indica en la tabla siguiente:

Tabla 1: Sistema de recolección de información para el IV Informe

Campo temático:	**El compromiso de] preparar un Plan Nacional de EDH**							
Dominios	Elaboración del PNEDH				Contenidos del PNEDH			Ejecución PNEDH
Variables	Instancia	Diagnóstico	Prioridades	Procedimientos	Formales	Temáticos	Perspectivas	Acciones
Indicadores	4	3	3	3	4	3	3	3
Medios de verificación	Documentos oficiales, actas del comité nacional, memorias de eventos, entrevistas con participantes				Texto final del Plan Nacional de EDH y/o de otros equivalentes			Informes de avance

Conociendo de antemano que la información disponible en los países de la región era desigual, la metodología basada en indicadores de progreso para el Informe se diseñó de manera tal que, cualquiera que fuera el proceso y el resultado seguido en cada país para la incorporación de la EDH en la planificación educativa, fuera posible obtener una visión acerca del grado de integración de elementos formales o de procedimiento y de contenidos temáticos, que den cuenta de una voluntad política que se acerque al establecimiento de una política de Estado, tal como se propuso en la hipótesis de trabajo inicial.

La matriz se formuló en consecuencia siguiendo el esquema de las medidas sugeridas en las Directrices preparadas por el ACDHNU y se solicitó a los investigadores locales aplicarla a los procesos de planificación y a los resultados que pudieran identificar en su respectivo país, privilegiando en sus búsquedas de información el orden en que constan tales planes.

Tabla 2: Matrices definitivas y su relación con las directrices

Dominio 1: Elaboración del Plan	
Variable 1: Establecimiento de una instancia para la preparación de un PLANEDH	
Indicador 1: Naturaleza de esta instancia	Referencias en las directrices: Principios operacionales y de organización (párrafos 17 y 18) y Medida 1: (párrafos 20 a 28). Información de interés: Conocer si la preparación de un plan de EDH o de DH estuvo a cargo de una instancia (comité, comisión, consejo), creada expresamente para el efecto.
Indicador 2: Mandato y funciones	En el caso de Planes Nacionales de Educación, "otros planes" y "otras iniciativas" será de interés conocer si el desarrollo de la temática de derechos humanos contó con una instancia especializada. Autoridad que creó la instancia y tipo de instrumento oficial por medio del cual se realizó tal creación.
Indicador 3: Integración de la instancia	Objetivos y alcances del mandato de esta instancia, de conformidad con el instrumento oficial de su creación. Composición institucional y/o por representación en esta instancia. Interesa identificar la participación de sectores como: gobierno, universidades, partidos políticos, organizaciones no gubernamentales, movimientos de mujeres, movimientos o agrupaciones indígenas, organismos internacionales, otros actores.
Indicador 4: Actividades desarrolladas por la instancia	Actividades desarrolladas: frecuencia de las reuniones, realización de talleres técnicos o jornadas de consulta, reuniones en general, con quienes y sobre qué temas. Participación efectiva de todos los miembros o representantes institucionales.
Fuentes para esta variable y para sus indicadores: de preferencia documentos con carácter oficial, actas y relatos de sesiones y otras actividades. Subsidiariamente, entrevistas con integrantes de la instancia u otros participantes de interés.	

Variable 2: Diagnóstico de la situación de la educación en derechos humanos en el país	
Indicador 1: Realización de uno o más estudios sobre el estado de la educación en derechos humanos	Referencia en las directrices: Medida 2 (párrafos 29 a 37) Información de interés: Establecer si la instancia contó con información proveniente de uno o varios estudios o investigaciones sobre la situación de la educación en derechos humanos en el país y si éstos fueron encargados expresamente, o se trató de estudios previos. Características básicas de los estudios (encargados o preexistentes) que sirvieron de base para la preparación del plan: como persona/s o institución a cargo de realizarlas. Alcance geográfico de los estudios (nacional, regional, local). Principales temas de la investigación y metodología utilizada. Recomendaciones (si las hubiere). Establecer si la instancia a cargo de la preparación del plan contó con algún nivel de asistencia técnica para la preparación del plan en el sentido de aportes para el diagnóstico. Indicación de quienes prestaron tal asistencia técnica: organismos internacionales, instituciones académicas, organizaciones no gubernamentales, movimientos civiles, sindicatos de maestros, instituciones gubernamentales u otros. Características de la ejecución de estas asesorías: talleres, jornadas, seminarios, preparación de documentos especializados, presentación de ponencias. Consolidación de los resultados del (o los) diagnóstico(s) la situación de la educación en derechos humanos, en algún material o documento. Otras actividades de consulta que pudiera haber realizado la instancia encargada de la preparación del plan.
Indicador 2: Consideración de investigaciones existentes sobre el estado de la educación en derechos humanos	
Indicador 3: Solicitud de asesoría técnica para la preparación del Plan –mediante consultas, reuniones de expertos, etc.– a organismos internacionales u organizaciones nacionales	
Fuentes para esta variable y para sus indicadores: Documento que dé cuenta de los antecedentes para la elaboración del plan, o entrevista a miembros del equipo que tuvo o tiene a cargo su preparación. Resultados de la investigación utilizada como diagnóstico. Documentos, informes y materiales relacionadas con la prestación de asistencia técnica. De no existir fuentes documentales para alguno de los indicadores, se procurará la información mediante entrevistas los responsables del diagnóstico y/o de la asistencia técnica.	
Variable 3: Definición de prioridades para la preparación del PLANEDH	
Indicador 1: Asignación de prioridades sobre determinados derechos humanos que integrarán el Plan	Referencia en las directrices: Medida 3 (párrafos 38 y 39) Información de interés: Decisiones previas que hubiere tomado la instancia preparatoria (o estuvieran contempladas desde la creación de la misma) acerca de cuatro tipos de prioridades: Campos de los derechos humanos acerca de los cuales se deba impartir educación, en términos de los conjuntos tradicionalmente reconocidos: civiles y políticos, económicos sociales y culturales, ambientales y otros. Intereses, aspiraciones y derechos específicos de determinados grupos sociales como mujeres, indígenas, personas que sufren discapacidades, niños y niñas, adultos mayores, personas migrantes, etc., sobre los cuales se hubiera determinado poner mayor énfasis en los procesos educativos. Sectores a los que se debería orientar preferentemente la educación en derechos humanos, como: funcionarios públicos, miembros de la fuerza pública, educadores, trabajadores de los medios de comunicación, etc. Niveles educativos en los cuales se debería incorporar la educación en derechos humanos (básico, medio, superior).
Indicador 2: Asignación de prioridades a los derechos de determinados actores o sujetos sociales	
Indicador 3: Asignación de prioridades sobre niveles educativos en que se incorporará la EDH	
Fuentes para esta variable y para sus indicadores: documento que dé cuenta de los objetivos del plan y establece principios para su preparación; actas de reuniones de trabajo de la instancia; recomendaciones de diagnósticos/se puede contrastar con resultados en plan definitivo.	

Variable 4: Procedimientos y actividades desarrolladas en la preparación del PLANEDH	
Indicador 1: Actividades que se realizaron para la elaboración del plan **Indicador 2:** Estado en el que se encuentra la preparación del plan **Indicador 3:** Acciones pendientes para la conclusión de la preparación del plan	Referencia en las directrices: Medida 1 (Párrafos 21 a 24, 27 y 28) Información de interés: Secuencia de actividades planteadas y ejecutadas para la preparación del plan. Estado de cumplimiento de la secuencia prevista, punto de realización si esta no se hubiera concluido. Actividades pendientes de realizar o descartadas definitivamente. Dificultades y problemas que ha enfrentado o enfrenta la preparación del plan, con indicación de causas posibles y remedios aplicados. Situación jurídica en que se encuentra el plan, en términos de los niveles de autorización que deberían tener los diferentes procedimientos y los resultados por parte de las autoridades competentes. Indicar, cuando fuera del caso, si el plan se sancionó/promulgó mediante una ley, decreto u otro medio jurídico-administrativo y en que año sucedió esto.
Fuentes para esta variable y para su indicador: Registro de actividades de la instancia preparatoria y/o entrevista con responsables de la preparación o participantes de la instancia.	

Dominio 2: Contenidos del Plan	
Variable 1: Componentes formales del PLANEDH	
Indicador 1: Plazo previsto para la ejecución del Plan **Indicador 2:** Asignación de responsabilidades para la ejecución del Plan **Indicador 3:** Previsión de revisión y adecuación de sus contenidos **Indicador 4:** Previsión de una asignación presupuestaria específica para la ejecución del plan	Referencia en las directrices: Medida 4 de (párrafos 45 a 49) Información de interés: Decisiones de carácter formal que se hubieren incorporado en el plan definitivo, relacionadas con su duración en el tiempo, autoridad ejecutora y otras previsiones administrativas y prácticas. Interesa especialmente identificar la asignación de diversos niveles de responsabilidades y de distintos roles en la ejecución del plan. La presupuestación del costo de implementación del plan y si éste se encuentra en ejecución, la asignación formal de una partida presupuestaria. Se considerarán indicios importantes del nivel de consolidación del esfuerzo de planificación. Interesa especialmente conocer si se ha tomado alguna previsión para la sostenibilidad económica de largo plazo, como la indicación de una fuente de renta permanente o el establecimiento de una partida presupuestaria específica.
Fuente para esta variable: documento que contiene el plan y, subsidiariamente, la ley de presupuesto del Estado.	
Variable 2: Componentes temáticos del PLANEDH	
Indicador 1: Contenidos principales **Indicador 2:** Derechos humanos expresamente mencionados en el plan **Indicador 3:** Otros contenidos pedagógicos mencionados en el plan	Referencias en las directrices: Principios generales (párrafo 16), Componentes (párrafos 41 a 46) Información de interés: Objetivos, estrategias, programas, metas, beneficiarios, mecanismos de seguimiento y evaluación y otras definiciones programáticas del plan. Temas de derechos humanos acerca de los cuales se propone impartir educación y otros temas colaterales o complementarios (sobre Estado, derecho, justicia, democracia, valores, etc.). Derechos específicos de determinados grupos sociales que serán abordados. Sectores a los que se orientará preferentemente la educación. Niveles educativos en los cuales se incorporará la educación en derechos humanos. Lineamientos pedagógicos, preparación y uso de materiales educativos y ayudas didácticas. Indicaciones para la formación de educadores en derechos humanos.
Fuente principal: texto definitivo del plan.	

Variable 3: Atención a las perspectivas transversales en el PLANEDH	
Indicador 1: Atención a cuestiones relacionadas con equidad de género	Referencias en las directrices: Párrafos 5, 16-c, 17.b,19.a, 20 Información de Interés: En una re-lectura de los principales componentes del plan, destacar la existencia de perspectivas transversales o alusiones directas que revelen puntos de vista favorables al reconocimiento de factores relacionados con la equidad de género, el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural y la interacción entre el Estado y la sociedad civil, como parte de los procesos de educación en derechos humanos. Destacar la inclusión de temas específicos sobre derechos de las mujeres, los pueblos indígenas, las comunidades afrodescendientes y otros grupos, como parte de los contenidos de la educación en derechos humanos. Asimismo indicar si se prevén mecanismos pedagógicos especiales (como el uso de la lengua materna, por ejemplo) para el tratamiento de los temas o la prestación de servicios a los grupos antes mencionados.
Indicador 2: Atención a cuestiones atinentes al reconocimiento de la diversidad étnica y cultural	
Indicador 3: Mención sobre la interacción debida entre el Estado y la sociedad en el campo de la EDH	
Fuente: texto definitivo del plan.	

Dominio 3: Ejecución del Plan	
Variable 1: Nivel de ejecución del PLANEDH	
Indicador 1: Estado de ejecución del plan nacional de EDH en general	Referencias en las directrices: Medida 5 (párrafos 50 y 51); Medida 6 (párrafos 52 a 55) Información de interés: Indicar si el plan se ha promulgado y mediante qué acto legal o administrativo; si existe o se ha creado una institución a cargo de implementarlo; los avances que ha experimentado su ejecución; y, si se han realizado gastos para llevarlo adelante.
Indicador 2: Creación de la institucionalidad a cargo de implementar el PNEDH	
Indicador 3: Ejecución del presupuesto destinado al PNEDH (gasto)	
Fuentes: Informes de los responsables de la ejecución del plan. Entrevista con funcionarios responsables del gasto público.	

Las fuentes de información utilizadas

Como resultado de la aplicación de esta estrategia, los informes preparados por los investigadores nacionales aportaron datos directos sobre procesos de planificación de la EDH para nueve países, seis de estos provenientes de la preparación de planes nacionales de EDH (Brasil, Colombia, Ecuador, El Salvador, México y República Dominicana) y tres adicionales de planes nacionales de derechos humanos (México, Venezuela y Perú). Para dos países más (Costa Rica y Paraguay), los informes se refirieron a otros planes, con contenidos relacionados con la temática de los derechos humanos (educación en valores). Para Costa Rica, Nicaragua y Panamá, los investigadores aportaron información proveniente únicamente del plan nacional de educación, y para Argentina, Chile, Guatemala y Uruguay, se recibieron informes sobre la integración reciente de instancias gubernamentales a cargo de los asuntos de derechos humanos, en los cuales se

identificó algún tipo de objetivo o mandato relacionado con la promoción de la educación en derechos humanos.

Para completar y homologar las informaciones provistas por los investigadores nacionales el IIDH completó el cuadro de fuentes, de manera de contar con información acumulada de todos los tipos de planes que en cada país se hubieren desarrollado y que pudieran ser pertinentes para el análisis. El resultado final se basa, por tanto, en el examen de un total de 35 fuentes de información, correspondientes a 17 países. Esto hizo posible integrar información sobre planes de derechos humanos de Bolivia, Ecuador y de Brasil que no se recibieron oportunamente. No fue posible obtener, por diversas razones prácticas, información para los casos de Haití y Surinam.

Tabla 3: Planes y otros documentos analizados para preparar el Informe

Países	Planes y documentos
Argentina	Información sobre la Secretaría de Derechos Humanos del Ministerio del Interior
Bolivia	Plan Nacional de Acción para la Promoción y Protección de los Derechos Humanos a mediano y largo plazo Estrategia de la Educación Boliviana 2004/2015
Brasil	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos Programa Nacional de Directos Humanos PNDH II Plano Nacional de Educaçao 2000/2010
Colombia	Plan Nacional de Educación, Respeto y Práctica de los Derechos Humanos (en preparación)
Costa Rica	Plan Nacional de Educación 2002/2006 Programa Nacional de Formación en Valores 2003
Chile	Proyecto de ley para la creación de un Instituto Nacional de Derechos Humanos
Ecuador	Plan de Educación para los Derechos Humanos 2003/2006 Plan Nacional de Derechos Humanos del Ecuador Nº 1527 Marzo, 1998 Plan Nacional de Educación para Todos
El Salvador	Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos de El Salvador (Documento borrador) marzo 2000 (no se culminó el proceso) Plan Nacional de Educación 2005/2021
Guatemala	Proyecto de Política Nacional de Educación en Derechos Humanos de COPREDEH Plan Nacional de Educación 2004/2007
México	Programa de Educación en Derechos Humanos. (Abril, 2005) Programa Nacional de Derechos Humanos Programa Nacional de Educación 2001/2006
Nicaragua	Plan Nacional de Educación 2001/2015
Panamá	Plan Nacional de Educación para Todos
Paraguay	Plan Nacional de Educación en Valores (en preparación) Plan Educacional Ñanduti
Perú	Plan Nacional de Derechos Humanos (en preparación) Plan Nacional de Educación para Todos (en preparación)
República Dominicana	Hacia un Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos 2004/20008 Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana 2003/2012
Uruguay	Información sobre la Dirección de Derechos Humanos del Ministerio de Educación
Venezuela	Plan Nacional de Derechos Humanos (no se culminó el proceso) Plan Nacional de Educación para Todos (Documento preparado por el grupo técnico del Plan, Caracas 2003)

Tabla 4: Universo de investigación según información disponible

Planes Nacionales	Argentina	Bolivia	Brasil	Colombia	Costa Rica	Chile	Ecuador	El Salvador	Guatemala	Haití	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Rep. Dom.	Surinam	Uruguay	Venezuela	Totales
Educación en derechos humanos			✓	✓			✓	✓ [1]		sd	✓					✓	sd			6
Derechos humanos		✓	✓				✓			sd	✓				✓		sd		✓ [2]	6
Educación [3]		✓[6]	✓		✓			✓	✓	sd	✓	✓				✓ [4]	sd			8
Otros planes nacionales [5]					✓		✓			sd			✓	✓✓	✓		sd		✓	7
Otras iniciativas	✓					✓			✓	sd							sd	✓		4

[1] y [2] Estos Planes no se llegaron a concretar hasta la fecha de la investigación; [3] Se tomaron en cuenta independientemente si contemplan o no la EDH; [4] "Plan Estratégico de desarrollo de la educación dominicana 2003/2012"; [5] Educación en Valores y Educación para Todos; [6] "Estrategia de la Educación Boliviana 2004/2015". SD: no se pudo documentar el país.

Con el propósito de no dejar fuera de este ejercicio a los países que no hubieran avanzado en la preparación de ninguno de los dos planes nacionales antes señalados, se incorporó a las fuentes de la investigación la consideración de los planes nacionales de educación, con la expectativa de que éstos podrían proveer por lo menos algunas pistas sobre el nivel de planificación de la educación en la esfera de los derechos humanos; ocho países cuentan con tales planes, los que también fueron examinados para fines de la investigación. Cinco países cuentan además con otro tipo de planes educativos, producto de dos campañas internacionales contemporáneas al decenio: educación en valores y educación para todos.

Finalmente, en el proceso de búsqueda de información complementaria se identificaron otras iniciativas que tienen implicaciones con la planificación de educación en la esfera de los derechos humanos, las que también fueron tomadas en cuenta como fuentes de información. Las tablas anteriores muestran los planes y documentos constitutivos del universo de trabajo considerado.

2. Análisis de los resultados de la investigación

La preparación de planes nacionales de EDH (Brasil, Colombia, Ecuador, El Salvador, México y República Dominicana)

Las instancias preparatorias: naturaleza, integración, mandato y operación

Seis países de la región impulsaron procesos para preparar los PLANEDH: El Salvador en los años 1999 y 2000, Ecuador en 2002, República Dominicana en 2003 y 2004, Brasil y México de 2003 a 2005 y Colombia en 2004 y 2005. En todos los casos, este proceso estuvo enmarcado en el cumplimiento de los compromisos del Decenio y en términos generales siguieron las directrices preparadas expresamente con ese objetivo por la Oficina del ACDHNU.

En los casos de Brasil, Ecuador y México, estos planes están relacionados o forman parte de un plan nacional de derechos humanos, que responde al compromiso asumido por los países en la Conferencia de Viena.

Por otra parte cabe destacar que en diciembre del año 2005 se aprobó en Perú el Plan Nacional de Derechos Humanos en el que se menciona expresamente la necesidad de preparar un Programa Nacional de Educación en Derechos Humanos.

Las iniciativas para poner en marcha estos procesos en Brasil, Ecuador y México, provinieron de las entidades a cargo de la ejecución y/o seguimiento de los planes nacionales de derechos humanos (PNDH)[2], que involucran altas autoridades gubernamentales y –bajo diversas modalidades–, representaciones de entidades civiles. En estos tres países se fijaron instancias nacionales permanentes a cargo de los temas de educación en derechos humanos, a las que se pidió además preparar el plan o programa nacional correspondiente. En Brasil y Ecuador cabe señalar una participación secundaria en la promoción de esta iniciativa por parte de UNESCO y, en México, de la Oficina del ACDHNU.

En Colombia y en El Salvador la iniciativa aparece en el contexto de programas de asistencia técnica en el campo de los derechos humanos, ofrecidos por la Oficina del ACDHNU, que incluyen entre sus acciones la preparación de tales planes nacionales. Estas iniciativas se plantean y desarrollan en relación con la autoridad gubernamental a cargo de la temática de los derechos humanos y dan origen a comités interinstitucionales e intersectoriales que operan inicialmente como un grupo de trabajo y concluyen proponiendo la creación de una instancia nacional a cargo de la EDH. Un proceso inicial similar se da en República Dominicana, ligado a la ejecución del Proyecto DOM/99-006 denominado "Seguimiento de

[2] Brasil: Secretaría Especial de Derechos Humanos (SEDH); Ecuador: Comisión Permanente de Evaluación, Seguimiento y Ajuste de los Planes Operativos de Derechos Humanos; México: Comisión Intersectorial de Política Gubernamental en materia de Derechos Humanos.

la Cumbre Mundial de los Derechos Humanos", auspiciado por PNUD y UNESCO.

El establecimiento de estas instancias y/o de su mandato en Brasil, Ecuador y México se realizó mediante la expedición de acuerdos oficiales de las autoridades correspondientes[3]; en Colombia y El Salvador mediante documentos interinstitucionales para la ejecución de proyectos de asistencia técnica en los cuales participan el PNUD y la Oficina del ACDHNU respectivamente[4]; para el caso del Comité de Trabajo de República Dominicana solamente se ha establecido la existencia de un documento de proyecto que involucra a las instituciones participantes y establece sus funciones, sin que conste más información sobre el origen y alcance de tal documento.

Para la preparación del PLANEDH en cuatro de estos seis países se establecieron instancias *ad hoc*, de composición mixta (gobierno y sociedad).

La composición oficial de las instancias *ad hoc* creadas en los cuatro países fue la siguiente:

Brasil: 18 representaciones individuales (expertos)[5], 1 Comisión de DDHH del Parlamento, 4 Ministerio de Educación, 5 Secretaría Especial de Derechos Humanos, 1 UNESCO, 1 Movimiento Nacional de DDHH y 1 Asociación Brasileña de Educación.

Colombia: "El equipo básico de trabajo estará integrado por profesionales del Gobierno Nacional (Ministerio de Educación) y de la Defensoría del Pueblo, así como de otras entidades públicas, expertos en derechos humanos". Debido a la modalidad de ejecución de la Asistencia Preparatoria financiada por el PNUD, esta instancia fue en la práctica incrementada con la participación de la Fundación Centro de Promoción Ecuménica y Social (CEPECS), adjudicataria de la licitación para la realización de estudios previos, consultas y la preparación de una propuesta del Plan.

El Salvador: Ministerio de Educación, Ministerio de Relaciones Exteriores, Procuraduría para la Defensa de los Derechos Humanos (*ombudsman*), Unidad Técnica Ejecutiva de la Comisión Coordinadora del Sector Justicia, UNESCO, UNICEF, Oficina del ACDHNU. Estas entidades acordaron, antes de iniciar sus trabajos, incorporar como miembros plenos de la Comisión a las entidades civiles: Consorcio de Organizaciones No Gubernamentales de Derechos Humanos, Defensa de los Niños Internacional, Instituto de Estudios para la Mujer

3 Brasil: *Portarias* Nº 98, 109 y 148 de la SEDH (julio, agosto y octubre, 2003); Ecuador: Acuerdo Ministerial Nº 1883 (10 agosto, 2000); México: Acuerdo Presidencial (*Diario Oficial* de 4 noviembre, 2002).

4 Colombia: "Asistencia preparatoria para la formulación del Plan Nacional para la formación, respeto y práctica de los derechos humanos, desde el sistema educativo colombiano" (septiembre, 2003). El Salvador: "Bases para la constitución del Comité para la Educación de los Derechos Humanos de El Salvador 1999-2004" (abril 1999).

5 La mayoría de estos expertos eran participantes de la Red Brasileña de la Educación en Derechos Humanos, creada en 1996 (ONG, universidades, agencias gubernamentales, maestros). El criterio básico de selección en el sector gubernamental y no gubernamental fue el de reunir personas con experiencia conocida en este campo, provenientes de varios sectores sociales y regiones del país, y no la representación institucional.

(CEMUJER) y a la Maestría de Derechos Humanos y Educación para la Paz de la Universidad de El Salvador.

República Dominicana: Secretaría de Estado de Relaciones Exteriores, Despacho de la Primera Dama, Secretaría de Estado de Educación, Centro Antón de Montesinos, FLACSO, Instituto de Derechos Humanos de Santo Domingo y un experto.

En México y Ecuador el proceso de elaboración del PLANEDH estuvo a cargo de las subcomisiones de educación de las comisiones nacionales que forman parte de las instancias encargadas de preparar e impulsar el Plan Nacional de Derechos Humanos. La coordinación de las subcomisiones de educación mencionadas, estuvo a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Ministerio de Educación, respectivamente. Para estos fines, en México el Presidente de la República instruyó a la Secretaría de Educación Pública "que dentro de sus atribuciones y en consonancia con el Programa Nacional de Educación 2001-2006, procediera a elaborar un programa de educación en derechos humanos, recabando la opinión de las organizaciones no gubernamentales y de expertos en la materia"; y en Ecuador el Ministro de Educación integró una Comisión formada por los titulares de diez Direcciones Nacionales del Ministerio o sus representantes "a las cuales se deberá sumar necesariamente la sociedad civil y las organizaciones no gubernamentales vinculadas con la defensa y educación en derechos humanos".

Las estructuras de trabajo establecidas en la SEP (México) y el Ministerio de Educación (Ecuador) interactuaron con otras representaciones gubernamentales, con expertos individuales y con representantes de organizaciones de la sociedad civil, en el marco de las subcomisiones a su cargo.

En la práctica, estos diversos esquemas de integración de las instancias preparatorias operaron como espacios de formación de las decisiones, organización de las consultas, redacción y validación de los PLANEDH. La diversa composición de las mismas resultó en una impronta particular –más civil o más gubernamental– en el procedimiento y en los resultados. Brasil representa el caso de un amplio proceso de participación gubernamental y social en la diseminación y validación del plan; México muestra un matiz particular al colocar desde el inicio la responsabilidad del plan en manos de la autoridad administrativa en materia educativa, incorporar la participación sectorial de otras secretarías de Estado y entidades del sector público y de organizaciones civiles en un marco altamente formalizado[6]. En El Salvador destaca la intensidad y la frecuencia de las actividades consultivas como fuente de las orientaciones y contenidos prin-

[6] La Subcomisión de Seguimiento del Proceso de Elaboración del Programa Nacional de Derechos Humanos.

cipales de la propuesta; en Colombia el hecho de que los procedimientos consultivos y la preparación de la propuesta fueran colocados fuera de la instancia de autoridad mediante un sistema de consultoría independiente. En República Dominicana los trabajos preparatorios (estudios, sistematización, preparación de borradores) son desarrollados directamente por los miembros no gubernamentales de la instancia y en Ecuador, al parecer, cumplen ese rol los funcionarios públicos titulares de la comisión.

En los textos finales para México esa impronta se evidencia en una focalización mayor de los esfuerzos de EDH en el sistema de educación formal, mientras las otras experiencias muestran un abanico de alternativas que incluyen, con énfasis variable, la educación no formal, la educación popular y las campañas de difusión mediante los medios de comunicación social.

El mandato, los objetivos y las funciones principales de las instancias, a cuyo cargo quedó la preparación de los planes nacionales de educación en derechos humanos, se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 5: Mandato, objetivo y funciones de las instancias a cargo de la preparación del PLANEDH

País/ Denominación	Mandato, objetivos y funciones principales
Brasil Comité Nacional de la Educación en Derechos Humanos	Elaborar e aprovar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Monitorar o cumprimento das ações e medidas constantes no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Dar parecer nas ações referentes à educação em direitos humanos desenvolvidas pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Apresentar propostas de políticas governamentais e parcerias entre a sociedade civil e órgãos públicos referentes à educação em Direitos Humanos. Propor e dar parecer sobre projetos de lei que estejam em tramitação bem como sugestões de novas propostas legislativas sobre o tema. Propor ações a serem desenvolvidas junto às instituições de ensino formal, escolas de governo e aos cursos de formação em carreiras públicas, inclusive a criação de cursos sobre o tema. Propor capacitação e atividades de educação em direitos humanos junto às entidades da sociedade civil. Propor e incentivar a articulação com a mídia. Estimular, nas esferas estaduais e municipais, a criação de instâncias para a formulação de políticas de educação em direitos humanos. Propor a elaboração de estudos e pesquisas relacionados com o tema educação em direitos humanos; Elaborar e aprovar o seu regimento interno.
Colombia Grupo Interinstitucional de Trabajo Permanente	Realizar un inventario sobre el estado del arte de la educación en derechos humanos en el contexto nacional e internacional. Evaluar las propuestas que en la materia sean presentadas por las universidades. Identificar y concretar los posibles aliados de carácter gubernamental y no gubernamental, tanto del nivel internacional, nacional, departamental y local que harán parte en el proceso de formulación del Plan Nacional para la Formación, Respeto y Práctica de los Derechos Humanos, desde el sistema educativo colombiano. Hacer un inventario de los proyectos de pedagogía de los derechos humanos en los planteles educativos. Diseñar un mecanismo para la identificación de experiencias internacionales y nacionales en la materia.

Ecuador Comisión Nacional Permanente de Educación para los Derechos Humanos	*Generales:* Cumplir y hacer cumplir con las normas constitucionales, leyes, reglamentos y derechos humanos relacionados con el sector educativo. Fortalecer los derechos humanos en forma integral, armónica y permanente en el ámbito educativo. Impulsar el mejoramiento de la calidad de la educación, mediante la generación de procesos consensuados, con la participación de todos los actores sociales en los que se incorpore los principios éticos y morales con el apoyo de tecnologías de punta. Fomentar la comprensión, valoración, práctica y defensa de los derechos humanos de forma individual y colectiva a nivel nacional e internacional. Formar un educando libre, democrático, solidario, responsable y consciente de sí mismo, capaz de su propia determinación, incentivar la práctica de los valores particulares y universales para contribuir eficazmente al desarrollo socioeconómico del país y el mundo. *Específicos:* Proponer procesos técnicos y administrativos al sistema educativo dirigidos a la formación y capacitación en derechos humanos. Orientar la solución de conflictos generados por la no aplicación de los derechos humanos en el sistema educativo. Implementar los contenidos de los derechos humanos en el sistema educativo. Alcanzar la ejecución de los planes nacionales y operativos de derechos humanos en el sistema educativo.
El Salvador Comité Nacional para la Educación en Derechos Humanos	Formular e implementar el Plan de Acción Nacional y crear y fortalecer los programas de educación sobre derechos humanos. Promover la asociación entre el gobierno, las organizaciones intergubernamentales, las organizaciones no gubernamentales, las asociaciones profesionales, los particulares y el más amplio sector de la sociedad civil. Presentar para la aprobación de los titulares de las instituciones miembros del Comité, el Plan de Acción Nacional para la Educación de los Derechos Humanos; así como la ejecución del mismo. Crear y fortalecer los programas para la educación en los derechos humanos. Además, las instituciones integrantes se comprometían a: Integrar a otras instituciones estatales y a organizaciones no gubernamentales, así como a personas de la sociedad civil, relacionadas con las actividades educativas, como miembros del Comité y desarrollar actividades asociadas en el marco del Decenio. Elaborar e impulsar el Plan de Acción Nacional para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos. Asumir la función de núcleo impulsor de las actividades que se realicen en El Salvador en el marco del Decenio. Cumplir con los principios y objetivos establecidos en el marco del Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos.
México Subcomisión de Educación, de la Comisión Política Gubernamental en materia de Derechos Humanos.	Mandato de la Secretaría de Educación Pública: Elaboración de un Programa de Educación en Derechos Humanos. De la Subcomisión de Educación de la Comisión: *Objetivo general:* incidir en la política en materia de derecho a la educación y educación en derechos humanos en México. *Misión:* que la política educativa nacional integre al derecho a la educación y la educación en derechos humanos y desarrolle acciones derivadas de éstos, que impacten en la educación formal, no formal e informal. *Visión:* incidir en la política educativa nacional para que el enfoque sea el derecho a la educación y el de la educación en derechos humanos, desde una visión integral. *Valores:* democracia, paz, educación, derecho a la educación, educación en derechos humanos y solidaridad.
República Dominicana Comité de Trabajo	Coordinar las actividades principales y la metodología que permitan desarrollar un plan nacional de educación en derechos humanos para la República Dominicana. Identificar las áreas prioritarias en las que debe enfatiza el plan de acuerdo a las necesidades existentes.

El funcionamiento de estas instancias en los seis países, de conformidad con los informes recibidos, tuvo la regularidad esperada. En sus reuniones se tomaron decisiones relacionadas con los procedimientos de trabajo, se conocieron los resultados de las acciones de consulta –primero y de divulgación después–, se estudiaron los documentos intermedios y fue integrado el documento final. Al concluir los trabajos de preparación de la propuesta del Plan Nacional, estas instancias generalmente propusieron a la autoridad nominadora las medidas de continuación del esfuerzo.

En Brasil, el procedimiento contempló mantener reuniones cada dos meses; en la práctica éstas ocurrieron cada mes. La operación fue coordinada por la Secretaría Nacional de Derechos Humanos, quien además fue responsable por los gastos para movilización de los miembros de la Comisión y por otros costos. Funcionarios del Ministerio de Educación cooperaron en la conducción de las deliberaciones del Comité. Los miembros de esta instancia se mantienen activos en la fase de divulgación del plan, cuya versión final se estima estará lista en marzo de 2006.

En Colombia, el Comité condujo todos los procedimientos. Sus reuniones regulares se enfocaron en deliberaciones sobre los resultados de los trabajos preparatorios encargados o licitados –a instituciones miembros– y en la toma de decisiones sobre la estructura, compromisos, contenido, acciones de orden jurídico, medidas legislativas y presupuestales que requería el Plan. La redacción de la propuesta del plan de educación en derechos humanos y derecho internacional humanitario, fue contratada con un experto, siguiendo el proceso y los criterios definidos por el Comité Interinstitucional. Los recursos financieros para las contrataciones y otros para el funcionamiento de la instancia fueron administrados por el PNUD.

En Ecuador, la mesa de trabajo de la Subcomisión, integrada por personeros del Ministerio de Educación y de organizaciones civiles, mantuvo reuniones una vez por semana a lo largo de un año entre 2002-2003. Las decisiones se tomaron por consenso, lo que dilató la preparación del Plan. En febrero de 2004 se suspendió formalmente el funcionamiento de la Comisión Nacional Permanente de Educación en Derechos Humanos mediante un acto administrativo del Ministerio de Educación. La Comisión de Planes Operativos del PNDH (Ministerio de Relaciones Exteriores) ha tratado de reactivar este proceso pero tales intentos se han visto frustrados debido a la inestabilidad vivida por el país en el último período.

El Comité Nacional para la Educación en Derechos Humanos de El Salvador mantuvo reuniones técnicas desde diciembre de 1998 hasta diciembre del 2000. Aunque el instructivo para su funcionamiento

establecía una frecuencia de dos reuniones por mes, por lo menos hasta septiembre de 1999 éstas fueron más frecuentes. La asistencia a estas reuniones se reportó como regular por parte de los representantes del ACDHNU, los ministerios de Educación y Relaciones Exteriores y la Universidad de El Salvador. Este comité se involucró directamente en la conducción de los procesos de consulta y validación, y en la toma de decisiones sobre las orientaciones principales de la propuesta. Algunos de sus miembros desarrollaron actividades por encargo del Comité, como el diseño y realización de estudios, la conducción y procesamiento de resultados de talleres regionales, la preparación de documentos de trabajo y la redacción de la propuesta del plan. Con el cambio de gestión gubernamental la conclusión del Proyecto de Cooperación y cierre de la Oficina del ACDHNU, los trabajos de la Comisión quedaron suspendidos, sin que se hubiera reactivado el procedimiento para poner el Plan en operación.

En México, la Secretaría de Educación Pública condujo regularmente los trabajos de la Subcomisión de EDH de la Comisión de Política Gubernamental y participó en las sesiones de ésta. En la subcomisión trabajó con las dependencias de la administración pública federal, principalmente mediante el intercambio de documentos sustantivos y la recepción de comentarios a los distintos borradores del PLANEDH. Con el objetivo de involucrar a la sociedad civil en el proceso de elaboración del Plan y de generar insumos se diseñaron varios mecanismos de consulta con organizaciones de derechos humanos e instituciones académicas. En 2003 se presentó una propuesta en la Comisión de Política Gubernamental para comentarios y, luego de varias actividades complementarias de consulta de planificación en abril de 2005 se presentó la versión final del PLANEDH.

El Comité de Trabajo para la preparación del PLANEDH de República Dominicana mantuvo varias reuniones desde abril hasta mayo del 2003 para diseñar la metodología y coordinar las actividades. Sus miembros tomaron a cargo la realización de estudios diagnósticos de referencia y la elaboración de una propuesta de Plan. El mismo Comité condujo las reuniones de consulta y validación, incorporó los resultados en el documento final y tramitó la creación, por Decreto Presidencial, de la Comisión Nacional de Educación en Derechos Humanos. Luego de la primera reunión de esta Comisión, en agosto del 2004, el procedimiento permanece en suspenso.

Como se puede apreciar, en la mitad de los países los procesos a nivel de las instancias preparatorias alcanzaron sus objetivos iniciales y nuevas etapas de formación de las políticas públicas –la validación del consenso y la formalización u oficialización de los planes– estarían en curso actual-

mente. En Ecuador, El Salvador y República Dominicana, por el contrario, los procesos se detuvieron justamente al término de la fase preparatoria y se encuentran detenidos, principalmente a partir de los cambios en la administración pública y/o la conclusión de las acciones de asistencia técnica externa que les proveyeron de sostenibilidad.

La elaboración de los planes de EDH

La segunda medida de las directrices para la elaboración de los planes de educación en la esfera de los derechos humanos recomendó realizar o encomendar estudios sistemáticos de la situación de la educación en esta materia. Se esperaba que tales estudios dieran cuenta de las actividades, necesidades y recursos humanos e institucionales actuales para ofrecer esta educación; del nivel de conocimiento de la temática por la población en general y por parte de los eventuales beneficiarios, y que contribuyeran a identificar los grupos prioritariamente necesitados de la misma.

Los procesos adelantados en México y Brasil se beneficiaron de los numerosos diagnósticos y estudios previamente considerados para la preparación de los planes nacionales de derechos humanos. En el primero de estos países durante el proceso de elaboración del Programa se tomaron en cuenta dos diagnósticos previos sobre la educación en derechos humanos: uno elaborado por la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría de Relaciones Exteriores y otro realizado por la Oficina del ACDHNU de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. En Colombia, El Salvador y República Dominicana tales estudios estuvieron a cargo de los mismos miembros de los comités o comisiones preparatorias, incluyendo la revisión de trabajos preexistentes. En el caso de Ecuador consta únicamente que el comité contó con la opinión experta de un consultor y con una síntesis diagnóstica sobre la situación social y de la educación en general. En cuatro de estos países se reportó la utilización de los resultados de los primeros dos Informes Interamericanos de la EDH preparados por el IIDH, precisamente en relación con siete de los diez aspectos de diagnóstico que proponen las directrices[7].

Aportes muy importantes al diagnóstico sobre las necesidades y las expectativas de los diversos sectores frente a la educación en derechos humanos, sobre las condiciones en las que ésta podría ser insertada o intensificada, así como acerca de los temas y los tipos de beneficiarios que deberían ser priorizados fueron obtenidos mediante los numerosos procesos de consulta, intercambio de opiniones y validación que llevaron a cabo los comités preparatorios. En Colombia y El Salvador destaca la realización de talleres consultivos en varias regiones del país, en los que participaron distintos actores políticos y sociales mediante po-

7 Tales aspectos, analizados por el IIDH son: el panorama normativo, los documentos de políticas educativas, los planes de estudio, currículos escolares y programas de asignaturas, los temas de derechos humanos en los textos educativos y el nivel de apoyo orgánico y financiero.

nencias y mesas de trabajo. En México se impulsaron un sin número de eventos consultivos e informativos, en varios estados de la federación, en los cuales fueron recogidas las opiniones y sugerencias de entidades públicas, universidades y organizaciones civiles; todos estos insumos fueron procesados e integrados en el ambiente de la Comisión de Política Gubernamental y sus subcomisiones. En Brasil se han realizado múltiples reuniones a nivel de los estados federados, consultas públicas y eventos nacionales, pero en este caso no ha sido fácil distinguir cuántas de estas actividades aportaron con elementos de diagnóstico y cuales tuvieron y tienen aún el objetivo de difundir y publicitar el plan ya preparado.

La realización de actividades de consulta de todo tipo caracterizó los seis procesos de preparación de los planes nacionales. En general, estas consultas involucraron diversos sectores de la administración pública y de la sociedad. De los informes recabados se desprende que estos procedimientos cumplieron varias funciones, con diversa importancia según el país de que se trate: aportar al diagnóstico de la situación y condiciones de la educación en derechos humanos; identificar necesidades temáticas y grupos más necesitados; promover la importancia de incorporar la EDH en la educación en general; difundir el plan y levantar compromisos para llevarlo adelante, y, en una buena medida, encontrar posiciones de consenso acerca de la situación, las prioridades temáticas y sobre los modos de ejecución, entre los representantes del sector público –ministerios de educación principalmente– por una parte y los representantes de las organizaciones de la sociedad civil participando en estos esfuerzos, por otra.

En los seis países el proceso contó con algún apoyo de asistencia técnica internacional. En Colombia y El Salvador esta asistencia fue prestada directamente por la oficina del ACDHNU, quien asumió un papel importante en la iniciativa, el proceso de preparación del plan y el financiamiento de las actividades. En Colombia, Ecuador y República Dominicana, la asistencia financiera fue canalizada por intermedio del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y en Brasil por UNESCO. En México la Oficina del ACDHNU desempeñó un papel de acompañamiento del proceso, al cual aportó además algunos insumos de diagnóstico y, junto a UNESCO auspició eventos internacionales relacionados con la temática. En El Salvador se contó con la participación de las representaciones de UNESCO y UNICEF en las deliberaciones y en varias actividades de consulta. En República Dominicana, la validación de la propuesta del plan fue asistida técnicamente por el IIDH.

La siguiente tabla ofrece una síntesis de los principales procedimientos desarrollados en cada uno de los países para la preparación del plan:

Tabla 6: Procedimientos y actividades desarrolladas en la preparación del Plan

Brasil	
2003: agosto-septiembre	Redacción de la primera versión del plan.
Octubre	Consulta pública.
Noviembre	Versión final.
Diciembre	Presentación al público.
2004: todo el año	Consultas en los estados; reuniones con universidades, municipalidades, video conferencias con parlamentarios estatales.
2005: agosto	Encuentro los derechos humanos y la comunicación.
2006:	Presentación del Plan en Seminario internacional en la Educación en Derechos Humanos.

Colombia	
2004:	Licitación de apoyo especializado para la preparación del plan. Realización de talleres consultivos. Encuentros con universidades, instituciones que tuvieran experiencias demostrativas, ONG y especialistas. Elaboración del diagnóstico.
2005:	Intercambio de ideas para la redacción del plan. Contratación de la redacción de la propuesta de plan. Análisis del resultado de la propuesta y otras actividades contratadas Análisis de acciones de orden jurídico para asegurar la adopción de medidas legislativas y presupuestales que garanticen su implementación y sostenibilidad como política de Estado.

Ecuador	
2002:	Conformación de una mesa de trabajo para la preparación del plan. Reuniones semanales de la mesa de trabajo. Cuatro foros regionales. Un taller de sistematización de las recomendaciones y sugerencias recogidas. Reuniones con representantes de la sociedad civil para revisar la propuesta. Reuniones con la Comisión Nacional de Derechos Humanos del Congreso Nacional.
3 de diciembre	Aprobación mediante acto administrativo por la Comisión Permanente de Evaluación Seguimiento y Ajuste de los Planes Operativos de Derechos Humanos del Ecuador
10 de diciembre	Lanzamiento de Planes Operativos de DDHH, entre ellos el Plan Nacional de EDH.
2003: enero	Publicación de los Planes Operativos.

El Salvador	
1999	Preparación del primer documento para la consideración del Comité. Incorporación de ONG dentro del Comité Nacional. Consulta nacional sobre EDH para diagnóstico y definición de prioridades. Preparación del diagnóstico por la Universidad de El Salvador. Documento que delinea las actividades prioritarias que incluiría el Plan. Presentación de "Propuesta de Estructura del Plan de Acción Nacional de EDH" preparada por Consorcio de ONG. Taller de elaboración del contenido del plan de acción, con todos los integrantes del Comité. Estructuración del plan por un grupo de trabajo integrado por el Proyecto de Cooperación Técnica (ACDHNU) y el Ministerio de Educación.
2000:	Elaboración de dos propuestas de plan de acción, por parte de la Universidad Nacional y de la Oficina del Proyecto de Cooperación Técnica (ACDH). Conciliación de las propuestas.
24 de marzo	Aprobación formal del documento consensuado: *"Propuesta del Plan de Acción Nacional de Educación en Derechos Humanos de El Salvador"* por parte del Comité. Presentación del documento consensuado a cada uno de los titulares de las instancias que integraban el Comité Nacional, con el objetivo de definir los compromisos institucionales. Sometimiento del borrador final del Plan de Acción a consulta nacional en los *Talleres de Consulta del Plan de Acción Nacional.* Consolidación de los aportes de los talleres en el documento.
8 de noviembre	Aprobación del *"Plan de Acción Nacional de Educación en Derechos Humanos"*, por parte del Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos de El Salvador.

México	
2003	Presentación de la propuesta de un Programa de Educación en Derechos Humanos por parte de la Secretaría de Educación a la Comisión Intersecretarial de Política Gubernamental en materia de Derechos Humanos. Sesiones de trabajo de la Mesa del Programa de Educación en Derechos Humanos. Incorporación de las observaciones y la elaboración de los subprogramas de media superior y superior. Identificación y sistematización de las acciones a favor de los derechos humanos en la educación media superior y superior.
Mayo	Seminario Internacional sobre Educación Superior en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe. Presentación de la propuesta de Programa de Educación en Derechos Humanos a las autoridades educativas y a la sociedad civil.
2004	Elaboración del programa en el seno de la subcomisión de educación y de la Comisión de Política Gubernamental.
2005 abril	Presentación de la versión final del Programa de Educación en Derechos Humanos.

República Dominicana	
2003:	Creación del Comité de Trabajo.
Abril a junio	Reuniones de consulta y coordinación. Preparación de tres estudios diagnósticos de referencia.
Julio	Encuentro Intersectorial para la consulta sobre el PLANEDH. Elaboración de una propuesta de plan.
Septiembre	Taller de validación del plan. Revisión final e incorporación de modificaciones recomendadas en el proceso de validación. Constitución de la Comisión Nacional de Educación en Derechos Humanos.
Noviembre	Publicación del Plan Nacional bajo el título "Hacia un PLANEDH 2004-2008".

En cuanto a los resultados obtenidos cabe indicar que a la fecha de preparación de este Informe, todos los países cuentan con un texto de Plan de Educación en Derechos Humanos que recoge los resultados de las consultas, deliberaciones y más procedimientos que se han reseñado. El Programa de México ha recibido una aprobación formal, en términos de su recepción como parte del Programa Nacional de Derechos Humanos. Esta situación es aparentemente igual en el caso de Ecuador, aunque el proceso quedó paralizado justamente después de la entrega de la propuesta consensuada de Plan de Educación. La preparación de los planes de Brasil y Colombia prácticamente ha concluido y se encuentran en una fase de amplia difusión y validación, esperándose una pronta aprobación formal de los mismos. Los procesos de preparación en El Salvador y República Dominicana se interrumpieron justamente cuando se había logrado la formulación de textos finales de los mismos, pero no han sido objeto de alguna medida por parte de las autoridades competentes que dé cuenta de su aprobación o adopción formal. Para ninguno de los países consta que estos planes estén formalmente en ejecución, si bien las acciones de difusión y validación, por ejemplo en Brasil, pueden considerarse parte de una primera campaña de promoción de la educación en derechos humanos y algunos esfuerzos de incorporación sistemática de la temática en la malla curricular de la educación formal (o su adecuación) ya estén ocurriendo, como en el caso de México.

Como se ha indicado antes, en dos países la elaboración de los planes de educación en derechos humanos se enmarcó en el proceso más general de preparación y autorización de planes nacionales de derechos humanos: en México, el programa de EDH forma parte integral del Programa Nacional de Derechos Humanos y como tal ha sido publicado por la autoridad competente; en Ecuador se trata de uno de los Planes Operativos del PNDH, que cuenta con una autorización ejecutiva desde el inicio del proceso. En Brasil la relación entre Plan de Derechos Humanos y Plan de

Educación en Derechos Humanos es clara en cuanto a las orientaciones básicas y los contenidos, pero no así respecto del estatuto jurídico de los resultados; debería por tanto esperarse una promulgación formal de este Plan. La siguiente tabla refiere la denominación final de los documentos sobre EDH preparados en los seis países.

Tabla 7: Planes nacionales de EDH

Países	Denominación oficial y año de culminación de la preparación
Brasil	Plan Nacional de Educação em Direitos Humanos
Colombia	Plan Nacional de formación, respeto y práctica de los derechos humanos y el derecho internacional humanitario
Ecuador	Plan Operativo de Educación para los Derechos Humanos
El Salvador	Plan de Acción Nacional de Educación en Derechos Humanos
México	Programa de Educación en Derechos Humanos, 2005
República Dominicana	Hacia un Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, 2004

Características formales de los planes nacionales de educación en derechos humanos

De conformidad con el plan de la investigación, se examinaron cuatro características formales de los seis PLANEDH: el plazo previsto para su ejecución, la asignación de la responsabilidad por su implementación, las previsiones para su evaluación o revisión y la asignación de presupuesto para llevarlo adelante. De acuerdo a la hipótesis de trabajo, estos datos podrían ofrecer indicios sobre el nivel de voluntad política reflejada en la adopción de tales instrumentos.

El resultado de esta indagación no contribuyó con respuestas claras sobre los plazos de ejecución. El documento de Colombia señala "un término mínimo de quince años de ejecución para el logro de sus objetivos principales". Para El Salvador, de conformidad con la memoria de su 19ª reunión, el Comité Nacional habría acordado que "el documento ha sido diseñado con una visión de 5 años, para lo que resta del Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en Derechos Humanos 1995-2004" y un anexo del documento final contiene un cronograma de actividades que se extiende por 10 años. El dato para México se corresponde con la duración del Programa Nacional de Educación, de conformidad con el mandato inicialmente dado a la Secretaría de Educación Pública, pero el texto del Programa contiene referencias a medidas de largo plazo y/o resultados permanentes que evidentemente excederían ese término. El dato que se hace constar en el documento de Ecuador parece ser consistente con el tiempo restante del período de gobierno (en el momento de concluir su elaboración) y el de República

Dominicana con el período presidencial subsiguiente a la conclusión de los trabajos. El documento de Brasil no contiene ninguna referencia respecto a la duración del Plan o su plazo de ejecución.

Las investigaciones tampoco aportaron indicios suficientemente claros acerca de la entidad pública sobre la cual recaería la responsabilidad de la ejecución del Plan. Debido al estado de formalización de los planes o programas de EDH, los documentos analizados contienen referencias acerca de las diversas entidades públicas que tendrán alguna participación en su puesta en práctica por razones temáticas o sectoriales, pero no reflejan asignación de una responsabilidad principal sobre su implementación. Asimismo, en todos los casos perviven y tienden a convertirse en permanentes las comisiones que tuvieron a cargo la preparación de tales planes, sin que quede claro su papel una vez concluido el proceso. En México parece evidente que tal responsabilidad recae sobre la Secretaría Nacional de Educación Pública, sin embargo esta certeza queda obscurecida por la mención a otras dependencias sectoriales especializadas en asuntos como cultura, política indigenista, atención de personas con discapacidades, etc., así como por la pervivencia de la Comisión Intersecretarial de Política Gubernamental en materia de derechos humanos y sus varias subcomisiones. En Brasil se menciona a la Secretaría Nacional de Derechos Humanos, pero también se asignan responsabilidades a los gobiernos estatales y a las municipalidades, y se menciona repetidamente el papel que les cabe a las organizaciones no gubernamentales y los movimientos sociales. La creación de una Comisión Nacional de Educación en Derechos Humanos en República Dominicana y la existencia de una comisión similar en Ecuador, no aportan mayor información para contestar esta pregunta. En Colombia y en El Salvador no se ha llegado a un punto de determinación sobre este particular.

Existe más información acerca de las previsiones para el seguimiento y ajuste de los PLANEDH. Los seis planes analizados contienen referencias a evaluación, seguimiento y ajustes de los mismos. Los documentos de Ecuador, México y República Dominicana establecen expresamente esta previsión y señalan a las comisiones nacionales como responsables de este procedimiento.

En relación con el presupuesto, únicamente los planes de México y República Dominicana hacen referencia a la necesidad de contar con recursos para la ejecución de las actividades previstas en el PLANEDH, pero remiten la cuestión a los presupuestos de las instituciones a cargo de las mismas. En Brasil se da cuenta de la disponibilidad de recursos para las tareas actualmente en curso de divulgación del plan, y en México, de una partida especial del presupuesto de la Secretaría de Educación para los mismos objetivos. En ningún caso se previene la creación de una línea presupuestaria dedicada a financiar los planes de educación en derechos humanos.

Tabla 8: Características formales de los PLANEDH

País	Plazo	Responsabilidad principal	Revisión	Presupuesto
Brasil	2006/no determinado en el texto	Secretaría Nacional de Derechos Humanos	Secretaría Nacional de Derechos Humanos	Para actividades de difusión y acciones a cargo de organizaciones no gubernamentales
Colombia	2005/2020 15 años	Ministerio de Educación y Defensoría del Pueblo	Sí, sin determinación de responsabilidad	No existe aún ninguna previsión en el documento
Ecuador	2003/2006 3 años	Comisión Nacional de Derechos Humanos	Comisión Permanente de Evaluación, Seguimiento y Ajuste de los Planes Operativos de Derechos Humanos	No se establecen necesidades de financiamiento, ni fuentes
El Salvador	1999/2009 10 años	Ministerio de Educación	Sí, sin determinación de responsabilidad	No se incluyó ninguna previsión
México	2004/2006 dos años	Secretaría de Educación Pública y otras entidades	Comisión Interministerial de Política Gubernamental en materia de Derechos Humanos	Existe una partida presupuestaria para objetivos específicos en la SEP. Las acciones se financiarán por presupuesto regular asignado a las instituciones a cargo
República Dominicana	2004 /2008 4 años	Comisión Nacional de Educación en Derechos Humanos	Comisión Nacional de Educación en Derechos Humanos	Recursos propios de las instituciones, Comisión podrá convocar donantes

Contenidos de los planes nacionales de educación en derechos humanos

Con la intención de documentar el punto hasta el cual el proceso de elaboración de planes nacionales para la educación en la esfera de los derechos humanos supuso la toma de decisiones que reflejen la formación de una voluntad política, y del grado en que ésta proviene de una interacción entre las autoridades públicas y las entidades civiles, la investigación indagó por una parte, si el mandato inicial dado a las instancias que prepararon tales planes contenía determinaciones o marcos de referencia para su trabajo, en relación con los contenidos sustantivos que debía contener el plan; por otra, cómo tales contenidos quedaron reflejados en el documento resultante. Se rastrearon para el efecto referencias acerca de los objetivos, los destinatarios de los esfuerzos educativos, los tipos de derechos y los temas a los que se asigna prioridades y los principales lineamientos de acción. Un esfuerzo especial se orientó a establecer el tratamiento que se dio a las cuestiones relativas a equidad de género, diversidad étnica y cultural e interacción entre la esfera estatal y la sociedad civil.

En los tres países en los cuales se cuenta con un plan nacional de derechos humanos se debe entender que el marco más general provino de ellos[8], mientras en los tres restantes esto fue un resultado del proceso. De todas maneras, la toma de decisiones específicas relativas a la educación, sobre los aspectos antes señalados, ocurrió a lo largo de los procesos de preparación y no antes, y quedó reflejada en los documentos finales a los que se refieren las informaciones siguientes.

Una primera constatación muy importante es que en los seis documentos analizados se enfatiza expresamente la universalidad, la integralidad y la interdependencia entre todos los derechos tanto civiles y políticos como económicos, sociales y culturales. En dos casos se vincula además el derecho al medio ambiente y al desarrollo, y en Colombia el derecho internacional humanitario. En todos se hace una relación directa entre derechos humanos y democracia. A tenor de los textos analizados, ofrecer educación en derechos humanos aparece como una obligación del Estado, pero no se explicita que se trate de un derecho subjetivo de los ciudadanos, como se podría desprender de los instrumentos internacionales.

Asimismo todos los documentos contienen indicaciones de focalización de esfuerzos sobre la atención que se debe poner a la situación y al goce de los derechos humanos por parte de colectividades o de grupos que se encuentran, por diversas razones, en condiciones de desventaja, exclusión o mayor vulnerabilidad. Estas indicaciones aparecen reiteradamente a lo largo de los documentos tanto al definir los objetivos de la educación, las estrategias de intervención, el establecimiento de prioridades temáticas y pedagógicas y otros detalles de la planificación, hasta el punto de configurar un universo de gran amplitud. En una buena parte de tales menciones, estos grupos son tratados como titulares de derechos específicos (por ejemplo, derechos de las mujeres, derechos de los migrantes), en otra como sujetos a los que se debe privilegiar en las acciones educativas (ejemplo, niños y niñas, adolescentes y jóvenes), o, finalmente, como tipos de situaciones a las cuales la educación debe prestar especial atención (ejemplo, personas que sufren discapacidades).

Varios textos incluyen o enumeran bajo esta categoría a las mujeres, los grupos étnicos, las personas migrantes y algunos grupos de edad como niños y niñas, jóvenes y adultos mayores.

En relación con los destinatarios de la EDH, hay coincidencia en mencionar todos los ámbitos y niveles de la educación formal (escolar), hasta el nivel medio superior así como la formación de los educadores. Otros beneficiarios son mencionados de modo variable, con privilegio de la formación universitaria.

8 Vale la pena recordar que en México y Ecuador, la preparación de los PLANEDH fue prácticamente simultánea y estuvo en estrecha interconexión con la preparación de los PNDH, de los cuales forman parte. No hay suficiente información sobre esto en el caso de Brasil.

Tabla 9: Destinatarios de la EDH según PLANEDH

Destinatarios	Brasil	Colombia	Ecuador	El Salvador	México	Rep. Dom.
Educación básica, infantil, fundamental media, media superior	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Enseñanza superior	✓	✓	✓		✓	✓
Educación de profesionales de justicia y seguridad	✓	✓		✓		✓
Funcionarios públicos en general (todos los niveles)		✓		✓		✓
Medios de comunicación	✓	✓				
Maestros	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Comunidad educativa		✓	✓		✓	
Sociedad civil, educación no formal (ONG, organizaciones laborales y gremiales, organizaciones comunitarias)	✓	✓		✓		✓
Personal del Ministerio de Educación y usuarios de sus servicios		✓			✓	

Las declaraciones sobre objetivos de los PLANEDH, vinculan claramente la educación en derechos humanos con la democracia y la cultura de paz, como en los siguientes ejemplos:

- Fortalecer el estado democrático y de derecho (Brasil).

- Intensificar las actividades educativas que contribuyan a una cultura de paz y democracia a nivel nacional y mundial a través de la conformación de redes regionales y provinciales de educación en derechos humanos (Ecuador).

- Fomentar la cultura de paz basada en el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales (El Salvador).

- Formar y sensibilizar los actores del sistema educativo y las instituciones de educación superior en el conocimiento, respeto y promoción de los derechos humanos como forma de fomentar una cultura democrática integrada al proceso de construcción de conocimiento y la convivencia cotidiana (República Dominicana).

También se mencionan como objetivos los directamente vinculados a la inclusión o fortalecimiento de los contenidos en derechos humanos, tanto en el currículo como en los materiales didácticos, como se ejemplifica a continuación:

- Enfatizar el papel de los derechos humanos en el desenvolvimiento nacional (Brasil).

- Fomentar en el sistema educativo ecuatoriano, en la familia y en la comunidad, la cultura de respeto, comprensión práctica, socialización, defensa, exigibilidad y tratamiento de los derechos humanos en y desde el aula (Ecuador).

- Diseñar, en términos de lo que dispone la Ley General de Educación y desde una perspectiva secuencial, contenidos de promoción y defensa de los derechos humanos para ser articulados dentro de los planes y programas de estudio existentes para todos los niveles educativos (México).

- Incorporar el tema de los derechos humanos como eje transversal del currículo a niveles inicial, básico medio y superior (República Dominicana).

- Elaborar métodos didácticos que incluyan conocimientos, análisis críticos y el desarrollo de aptitudes para promover los derechos humanos (México).

En algunos países se incluye como objetivo el trabajo conjunto y articulado entre el Estado y la sociedad civil y entre distintas instituciones estatales. Por ejemplo:

- Desarrollar una relación directa de trabajo entre el Estado, la sociedad civil y los organismos nacionales e internacionales vinculados con la educación en derechos humanos (Ecuador).

- Diseñar actividades y establecer acuerdos de colaboración con otras instituciones para el fortalecimiento de una cultura de los derechos humanos y una educación de buena calidad (México).

- Promover la participación de la sociedad civil y los organismos de gobierno en acciones de educación en derechos humanos en la Secretaría de Educación Pública (México).

- Promover espacios de encuentro seguimiento y evaluación de proyectos presentados por las organizaciones no gubernamentales y de la sociedad civil para el desarrollo de programas de formación en derechos humanos (República Dominicana).

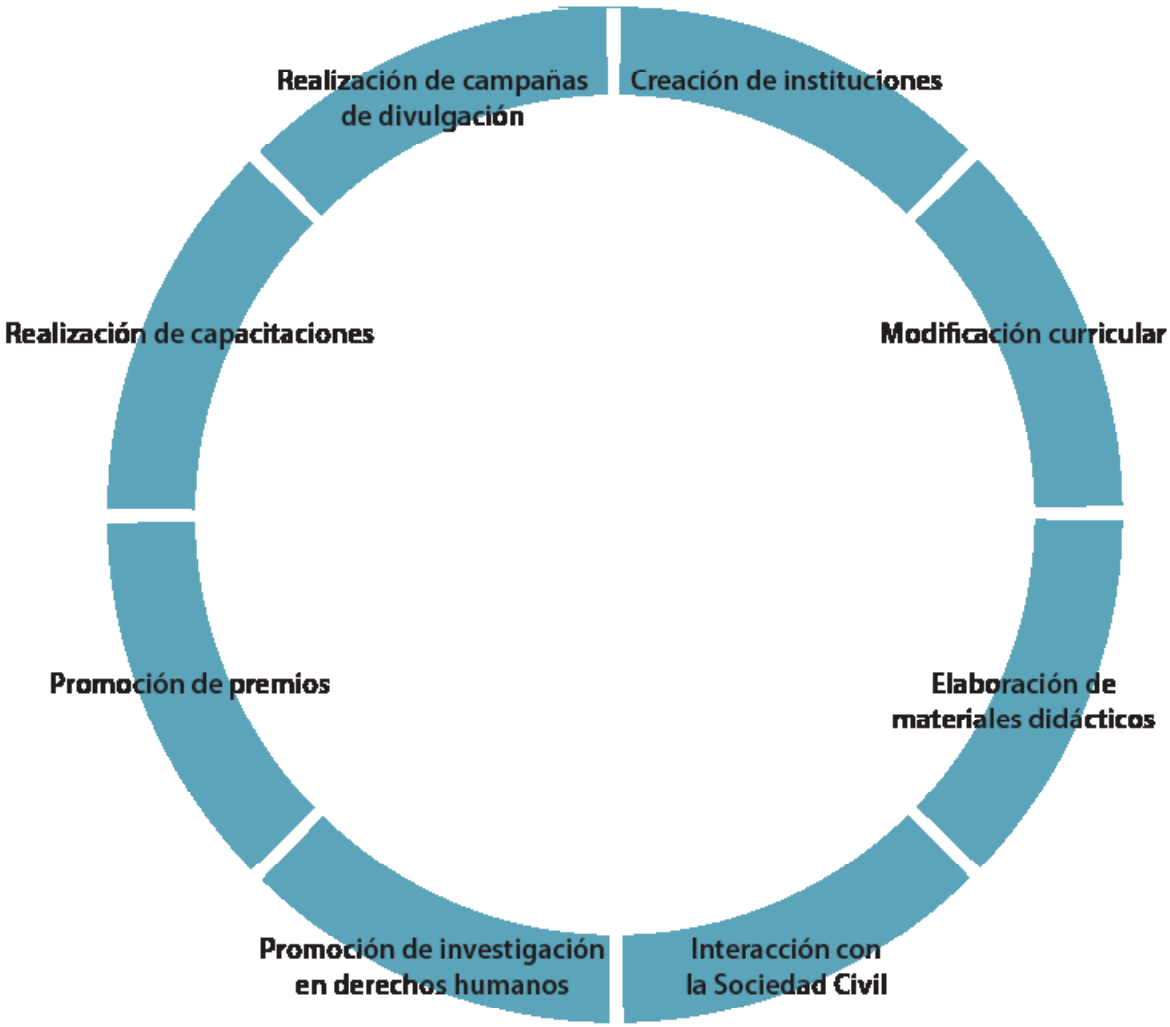
En cuanto a los temas principales que se propone atender en los PLANEDH, la siguiente tabla ofrece una selección de los más frecuentemente mencionados, con indicación del país en cuyo documento se hace tal referencia:

Tabla 10: Temas principales de la EDH

Valores éticos y cívicos, fomento de la democracia, cultura de democracia, libertades democráticos, valores de convivencia democrática	Brasil, Colombia, Ecuador, El Salvador y México
Grupos socialmente excluidos, sectores vulnerables minorías, derechos de refugiados y desplazados, migrantes, personas con discapacidad, personas con Sida	Brasil, Colombia, El Salvador, México y R. Dominicana
Equidad de género, derechos de la mujer, sexismo, violencia intrafamiliar	Brasil, Colombia, El Salvador, México y R. Dominicana
Discriminación social, cultural religiosa, multiculturalidad, diversidad étnica, promoción del diálogo intercultural religioso, racismo, exclusión, afrodescendientes	Brasil, Colombia, México y R. Dominicana
Imperio de la paz, cultura de paz, tolerancia, paz, ideales de solidaridad, fraternidad y autodeterminación de los pueblos	Colombia, Ecuador, El Salvador y México
Igualdad social, inclusión social, equidad, igualdad de oportunidades	Brasil, Colombia, El Salvador y México
Derecho de la niñez y adolescencia, jóvenes, los derechos de los adultos mayores, envejecientes	El Salvador, México y R. Dominicana
Derechos Humanos, Derecho Internacional Humanitario	Colombia y México
Protección del medio ambiente, derecho de un medio ambiente sano y equilibrado	Colombia, El Salvador y Brasil
Derechos de las víctimas de delitos y del abuso de poder, tortura, tratos inhumanos	El Salvador y México
Educación contra las adicciones, contra la explotación económica, transparencia, rendición de cuentas	México

Los planes analizados establecen diversas líneas de acción para llevar a cabo los objetivos y fines que se plantearon. En general se trata de medidas concretas que harán posible la implementación y ejecución de la educación en derechos humanos, que de conformidad con cada documento pueden denominarse: acciones, resultados esperados, actividades, líneas de acción, compromisos etc. Para fines de información, estos lineamientos de acción pueden ser clasificados en un conjunto de categorías que dan cuenta de un panorama general de los compromisos de los gobiernos para operativizar la EDH. Cabe mencionar que no todos los países han considerado todas las líneas de acción que se proponen en el gráfico siguiente.

Gráfico 1: Lineamientos de acciones recurrentes



Algunos ejemplos pueden ilustrar el alcance y sentido de estas categorías de acción:

Tabla 11: Ejemplos de lineamientos de acciones más recurrentes

Creación de instituciones
Crear un observatorio de educación en derechos humanos con vistas de monitorear las acciones de este Plan o cualquier otra en el área de educación en derechos humanos (Brasil).
Proponer la creación en la estructura del MEC de dos organismos federales de fomento e investigación de unidades específicas para el tratamiento de cuestiones relacionadas con la educación en derechos humanos (Brasil).
Establecer subcomisiones regionales y provinciales de educación para los derechos humanos en el Ministerio de Educación, Cultura, Deportes y Recreación, estructuradas y en funcionamiento que permitan un proceso de descentralización (Ecuador).
Creación de la Secretaría Técnica de la Comisión Nacional de Educación en Derechos Humanos y DIH (Colombia).

Modificación curricular

Introducir la perspectiva de EDH como componente de formación inicial de los educadores (Brasil).

Impulsar la inclusión de contenidos de derechos humanos desde preescolar hasta la educación media superior, en todas sus modalidades (México).

Revisión y actualización de los currículos (El Salvador).

Se implementará la asignatura "Formación Integral en Formación Cívica y Ética", con contenidos de derechos humanos, para la educación primaria (México).

Preparar lineamientos para la incorporación de la EDH en la educación superior (República Dominicana).

Elaboración de materiales didácticos

Promover y producir materiales pedagógicos orientados para la educación en derechos humanos, así como para su difusión e implementación (Brasil).

Diseñar una Guía Curricular de DDHH, vinculada con el currículo del sistema nacional de educación, hispana e indígena-intercultural bilingüe (Ecuador).

Producción bibliográfica sobre derechos humanos; preparación de una serie de publicaciones de la EDH para estudiantes y docentes de todos los niveles educativos (El Salvador).

Preparar materiales para ofrecer un curso nacional de actualización en materia de derechos humanos para maestros en servicio; preparar materiales para ofrecer un curso de sensibilización para el personal de la SEP, para los padres de familia y la ciudadanía (México).

Producir materiales de divulgación de los instrumentos jurídicos nacionales e internacionales de protección de derechos humanos; producir materiales didácticos para la capacitación en derechos humanos según los niveles de responsabilidad del funcionario y/o agente policial (República Dominicana).

Elaborar materiales didácticos que refuercen y complementen los programas de formación cívica y ética para primaria y secundaria. Ampliar los acervos de material didáctico que fomente el conocimiento de otras naciones y otros pueblos, con un enfoque de respeto y solidaridad internacional, en el cual la diversidad sea vista en su potencial y riqueza (México).

Interacción con la sociedad civil

Apoyar actividades de intercambio entre organizaciones de la sociedad civil y el poder público en la elaboración y ejecución de proyectos e investigación en educación en derechos humanos (Brasil).

Presentación de propuestas y proyectos de trabajo por parte de la sociedad civil y de los organismos nacionales e internacionales (Ecuador).

Convocar a la sociedad civil para la difusión defensa y exigibilidad de los derechos humanos propiciando la creación de redes, mesas de diálogo, veedurías y otros mecanismos de participación (Ecuador).

Sensibilización de sectores del Estado y de la sociedad civil en torno a la temática de los derechos humanos (El Salvador).

Coordinación y colaboración interinstitucional, internacional, con la sociedad civil, con organismos de gobierno y con organismos constitucionalmente autónomos (México).

La SEP brindará apoyo técnico y promoverá acuerdos con diversas secretarías, organizaciones civiles y organismos de gobierno a fin de promover la educación en derechos humanos dirigida a mujeres, indígenas, ancianos, niños de la calle, niños hospitalizados o infractores y otros grupos que no están dentro del ámbito de la escuela (México).

Articular las diversas organizaciones de la sociedad civil que realizan actividades de promoción y difusión de los derechos humanos con el objeto de fortalecer los vínculos y complementar capacidades. Coordinar actividades con instituciones estatales para profundizar en la problemática de los derechos humanos en el país. Difundir las prácticas y experiencias educativas en materia de derechos humanos de las organizaciones de la sociedad civil (República Dominicana).

Promoción de investigación en derechos humanos

Promover la investigación académica a partir de fundamentos teóricos de derechos humanos a demandas concretas de la comunidad y de la sociedad civil organizada y las instituciones públicas (Brasil).

Elaborar un proyecto de información y sensibilización para el conocimiento y práctica de los derechos humanos (Ecuador).

Preparar un diagnóstico de la EDH en El Salvador.

Fomentar investigaciones en torno al tema de derechos humanos y calidad de la educación (México).

Fomentar la investigación que desarrolle indicadores de evaluación del estado de la cultura de derechos humanos (México).

Realización de campañas de divulgación

Realizar campañas de divulgación e información sobre derechos humanos y cultura de paz (El Salvador).

Difusión del Programa de Educación en Derechos Humanos, entre autoridades educativas, maestros y personal de la SEP (México).

Difundir el manual para introducir la perspectiva de derechos humanos en la elaboración de políticas públicas (México).

Difundir los derechos de las niñas y de los niños en tiempos de paz o de guerra y las normas del derecho internacional humanitario que velan por su bienestar en caso de algún conflicto armado (México).

Difundir las prácticas y experiencias educativas en materia de derechos humanos de las organizaciones de la sociedad civil (República Dominicana).

Difusión y publicación de experiencias significativas (Colombia).

Promoción de premios

Institucionalizar la premiación anual de derechos humanos de la SEDH, categoría referente a educación en derechos humanos con la finalidad de valorar experiencias exitosas en el área de la EDH. (Brasil).

Reconocimiento de personas e instituciones por su aporte a los derechos humanos y a la cultura de paz (El Salvador).

Realización de capacitaciones

Promover la capacitación en derechos humanos para los funcionarios y técnicos que trabajan con refugiados, migrantes, extranjeros (Brasil).

Elaborar el Plan Nacional de Capacitación dirigido a la comunidad educativa del País (Ecuador).

Impulsar la capacitación en materia de conocimiento, promoción, protección, defensa y cumplimiento de los derechos humanos, dirigidos a los maestros en servicio así como a quienes cursan la educación normal (México).

Diseñar estrategias de capacitación en derechos humanos para profesores de niños y niñas con requerimientos de educación especial (México).

Apoyar a los miembros de corporaciones militares y cuerpos de seguridad para que en sus programas de educación básica se incluyan para su formación cívica y ética, para la prevención de adicciones y educación sexual (México).

Desarrollar talleres de sensibilización y capacitación sobre el valor de la dignidad humana y la responsabilidad del Estado como garante de la protección de los derechos humanos (República Dominicana).

Desarrollar jornadas de sensibilización y talleres de formación docente en temas de derechos humanos (República Dominicana).

Programa piloto de formación a docentes en derechos humanos y DIH (Colombia).

Capacitación y formación de personal docente y promotores (El Salvador).

Perspectivas transversales en los planes nacionales de educación en derechos humanos

El análisis de los planes de educación en derechos humanos pone en evidencia, en todos los casos, la intención de incorporar puntos de vista o perspectivas que cruzan todos sus componentes o la mayoría de ellos. Para empezar, esto ocurre con la temática misma de los derechos humanos, que se propone repetidamente como una perspectiva que debe atravesar los procesos educativos de manera integral, incluyendo la inserción del tema en el currículo escolar, la adopción de modelos y medidas pedagógicas y la inducción de comportamientos en el aula.

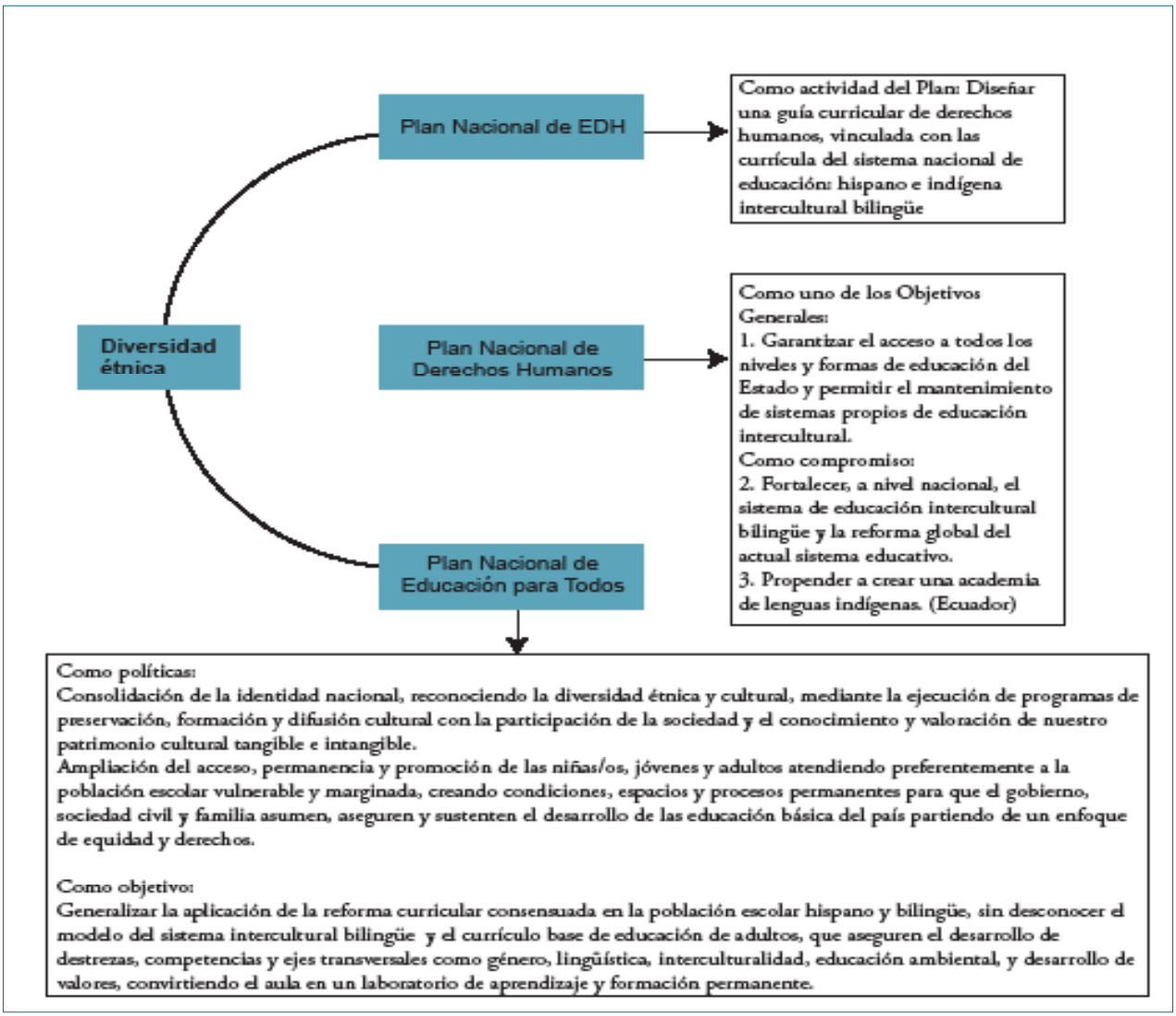
Un punto de vista favorable a la promoción de la equidad de género también está presente como un eje transversal y como un tema en sí mismo en todos los planes. Esta determinación comprende la inclusión de un tratamiento educativo preferente al reconocimiento de los derechos de las mujeres y en general a la inserción de contenidos que dan cuenta de sus intereses y necesidades específicas en el marco de la promoción de la igualdad.

El reconocimiento de la diversidad cultural y, por consiguiente, de la necesidad de combatir toda forma de discriminación y de fomentar la tolerancia y la convivencia social, también se presenta reiteradamente como una perspectiva transversal en los diferentes componentes de los planes. El tema es particularmente importante respecto de los pueblos indígenas en países como Ecuador y México, y de las comunidades afrodescendientes en Colombia y Brasil.

Otras aproximaciones a las necesidades de colectividades en situaciones o condiciones particulares, debido a factores de edad, de salud, de marginalidad y otros, también está presente en todos los planes con diversos énfasis, sin llegar a constituir propiamente una perspectiva transversal sino un principio para la focalización de los esfuerzos educativos, incluyendo ciertamente la generación de formas de enseñanza y materiales pedagógicos adaptados a tales situaciones o condiciones.

El reconocimiento de la importancia de la mayor interacción entre las organizaciones de la sociedad civil y el Estado en materia de educación en derechos humanos y el diseño de mecanismos para conseguirla es recogido, por lo general, en las líneas de acción de los planes nacionales, como parte de las medidas para llevar a cabo la educación en derechos humanos, principalmente bajo modalidades no formales. Como se indicó en la primera parte de esta sección, las normas que crean las instancias a cargo de la preparación de los planes nacionales disponen siempre una composición con participación de la sociedad civil. Ocurre lo mismo con la asignación de responsabilidades para la ejecución de las líneas de acción de los planes.

Gráfico 2: Incorporación de la perspectiva de diversidad étnica (ejemplo Ecuador)



Es interesante destacar el diferente enfoque que le otorgan a la diversidad étnica y a la equidad de género los PLANEDH, los PNDH, los Planes Nacionales de Educación y de Educación para Todos. Mientras que los primeros priorizan la necesidad de elaborar materiales educativos y bilingües sobre estos temas, los segundos contemplan a estas perspectivas transversales desde el derecho a la igualdad y a la no discriminación; por último los planes nacionales de educación y los de educación para todos se ocupan de la equidad de género y la diversidad étnica desde el acceso a la educación promoviendo la equidad de género, y desde la ampliación de la infraestructura escolar y la utilización del bilingüismo para el tema indígena.

El grafico anterior ilustra de qué manera se ha incorporado, en el Plan Nacional Operativo de Educación en Derechos Humanos, en el Plan

Nacional de Derechos Humanos y en el Plan Nacional de Educación para Todos de Ecuador, la perspectiva de diversidad étnica.

La EDH en los planes nacionales de derechos humanos (Brasil, Bolivia, Ecuador, México, Perú y Venezuela)

Seis países de la región iniciaron procesos de adopción de planes nacionales de derechos humanos (PNDH) en cumplimiento de los compromisos emanados de la Conferencia de Viena (1993). Para la fecha de la preparación de este Informe, la Oficina del ACDHNU reportó –en su página electrónica– haber recibido los textos de los planes de cinco de estos países. La información sobre Perú para esa fecha, indicaba que "concluida la realización de las audiencias públicas, el Consejo Nacional procederá a elaborar el Proyecto de Plan Nacional de modo que pueda darse a conocer al país, luego de la expedición de las normas que fueran necesarias, el 10 de diciembre de 2005, con ocasión de la conmemoración anual de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Efectivamente el PNDH se aprobó mediante Decreto supremo Nº 017-2005-JUS.

La preparación de estos planes, de conformidad con la información disponible, estuvo a cargo de entidades gubernamentales en el contexto de instancias nacionales (comisiones, comités, grupos de trabajo) creadas para el efecto, que en todos los casos contaron con el concurso o la participación de organizaciones de la sociedad civil y realizaron actividades de consulta con diferentes sectores en el gobierno y en la sociedad.

Tabla 12: Preparación de planes nacionales de derechos humanos

País, denominación del instrumento y base normativa	Entidad a cargo de su preparación	Período de preparación
Bolivia: Plan Nacional de Acción para la Promoción y Protección de los Derechos Humanos a Mediano y Largo Plazo	No hay datos Presumiblemente el Ministerio de Justicia en relación con el Capítulo Boliviano de Derechos Humanos	No hay datos Presumiblemente en 2003
Brasil: Plan de Acción Nacional para los Derechos Humanos II	Ministerio de Justicia; junto con varias organizaciones de la sociedad civil	2000
Ecuador: Plan Nacional de Derechos Humanos Decreto Ejecutivo No. 1527 del 18 de junio de 1998	Una comisión permanente integrada, paritaria y descentralizadamente, por representantes del Estado y la sociedad civil	1998
México: Programa Nacional de Derechos Humanos Acuerdo Presidencial del 11 marzo de 2003	Comisión de Política Gubernamental en materia de derechos humanos	2003-2005
Perú: Plan Nacional de Derechos Humanos Decreto Supremo. 015-2001-JUS	Consejo Nacional de Derechos Humanos	2001-2005
Venezuela: Plan Nacional de Derechos Humanos Decreto No. 1.034 de 24 de enero de 1996	Comisión Nacional de Derechos Humanos (Secretaría de la Presidencia República)	1996-1999

El Plan de Acción de Bolivia de 1996, fue preparado de común acuerdo entre la Subsecretaría de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia y un colectivo de representantes de organizaciones no gubernamentales del ramo de los derechos humanos. La propuesta se enmarca en el reconocimiento de la urgencia y la oportunidad de promover y reforzar procesos de reforma de la administración de justicia, en un país en el cual factores históricos y contemporáneos determinaron la falta de acceso y la denegación de la misma para una la mayoría de la población. Reformas constitucionales y legales entonces recientes, que incluyen la creación de la Defensoría del Pueblo, el reconocimiento del carácter multiétnico y pluricultural de la nación, la promoción de un régimen de participación popular y la adopción de medidas favorables a la equidad de género, alentaron y orientaron el esfuerzo preparatorio.

El Plan de Acción se plantea cinco grupos de objetivos: respeto, defensa y promoción de los derechos humanos; educación cívica; refuerzo institucional; reforma normativa; y fortalecimiento de la sociedad civil. La estrategia principal del plan consiste en desarrollar y fortalecer la institucionalidad pública que puede atender los asuntos atinentes a los derechos humanos en general, así como crear y mantener vínculos entre el sector y las organizaciones y movimientos sociales. Las acciones específicas que propone el plan se agrupan en tres grandes categorías: refuerzo institucional, incluyendo coordinación interinstitucional y con entidades de la sociedad civil; reforma normativa; y actividades de educación, capacitación, difusión y documentación.

Bolivia cuenta hoy con un Plan de Acción de Derechos Humanos 2006-2010 el que se elaboró tras seguir una serie de pasos, tales como promover la promulgación del Decreto que establece el Desarrollo de una Estrategia de Derechos Humanos, la creación de estructuras organizativas como el Consejo Interinstitucional, la Comisión Interministerial y las Mesas Temáticas.

En Perú, la preparación del PNDH inició en 2004, en el seno del Consejo Nacional de Derechos Humanos (CNDH), el cual decidió conformar, en base a sus integrantes, un equipo de coordinación para la elaboración del proyecto de PNDH. En el equipo de coordinación vienen participando los representantes de los ministerios de Justicia, Relaciones Exteriores, Mujer y Desarrollo Social, Salud, Educación, así como de la Coordinadora Nacional de Derechos Humanos. La preparación del plan esta inspirada en la convicción de la necesidad de "construir una cultura democrática basada en el respeto a la dignidad y derechos de todas las personas, especialmente los más excluidos", "que todos los planes y propuestas de desarrollo económico, social, político y cultural tengan una perspectiva de derechos humanos" y que "no se repitan situaciones de violencia como las que hemos vivido y porque muchas de las causas de esta violencia no han sido enfrentadas".

En los últimos meses del año 2005 se han realizado una serie de audiencias públicas para recabar información y puntos de vista. Concluida la realización de las audiencias públicas, el Consejo Nacional procedió a elaborar el Proyecto de Plan Nacional de modo que se dio a conocer al país, luego de la expedición del Decreto Supremo Nº 017-2005-JUS el 10 de diciembre de 2005, con ocasión de la conmemoración anual de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Una versión del PNDH de Perú, está disponible en internet[9].

El CNDH considera de vital importancia que las entidades estatales centrales, regionales y locales, cuya labor es fundamental para la elaboración, dirección y ulterior aplicación y monitoreo del PNDH, puedan participar y aportar en la tarea actualmente en curso, adoptando las medidas que crean pertinentes para lograr el objetivo propuesto.

Un plan de Venezuela fue preparado bajo la coordinación de la Comisión Nacional de Derechos Humanos, órgano adscrito a la Secretaría de la Presidencia de la República, creada por Decreto No. 1.034 de enero de 1996, e integrada por representantes de la Procuraduría General de la República, de siete ministerios, de la Gobernación del Distrito Federal y del Consejo Nacional de Fronteras. Como respuesta al compromiso asumido en el Primer Encuentro del Alto Gobierno con las ONG, la Secretaría Ejecutiva de la Comisión convocó en 1998 a sus miembros y a otros entes gubernamentales, así como a ONG, universidades, gremios profesionales, asociaciones de vecinos y líderes naturales de la sociedad civil en general, para que participaran en la elaboración de un PNDH.

Hasta febrero de 1999 un comité de redacción integró los aportes de las mesas de trabajo realizadas en 1998 y en otros eventos de consulta en una primera propuesta de plan nacional, que no alcanzó el aval del movimiento de derechos humanos articulados en el "Foro por la Vida". Varios intentos por reactivar la preparación del plan, realizados en 2000, 2001 y 2002 no alcanzan su objetivo, en medio de la creciente polarización política. En 2003 desaparecen la Comisión Nacional de Derechos Humanos y el Ministerio de la Secretaría de la Presidencia, cerrándose las posibilidades de reactivar los diálogos encaminados a la preparación de un PNDH. La versión que se puede consultar en la página electrónica del ACDHNU, corresponde, aparentemente, a la última preparada durante el período de gobierno del presidente Rafael Caldera. El informe de la investigación sobre Venezuela concluye señalando que actualmente "si bien existen acciones, políticas y direcciones de derechos humanos en algunos ministerios, éstas no se han coordinado ni estructurado en un plan que garantice su continuidad y sostenibilidad. Tampoco existen canales regulares de comunicación entre las organizaciones de promoción y defensa de los derechos humanos y el gobierno nacional".

9 www.plannacionalderechoshumanosperu.

La educación en derechos humanos en los PNDH

Como se puede constatar en la tabla siguiente, los planes de Brasil, Perú y Ecuador plantean explícitamente el objetivo de establecer programas de educación en derechos humanos en la educación escolar, en todos los niveles de estudio. Perú menciona expresamente como ámbitos para esta educación la formación continua de los educadores y la capacitación de funcionarios públicos. Ecuador considera adicionalmente la educación no formal y –en otro texto– hace hincapié en que esto debe afectar a la educación en español y en lengua materna, así como a la educación intercultural y bilingüe. Brasil subraya de manera especial el propósito de formar y entrenar profesionales y servidores del sector de administración de justicia.

El Plan de Bolivia de 1996 atribuye una gran importancia a la formación y la capacitación de funcionarios públicos de todos los sectores y de personeros de organizaciones civiles. El texto no se refiere expresamente a la educación formal. Un tanto igual ocurre con el texto disponible para Venezuela. México asigna a la educación el carácter de un medio fundamental para promover el respeto de los derechos humanos y crear una cultura de paz, pero el texto no plantea la incorporación de los derechos humanos en la enseñanza como un objetivo explícito.

Tabla 13: Educación en derechos humanos como objetivo del PNDH

Bolivia	Promover mediante la educación, la difusión y la capacitación en materia de derechos humanos, una cultura de los derechos humanos y la democracia, que permita continuar y profundizar una evolución de las actitudes y los comportamientos tendientes a la observancia de los derechos humanos en la vida cotidiana –la llamada "rutinización" de los derechos humanos–, tanto por parte de los funcionarios públicos como de todos los integrantes de la sociedad civil. Esta cultura de los derechos humanos y la democracia debería permitir, entre otras cosas, la resolución negociada de los conflictos, en el respeto de la Constitución y la ley y del libre juego de las instituciones democráticas, lo que constituye un aspecto importante de la gobernabilidad.
Brasil	Fortalecer programas de educación en derechos humanos en las escuelas de enseñanza fundamental y media, con base en la utilización de temas transversales establecidos por los Parámetros Curriculares Nacionales. Apoyar programas de formación, educación y entrenamiento en derechos humanos para profesionales de derecho, policías, agentes penitenciarios y líderes sindicales, asociativos y comunitarios. Apoyar la creación de cursos de derechos humanos en las escuelas de la magistratura y del Ministerio Público. Promover la articulación de cursos regulares y cursos de extensión en las universidades públicas y privadas, facultades u otras instituciones de enseñanza superior, en torno a la promoción y protección de los derechos humanos.
Ecuador	Establecer en el sistema educativo nacional, formal y no formal en todos los niveles, estudios relativos a los derechos humanos, sus principios y fundamentos, la necesidad de su protección, difusión y su desarrollo, los mecanismos de la sociedad civil para reclamar por su aplicación indiscriminada, integral y universal.

México	*Objetivo general:* Crear una cultura de respeto y protección de los derechos humanos. *Objetivos específicos:* Difundir entre la población el contenido y alcance de los derechos humanos, así como sus mecanismos de protección, nacionales e internacionales. Promover el respeto, ejercicio y aplicación de los derechos humanos mediante la educación
Perú	*Línea estratégica 2:* Contribuir a la difusión del enfoque de DDHH en las instituciones del Estado y la sociedad civil. *Objetivo específico 2:* Implementación de Programa Nacional de Educación en DDHH *Meta:* Asegurar una educación de calidad para todos impartiendo educación en derechos humanos. *Ámbitos:* El sistema curricular bajo supervisión del Ministerio de Educación y las Direcciones Regionales de Educación; El sistema de educación superior, tanto público como privado; El sistema de Formación Continua de maestros(as) implementado en institutos superiores y universidades (pre y post grado), sean estos públicos o privados, así como el ámbito de los procesos de formación magisterial implementados a través de la Dirección de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD); El ámbito de la carrera administrativa y el empleo público, incluyendo el ámbito de las instituciones de formación del personal policial y militar. *Resultados esperados:* Se elabora, aprueba y aplica una estrategia nacional de educación en derechos humanos. Se instituye un sistema de implementación, monitoreo y evaluación del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos. Se implementa un Plan de Acción para promover la inclusión y la práctica de la educación en derechos humanos en los sistemas de enseñanza primaria y secundaria.
Venezuela	Garantizar un sistema educativo nacional de calidad que responda a los principios de los derechos humanos y a los desafíos que impone la globalización, sin perder de vista nuestra identidad nacional. Garantizar la inclusión de contenidos y actividades en los diferentes niveles educativos, asociados a los derechos humanos, el derecho ambiental y el desarrollo humano sostenible. Capacitar y sensibilizar al recurso humano que formula y aplica las leyes, para el resguardo y defensa de la inviolabilidad de los Derechos Humanos.

Lo mismo que en los seis PLANEDH analizados, en los planes nacionales de derechos humanos se incorpora explícitamente y de múltiples formas una perspectiva de equidad de género. Esta incorporación tiene dos orientaciones complementarias: la consideración de las mujeres como un colectivo que ha sido y es objeto de discriminación y que, por tanto, requiere de una atención preferente por parte del Estado y de sus instituciones, y la consideración de las mujeres como sujetos de derechos específicos que se corresponden con sus intereses y necesidades.

El Plan de Derechos Humanos de Brasil desarrolla ampliamente esta perspectiva, así como la de diversidad étnica y cultural, en el contexto de la lucha contra la discriminación. Los objetivos y estrategias del Plan de Acción de Bolivia de 1996 hacen hincapié en los derechos de los pueblos indígenas, los niños y las mujeres, y proponen el fortalecimiento de

las organizaciones civiles relacionadas con la defensa de estos derechos, así como la integración de las dependencias públicas a cargo de las políticas sectoriales relacionadas con ellos en el marco de los esfuerzos interinstitucionales para llevar adelante los objetivos del Plan. El Decreto Ejecutivo por el cual el Ecuador adoptó su PNDH consigna varios artículos expresamente dedicados a la promoción y protección de los derechos de las mujeres, de los pueblos indígenas y de los pueblos afroecuatorianos.

La EDH en los planes nacionales de educación

Tal como se constató en el I Informe Interamericano de la EDH (2002), los planes nacionales de educación (PNE) constituyen un recurso informativo en el cual se pueden rastrear evidencias acerca de la política estatal en relación con la incorporación de la temática de los derechos humanos en la educación. En ese Informe se consideraron los planes vigentes en 1990 y en el 2000, contando que a lo largo de la década se dio un aumento de las normas, directrices, lineamientos y acuerdos específicos que se fijan para llevar a la práctica escolar los principios y contenidos amplios sobre EDH ya consagrados en las nuevas constituciones y leyes generales de educación. Complementariamente, se formularon planes nacionales de mediano plazo que trazan las estrategias de acción educativa para los años siguientes, dentro de la filosofía del movimiento de reforma educativa en marcha. Según países, estos planes tienden a cubrir un período de tres o cinco años y, con menor frecuencia, diez años. Esos planes nacionales versan sobre educación o desarrollo educativo en general; a diferencia de lo que ocurría en 1990 la mayoría de ellos incorporaron muchos componentes, muy explícitos, sobre enseñanza de los derechos humanos. Para ese momento en por lo menos cinco países se empezaban a formular planes nacionales particulares para promover la educación en derechos humanos, cuyos resultados se han examinado extensamente en el presente Informe.

Interesa señalar la amplia participación en el proceso de elaboración del Plan Nacional de Educación de Nicaragua. En esta fase estuvieron involucrados el Consejo Nacional de Educación, el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, el Instituto Nacional Tecnológico, el Consejo Nacional de Universidades (CNU), el Consejo Superior de Universidades Privadas (COSUP) y la Federación Nicaragüense de Universidades Privadas (FENUP). Asimismo, se contó en este proceso con la participación de entidades de la sociedad civil tales como: las organizaciones magisteriales, el Foro de Educación y Desarrollo Humano de la Iniciativa por Nicaragua, el Movimiento Pedagógico Nacional, el sector empresarial, líderes políticos y religiosos, y los medios de comunicación.

En Guatemala, además del Plan Nacional de Educación, la Comisión Presidencial Coordinadora de la Política del Ejecutivo en materia de derechos humanos preparó un proyecto de política nacional de EDH que está pendiente de aprobación. Entre las principales líneas de acción estratégica está la de incluir a los derechos humanos en todos los niveles del sistema de educación formal

Tabla 14: Contenidos de derechos humanos en planes nacionales de educación

Contenidos	Bolivia 2004/2015	Brasil 2000/2010	Costa Rica 2002/2006	El Salvador 2005/2021	Guatemala 2004/2007	México 2001/2006	Nicaragua 2001/2015	Rep. Dominicana 2003/2012
Derechos humanos expresamente				✓			✓	
Solidaridad, paz, tolerancia y amistad entre las naciones	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Formación ciudadana		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Participación en la gestión	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Equidad de género	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Diversidad étnica	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

En la actualidad ocho países cuentan con planes nacionales de educación vigentes (Bolivia, Brasil, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua y República Dominicana). La siguiente tabla ilustra la incorporación de contenidos cercanos a los derechos humanos o derechos humanos expresamente en los objetivos, metas o estrategias de los planes nacionales de educación y ofrecen ejemplos de tales incorporaciones.

Tabla 15: Ejemplos de contenidos en los PNE

Derechos humanos expresamente
Estrategias: Implementación de un currículum pertinente que incluya como ejes transversales el enfoque de género, medio ambiente, derechos humanos, gobernabilidad, cultura de paz, costumbres, lenguas, creencias y tradiciones (Plan Nacional de Educación. Nicaragua).
Objetivos: a) El desarrollo integral de la persona tiene, así mismo, una dimensión social. Mediante a educación, también hay que aprender a convivir con los demás. El cultivo de la disciplina, la tolerancia y la solidaridad, combinado con el ejercicio equilibrado de los derechos humanos y las responsabilidades ciudadanas son aspectos clave de una formación integral (Plan Nacional de Educación de El Salvador).

Valores de solidaridad, paz, tolerancia, amistad entre las naciones
Estrategias: Atención a las necesidades del sistema educativo que surjan como resultado de conflictos, desastres naturales e inestabilidad y aplicar programas educativos de tal manera que fomenten el entendimiento mutuo, la paz y la tolerancia y contribuyan a prevenir la violencia y los conflictos (Plan Nacional de Educación. Nicaragua).
Ejes transversales: Vida en democracia y cultura de Paz, Unidad en la diversidad, Valores morales y éticos, Desarrollo sostenible, Ciencia y tecnología (Plan Nacional de Educación, Guatemala).

Participación en la gestión
Propósitos: 2. Promover un proceso participativo, no excluyente y de consenso sobre las direcciones estratégicas de la educación nicaragüense (Plan Nacional de Educación, Nicaragua).
Objetivos estratégicos: Fortalecer la participación comunitaria en el proceso educativo por medio de diversos mecanismos hasta lograr la apropiación de la comunidad hacia la escuela (la escuela es de la comunidad) (Plan Nacional de Educación Guatemala).
Se buscará: Crear nuevos mecanismos de participación corresponsable para que las personas y los grupos sociales involucrados e interesados en la tarea educativa aporten trabajo, ideas, creatividad y empeño, dirigidos al logro de los fines educativos (Programa Nacional de Educación, México).
Objetivos y Metas: 9. Promover a participação da comunidade na gestão das escolas, universalizando, em dois anos, a instituição de conselhos escolares ou órgãos equivalentes. (Plan Nacional de Educación, Brasil).
Objetivos Estratégicos: Lograr una gestión educativa participativa y eficiente (Estrategia de la Educación Boliviana).

La EDH en otros instrumentos de programación

Más allá de las planificaciones nacionales hasta aquí analizadas (los planes nacionales de educación en derechos humanos, los de derechos humanos y los de educación), en la actualidad algunos países de la región cuentan con –o están preparando– otro tipo de planes educativos, que son el resultado de dos campañas internacionales contemporáneas al Decenio de la Educación en la esfera de los derechos humanos. Tales son los planes nacionales de "Educación para Todos", cuya elaboración fue recomendada a los Estados del mundo por el Foro Mundial sobre la Educación celebrado el año 2000 en Dakar, Senegal, y los Planes Nacionales de Educación en Valores, propiciados por la Organización Iberoamericana de la Educación (OEI). En el texto de estos documentos, como parte de la redacción concerniente a su misión, objetivos, principios, componentes o estrategias, se pueden encontrar referencias a principios, valores y contenidos de EDH.

Respecto a la propuesta de "Educación para Todos", los seis objetivos del Foro de Dakar aluden a la necesidad de garantizar, al año 2015, el acceso a una educación de calidad –y su terminación exitosa– para todos los niños y niñas del mundo en condiciones de equidad, especialmente para aquellos más desfavorecidos o en situación de vulnerabilidad explícitos o implícitos.

Objetivos del Foro Mundial sobre la Educación en Materia de "Educación para Todos" (Dakar, Senegal, 2000):

i) Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente de los niños más vulnerables y desfavorecidos.

ii) Velar por que de aquí a 2015, todos los niños y sobre todo las niñas, los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.

iii) Velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a programas adecuados de aprendizaje para la vida diaria.

iv) Aumentar de aquí al año 2015 los niveles de alfabetización de los adultos en un 50%, en particular tratándose de mujeres y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.

v) Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr para 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, con iguales posibilidades de obtener buenos resultados.

vi) Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para la vida diaria.

Si bien la formulación de estos objetivos no hace mención directa a los derechos humanos, ellos se sobreentienden claramente en el énfasis puesto en la igualdad de oportunidades, en la equidad de género, en el respeto a la diversidad étnica y en la preocupación por los niños, niñas y jóvenes que proceden de los sectores más desprotegidos de las sociedades contemporáneas.

Según la información disponible, los países de América Latina que a la fecha han preparado o están en el proceso de preparar planes nacionales de "Educación para todos" son Ecuador, Panamá, Paraguay, Perú, Costa Rica y Venezuela. Todas estas planificaciones comenzaron a elaborarse entre 2001 y 2003 y, sin excepciones, proponen medidas claras y específicas para concretar en su sistema educativo los principios de equidad y diversidad promovidos por los objetivos de Dakar.

De especial importancia es el énfasis puesto en el reconocimiento de la diversidad étnica, en cuanto todos estos países tienen importantes porcentajes de población indígena o afrodescendiente, que por lo común no ha disfrutado en la práctica de idénticas condiciones de acceso, permanencia y promoción educativa que la población de ascendencia hispánica.

Pero varios de los planes nacionales de "Educación para Todos" van aún más lejos en su formulación ya que incorporan valores y contenidos educativos de derechos humanos de manera explícita y precisa. Así lo demuestran los fragmentos que reproducimos en la tabla siguiente.

Tabla 16: Ejemplos de valores y contenidos de educación en derechos humanos incorporados en planes nacionales de "Educación para Todos"

Educación para todos-Plan Nacional de Acción, Panamá

Metas:

Red Nacional de 1.000 promotores/as en Valores, Derechos Humanos y Género, constituida.

Participación del 100% de las Asociaciones de Padres y Madres de Familia en el proceso de planificación educativa.

Estrategias:

Sistematización de experiencias de educación en Derechos Humanos.

Convenios de asistencia técnica para 1.000 promotores/as entre el Ministerio de educación y el Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Ampliar la red nacional de promotores /as de una cultura de paz mediante una educación en valores y derechos humanos.

Plan de Educación para todos, Perú (en preparación)

Principios: VII. Democracia y participación

La educación concierne a toda la sociedad y promueve el respecto irrestricto a los derechos humanos, la libertad de conciencia, pensamiento y opinión; el ejercicio pleno de la ciudadanía y el reconocimiento de la voluntad popular. La educación promueve el desarrollo de valores, actitudes y comportamientos para la participación en la vida institucional y la convivencia pacífica.

Plan Nacional de Educación para Todos, Venezuela (documento preparado por el grupo técnico del Plan)

Políticas educativas, culturales y lingüísticas indígenas:

La Educación Intercultural Bilingüe como política de Estado y educativa asumiendo la interculturalidad como principio rector y operativo del sistema educativo nacional.

Producción y publicación de materiales educativos orales, escritos y audiovisuales en idiomas indígenas y bilingües.

Revitalización cultural y lingüística para la atención de los pueblos indígenas en situaciones altamente vulnerables.

Uso obligatorio de los idiomas indígenas en todos los planteles públicos y privados, ubicados en habitats indígenas, incluyendo las áreas urbanas habitadas por indígenas, en las cuales se implementara la Educación Intercultural Bilingüe.

Ampliación del uso social de los idiomas indígenas, más allá del ámbito escolar con el propósito de operativizar su oficialización.

Otro instrumento de programación educativa que encontramos en la región, aunque con carácter minoritario, son los planes o programas nacionales de educación en valores. La información disponible registra que a la fecha lo tiene vigente Costa Rica y lo está preparando Paraguay.

En Costa Rica, la educación en valores se incorporó como una de las políticas del Plan Educativo 2002-2006 dentro del campo denominado "Formación integral de la persona". Es concebida como un eje transversal del Plan Educativo, que se corresponde a su vez con los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo Humano 2002-2006, que señaló como una prioridad la formación en valores humanos a cargo de un Programa de Formación en Valores. En Paraguay existe un Plan Nacional de Educación en Valores como proyecto en plena elaboración, el cual se reporta avan-

zado en un 80%. Tiene una proyección de cinco años y el objetivo de establecer políticas públicas de educación. Aunque se trata de un documento en construcción, ya está siendo difundido y discutido en diversos foros nacionales.

Este tipo de plan o programa de educación en valores, al igual que el de "Educación para Todos", tiende a incorporar de manera más o menos explícita principios de derechos humanos, democracia y ciudadanía, como lo reflejan los ejemplos presentados a continuación. No obstante, aquí el énfasis está puesto en la dimensión ética o axiológica de los derechos humanos y no así en su dimensión jurídico-política, que debe ser inseparable de la primera. Se relega, pues, la preocupación por educar en los contenidos históricos y doctrinarios de la filosofía de los derechos humanos, así como en su marco de protección legal a nivel nacional, regional o internacional.

Tabla 17: Ejemplos de valores y contenidos de educación en derechos humanos incorporados en planes nacionales de "Educación en Valores"

***Programa Nacional de Formación en Valores,* Costa Rica**

Misión: Procurar el reconocimiento de la dignidad personal, así como el respeto a las diferencias individuales y culturales, a los derechos humanos y el derecho insoslayable a una vida saludable, en la niñez, la juventud, los adultos y los adultos mayores, así como la búsqueda y la promoción permanente de la eficiencia y la transparencia en la gestión administrativa.

Componente Nº 1: Con este enfoque se deben construir valores relacionados con los cuatro temas transversales vigentes: educación para la vivencia de los derechos humanos, la democracia y la paz, educación para la salud, educación para una cultura ambiental para el desarrollo sostenible y educación integral de la sexualidad humana.

***Plan Nacional de Educación en Valores,* Paraguay** (en preparación)

Objetivos Generales:

Fomentar la práctica de la solidaridad, entendido como un valor de dos vías, en donde el que recibe está obligado a dar.

Propiciar la formación del nuevo modelo de ciudadano, crítico, capaz de ejercer autónomamente sus derechos y respetar sus obligaciones**.**

Promover la participación ciudadana en todas las acciones de interés nacional y a intervenir en la toma de decisiones orientadas hacia el bien común.

Otras iniciativas relevantes para la planificación de la EDH

Finalmente, los datos recogidos nos permiten identificar a un conjunto de países que, si bien al momento no cuentan con una planificación propiamente dicha que integre de manera directa o tangencial asuntos atinentes a la educación en derechos humanos en el sistema educativo, muestran no obstante otras iniciativas valiosas en la materia. En general se trata de la creación más o menos reciente de nuevas instituciones

(o nuevas instancias dentro de instituciones existentes), a las cuales el Estado encomienda labores de promoción de derechos humanos a nivel nacional, entre las que se encuentran varias de naturaleza claramente educativa. En tal situación se encuentran, Argentina, Chile y Uruguay.

Estos casos son relevantes a los fines de la hipótesis investigativa del IV Informe en un doble sentido. Por un lado, porque las iniciativas tomadas también ponen en evidencia una voluntad y un compromiso político del Estado nacional en cuanto a promover los derechos humanos. Si no siempre pueden considerarse una política pública plena en la materia, son el embrión de la misma o los primeros pasos en esa dirección. Además, la creación de la instancia es en sí misma muy prometedora, pues sus funciones u objetivos tienden a incluir la formulación de políticas nacionales de derechos humanos y la propuesta de acciones y planes al respecto, siguiendo las orientaciones internacionales en la materia. En consecuencia, bien podemos esperar que un resultado futuro de sus actividades sea la elaboración de planes nacionales de derechos humanos o de educación en derechos humanos, o ambos.

En Argentina se creó, en 1993, en la órbita de la Subsecretaría de Derechos Humanos y Sociales dependiente del Ministerio del Interior, la Dirección Nacional de Promoción, desde esa fecha se vienen realizando actividades en materia de EDH. Dentro de los objetivos de la Secretaría de Derechos Humanos para el 2003/2007 están asistir al Ministerio de Justicia y Derechos Humanos en la elaboración y ejecución de las políticas, planes y programas para la promoción y la protección de los derechos humanos, coordinar a los organismos descentralizados con competencia en la materia, así como también supervisar los planes y programas relativos a la prevención de las violaciones de derechos humanos y de todas las formas de discriminación, y los programas tendientes a la promoción de una cultura y prácticas sociales que aseguren la igualdad de oportunidades, la tolerancia y el respeto de los derechos humanos para todos. En el último trimestre de 2003 inició la convocatoria para el diseño de un Plan Nacional de Acción por los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes para lo cual ha realizado reuniones con distintos sectores gubernamentales, de la sociedad civil y organismos internacionales.

En Chile, en el año de redacción de este Informe, el Presidente de la República ha enviado un proyecto de ley para crear el Instituto Nacional de Derechos Humanos, instancia estatal entre cuyas funciones de promoción estará la de "difundir el conocimiento de los derechos humanos, favorecer su enseñanza en todos los niveles del sistema educacional y promover la realización de investigaciones, estudios y publicaciones, otorgar premios, patrocinar actos y eventos relativos a estas materias y realizar todo aquello que propenda a consolidar una cultura de respecto a los dere-

chos humanos en el país". En el proyecto de ley de creación de esta institución no se establecen estrategias ni líneas de acción para llevar a cabo sus objetivos, por lo que se estima que las tareas que se propone en materia de educación en derechos humanos deberán llevarse a cabo con el Ministerio de Educación.

En Uruguay, a inicios del año en curso, después de la asunción de la actual administración, se creó la Dirección de Derechos Humanos dentro del Ministerio de Educación y Cultura y se estableció como uno de sus objetivos la elaboración de un Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos. Las autoridades educativas han reiterado su voluntad de incorporar la temática de derechos humanos a todos los sectores y niveles de la enseñanza –pública y privada, formal y no formal–, incluyendo la formación de funcionarios públicos y personal policial y militar, por lo cual priorizarán la realización de una planificación de orden nacional. Rápidamente se dieron pasos en tal sentido y en septiembre pasado se convocó, con apoyo de organismos internacionales, un seminario denominado precisamente "Hacia un Plan Nacional de Derechos Humanos". El proceso está, pues, en marcha.

Los desarrollos arriba sintetizados sin duda son manifestaciones de la voluntad política de estos Estados por avanzar hacia educar a todos sus ciudadanos en derechos humanos de una manera más generalizada y sistemática. Que la empresa progrese exitosamente dependerá tanto de que se sostenga y se fortalezca la voluntad política interna –más allá de las alternancias partidarias en el ejercicio del gobierno–, como de que se apoye el proceso con aportes técnicos por parte de otros países con mayor experiencia y de organizaciones internacionales que trabajan en el tema.

Ahora bien, la cronología de esta preocupación por la educación en derechos humanos abre un interrogante. Si consideramos que precisamente estos países padecieron en el pasado cercano, durante los años 1970 y 80, de gobiernos antidemocráticos y autoritarios que propiciaron masivas y sangrientas violaciones de derechos humanos, surge espontáneamente la pregunta de por qué están entre los que se plantean generalizar y planificar el esfuerzo educativo en derechos humanos en forma más tardía, con cierto rezago respecto a otros países de la región. Una hipótesis sería que, después de haberse sufrido violaciones tan profundas, la primera preocupación de los gobiernos de la transición democrática en cuanto a políticas públicas de derechos humanos es del orden político-jurídico a fin de atender los clamores masivos de verdad, justicia y reparación, trabajo arduo, conflictivo y prolongado. Las políticas educativas sistemáticas vienen después, impulsadas por la conciencia creciente de la necesidad de cultivar la memoria histórica colectiva y la formación de las futuras generaciones para garantizar el "Nunca Más".

3. Conclusiones

Tal como se planteó en la hipótesis de trabajo de este Informe, el análisis de la preparación de planes nacionales de derechos humanos y de planes nacionales de educación en derechos humanos aporta indicios importantes acerca de la formación de una política pública relativa a la inclusión de la EDH como un componente central de los procesos educativos en todos los niveles y sobre sus orientaciones básicas.

Estos indicios dan cuenta, por una parte, de aspectos políticos como el origen y fortaleza de la iniciativa; el carácter de la institucionalidad que se genera para planificar; las características del procedimiento; el tipo y variedad de las interacciones que se dan entre los diversos actores intervinientes; la asignación de responsabilidades y la previsión de recursos para llevar adelante los planes acordados. Por otra parte, el examen de los resultados –como documentos que contienen propuestas de planes y programas– aporta indicaciones acerca de aspectos técnicos y sobre el alcance de los contenidos en materia de derechos humanos, incluyendo la adopción de prioridades y puntos de vista en cuanto a derechos y a sujetos de atención, y en relación con los ámbitos de intervención educativa.

La adopción de estos planes nacionales (de DH y de EDH) es tardía respecto de lo propuesto en los planes de acción de la Declaración de Viena (1993) y del Decenio de la Educación en Derechos Humanos (1994). Los procesos en nuestra región son bastante recientes como para permitir una valoración de los resultados por sus efectos, además del hecho de que muchos de tales procesos y resultados no han concluido o están detenidos por diversas razones. Aun cuando una valoración pertinente acerca de la instalación de una política pública en materia de EDH requerirá que transcurra un período de tiempo mayor, cabe anticipar algunas conclusiones sobre los aspectos que se indicaron en el párrafo anterior, para los cuales hay indicios suficientes.

La iniciativa de poner en marcha procesos de planificación en el campo de los derechos humanos proviene por igual de la esfera internacional –en particular de la Oficina del ACDHNU– y del sector público nacional, especialmente del área de relaciones internacionales. Con excepciones, la participación de las organizaciones civiles en estas iniciativas es reactiva y en algunos países tarda en producirse. El sector público convoca rápidamente a las autoridades de educación que en todos los casos se suman al proceso y toman roles importantes, así como a las oficinas de *ombudsman* de cada país, cuya participación no es particularmente activa. La participación social en la iniciativa está centrada en las organizaciones no gubernamentales de derechos humanos y, en algunos países, en otras organizaciones que han incursionado más recientemente en este

campo, como las formadas por mujeres e indígenas. Otros sectores organizados y algunos movimientos sociales y ciudadanos se suman más adelante en el proceso. Resulta notable –al menos en la información disponible– la ausencia de los partidos políticos.

En todos los casos la preparación de estos planes requirió el establecimiento de una institucionalidad *ad hoc*, que hiciera posible la integración gubernamental intersectorial, la participación de la sociedad civil y el acompañamiento de organismos de la comunidad internacional. El peso de cada uno de los actores en estas institucionalidades es variable entre los países, con efectos sobre los resultados. Allí donde el peso del sector gubernamental ha sido mayor, los procedimientos y los resultados han llegado más lejos, en términos de producir documentos de planificación bastante completos que han alcanzado reconocimientos formales de autoridad. Los procesos con mayor protagonismo de organizaciones civiles han llegado a la formulación de propuestas, con algunas limitaciones técnicas en tanto instrumentos de planificación, y esperan aún procedimientos formales de adopción por parte de las autoridades públicas.

Los procedimientos han sido principalmente consultivos y en general poco burocráticos. En todos los países en los que se prepararon estos planes se privilegió la realización de eventos con diversos formatos como medios para levantar diagnósticos, identificar necesidades y aspiraciones, para alcanzar acuerdos sobre prioridades y para establecer compromisos y repartir responsabilidades. Destacan los esfuerzos de coordinación entre entidades públicas para promover políticas que deberían ser intersectoriales y, en varios países, la búsqueda de participación de gobiernos estatales, regionales y locales en procura de efectos de descentralización en la implementación de políticas sobre este tema. La interacción entre entidades públicas y organizaciones civiles se mueve entre la colaboración técnica y la negociación de acuerdos y lleva implícito el reconocimiento de que la experticia sobre derechos humanos –y sobre EDH en particular– se encuentra en las organizaciones de la sociedad civil, las universidades y en algunos casos en las iglesias. Una parte importante de los procedimientos se dedicó a la divulgación de la iniciativa y de sus avances entre la población en general o en el seno de movimientos sociales y ciudadanos, acciones que en ocasiones fueron comprendidas como tareas de promoción de los derechos humanos y en otros como consultas.

A juzgar por los resultados, las interacciones en la preparación de los planes se resuelven mediante acumulación de propuestas. En efecto, allí donde la participación es más variada y más efectiva, los planes son más amplios y menos selectivos en cuanto a temas, beneficiarios, ámbitos y estrategias de intervención y tipos de actividades para lograr resultados. A partir de tales interacciones se aprecia una tensión entre un enfoque o vía

de entrada por derechos y otra por sujetos de derechos (destinatarios), las que no siempre quedan bien resueltas o complementadas.

La asignación de responsabilidades para la conducción de los procedimientos preparatorios es, con la excepción de algún país, muy clara y se cumple. La asignación de responsabilidades por la ejecución del plan o programa resultante es, por el contrario y con la probable excepción de dos países, muy incierta y no hay aún evidencias para conocer si se cumple cabalmente. Este puede ser un efecto persistente del carácter *ad hoc* de las instancias preparatorias y de una tendencia a convertirlas en permanentes, más allá de los esquemas y las dinámicas altamente fraccionadas de la institucionalidad pública de los países de la región y en contrasentido de la experiencia poco alentadora de los esfuerzos de coordinación interinstitucional en otras materias. Esta permanencia de las instancias *ad hoc* parecería estar ligada con la posibilidad de sostener un espacio de interrelación entre entidades públicas y civiles, que ha resultado fundamental para acometer la preparación de los planes con un nivel aceptable de legitimidad y con provecho técnico notable.

Las previsiones financieras en los documentos finales de los planes o programas de EDH son casi inexistentes. Las que constan se refieren al financiamiento de acciones específicas de divulgación de los planes o, excepcionalmente, al desarrollo inmediato de instrumentos complementarios como guías curriculares o textos especializados. Donde la preocupación por el sostenimiento financiero del PLANEDH está presente, se remite a los presupuestos regulares de las entidades a cargo de llevar adelante las actividades previstas, principalmente los ministerios de educación pública, pero no se plantea seriamente la necesidad de identificar fuentes permanentes de financiamiento –como rentas nuevas o especiales–, ni por fijar porcentajes de inversión debidamente presupuestados. En un solo caso se insinúa la conveniencia de establecer un fondo para financiar acciones educativas en derechos humanos y, en otro, se faculta a la Comisión Permanente para establecer negociaciones con la cooperación internacional. Este es, indudablemente, el indicador que menos aporta a la hipótesis del surgimiento de una política de Estado en favor de la inclusión de la EDH.

En relación con los contenidos de los planes, programas o propuestas, el hallazgo más general es el que refleja la instalación de una comprensión clara de la universalidad, interdependencia e integralidad de todos los derechos humanos y del reconocimiento de la comunidad internacional, en particular de los órganos internacionales de protección, como su ámbito natural al cual está sometido el Estado en relación con la fijación de estándares jurídicos, mecanismos de control y posibilidades de justiciabilidad.

Otra tendencia claramente marcada en todos los documentos es la identificación de carencias en el acceso a los derechos determinadas por las desigualdades. Especialmente las relacionadas con pobreza como expresión de desigualdad económica, exclusión como expresión de desigualdad política y discriminación como expresión de desigualdad social y cultural. De estos se desprenden por lo menos tres énfasis para la EDH: la urgencia de combatir todo tipo de discriminación; la identificación de derechos específicos de colectividades en situaciones de mayor riesgo, desventaja o vulnerabilidad, y la estrecha vinculación de la protección de los derechos humanos con la promoción de la democracia. Estas orientaciones conducen a privilegiar perspectivas o puntos de vista transversales, de equidad de género y reconocimiento de la diversidad étnica y cultural.

Los PLANEDH, si bien abren un amplio abanico de ámbitos en los cuales deben ser impulsados procesos de educación en derechos humanos, privilegian la educación formal de niños y jóvenes en la escuela. Se menciona frecuentemente la necesidad de formar a funcionarios públicos y agentes de las fuerzas del orden, sin que se introduzca una mirada particular ni enfática sobre la formación de los educadores, que serían el factor clave para cumplir el propósito en el ámbito más privilegiado. Existe también en todos los documentos de planificación una preocupación, que es nueva, sobre el papel de los medios y la formación de los trabajadores de la comunicación debido a la alta influencia –positiva o negativa– que pueden tener en la formación en derechos humanos.

Los Informes Interamericanos de la EDH preparados en 2003 y 2004 dan cuenta ampliamente de los temas sustantivos que ya hacen parte de los currículos y los textos escolares y para la formación de educadores, los mismos que coinciden y en general evolucionan en el mismo sentido que ha sido recogido en los PLANEDH.

Con independencia de la existencia o no de planes nacionales de EDH, planes de derechos humanos y/o planes de educación, se registra que varios países han preparado o están preparando otras planificaciones educativas de alcance nacional, producto de campañas internacionales paralelas al Decenio de la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos. Se trata de (i) planes nacionales de "Educación para todos" (en Ecuador, Panamá, Paraguay, Perú, y Venezuela) o (ii) planes nacionales de "Educación en valores" (en Costa Rica y Paraguay).

Estos documentos contienen referencias a principios, valores y algunos contenidos de EDH, explícitos o implícitos, por lo cual no contradicen ni obstaculizan desarrollos en materia de EDH, sino que más bien pueden complementarlos. Sin embargo, desde una verdadera perspectiva de educación en derechos se quedan muy cortos en cuanto a cobertura temática (contenidos curriculares, sobre todo de orden jurídico-político) y

a metodología (métodos, técnicas y recursos pedagógicos para formar en el ejercicio de los derechos y la ciudadanía democrática). Estos planes en sí mismos tampoco representan una política pública claramente orientada a la promoción de los derechos humanos, y en esa medida no responden a las recomendaciones de la comunidad internacional emanadas de la conferencia de Viena (1993) y reiteradas en la Declaración del Decenio de la EDH (1994) y del Programa Mundial de la EDH (2005).

Finalmente, un grupo de países que no prepararon planes nacionales de EDH o planes de derechos humanos, ni otras planificaciones educativas especiales (planes de "Educación para todos" o de "Educación en valores") muestran, no obstante, iniciativas relevantes de EDH que reflejan un embrión de política pública en la materia. Se trata de la creación más o menos reciente de nuevas instituciones (o nuevas instancias dentro de instituciones existentes), a las cuales se encomienda la promoción de derechos humanos a nivel nacional y la propuesta de acciones y planes al respecto, siguiendo las orientaciones internacionales. Tal el caso de Argentina, Chile y Uruguay. Es de esperar que estas iniciativas continúen avanzando y fructifiquen en nuevos PLANEDH dentro de la región.

4. Recomendaciones

Según surge de las conclusiones, en la década pasada los países de la región han empezado a recorrer el camino hacia la incorporación de la EDH en los distintos niveles de su sistema educativo formal mediante la concreción de múltiples iniciativas educativas, con mayores o menores grados de organicidad, respaldo oficial y avance real según los casos. Pero también es cierto que todos los países, sin excepción, tienen todavía por delante un buen trecho que avanzar para que estos esfuerzos lleguen a percibirse por todos los sectores gubernamentales y por la sociedad civil como una verdadera política pública comprometida con los acuerdos de la comunidad internacional, que ha de construirse, fortalecerse y sostenerse en el tiempo por encima de los cambios circunstanciales de administración. Una manera eficiente para que la EDH alcance esa entidad de política pública integral y sostenible es a través de la elaboración de planes nacionales en la materia.

A la luz de los resultados de la presente investigación, el IIDH ofrece algunas recomendaciones para consolidar y profundizar ese proceso.

- Instar a los Estados a que concluyan prontamente la elaboración de sus respectivos PLANEDH, y a los que no han iniciado aún el proceso de planificación, a que lo comiencen cuanto antes, de modo que todos puedan sumarse rápida y armónicamente al Programa Mundial de la

EDH (2005-2007) aprobado en diciembre de 2004 por la Asamblea General de Naciones Unidas.

- Enfatizar la importancia doctrinaria y metodológica de que el proceso de preparación de los PLANEDH se alimente de las propuestas existentes en la materia, de orden internacional, regional y nacional. Es decir, que las instancias encargadas de su elaboración en los distintos países sigan las directrices aprobadas al efecto por las Naciones Unidas, que soliciten asesoría y acompañamiento de organismos internacionales y regionales especializados en materia de EDH, y que recojan contribuciones y aprendizajes de las experiencias realizadas por los países hermanos de la región.

- Subrayar especialmente la necesidad de que el proceso de elaboración de los PLANEDH sea orientado y supervisado por una instancia de composición interinstitucional e intersectorial, conformada con la participación de sectores gubernamentales, no gubernamentales, académicos y de expertos en la materia, y que parta de un diagnóstico de la realidad nacional, en materia de EDH y de la problemática de los derechos humanos en el país.

- Sólo de esta manera se garantiza contar con:

  a) una planificación integral, que no descuide las preocupaciones y necesidades de formación en derechos de ningún tipo de destinatario (niños, niñas y jóvenes escolares, profesionales de todas las ramas, funcionarios públicos, políticos, capacitadores y miembros de entidades civiles y comunitarias, etc.);

  b) líneas de acción y actividades múltiples, cuya ejecución puede ser asumida por distintas entidades formadoras, cada una en su ámbito de acción o de experticia, en forma simultánea, complementaria y coordinada (escuelas, colegios, universidades, ministerios, academias o institutos de formación profesional o técnica, partidos políticos, ONG, etc.); y

  c) líneas de acción y actividades pertinentes y relevantes a las necesidades objetivas de los distintos sectores poblacionales, apoyadas en los experiencias educativas previas en el país así como también en los problemas reales de derechos humanos que subsisten en el contexto local.

- Incluir en todos los PLANEDH no solamente las cuestiones doctrinarias y programáticas de la EDH (marco filosófico, objetivos, destinatarios, líneas de acción, grandes programas, etc.), sino también las de naturaleza operativa, pues de estas últimas depende la mayor parte de las veces la puesta en marcha y el avance exitoso de las planificaciones educativas. Entre estas cuestiones operativas es de capital importancia establecer por lo menos:

  a) metas cuantitativas a corto y mediano plazo;

  b) cronograma;

  c) autoridades u organizaciones responsables de coordinar cada línea de acción y/o programa;

  d) mecanismos de seguimiento y evaluación;

  e) presupuesto; y

  f) fuentes de recursos para cubrir el presupuesto o mecanismos para reunirlos.

- Procurar que una vez elaborado el documento del PLANEDH por parte de la instancia correspondiente, y teniendo en cuenta la participación de todos los sectores involucrados, este adquiera algún tipo de estatus jurídico (por ejemplo ley, decreto ejecutivo, resolución ministerial, etc.), a fin de facilitar su puesta en práctica y la obtención de los recursos necesarios para su ejecución.

- Instar a los países que ya han preparado –o están preparando– distintos planes o programas nacionales relacionados de manera directa o indirecta con la EDH, cualquiera sea su nombre o enfoque principal, a que armonicen y coordinen estos planes entre sí, de modo que no se superpongan o interfieran unos con otros y que no dejen espacios (normativos, curriculares o metodológicos) sin atender.

- Instar a los organismos internacionales y regionales de carácter educativo, así como a aquellos especializados en derechos humanos, que ofrezcan y proporcionen asesoría y apoyo académico, técnico y financiero a los países que estén en el proceso de elaborar sus PLANEDH o dispuestos a iniciarlo.

Anexo 1

Relación de documentos generados en el sistema de Naciones Unidas a propósito del Decenio para la Educación en Derechos Humanos

Órgano	Sesión	Fecha	Número	Título
CHR	61a	30/12/2004	E/CN.4/2005/98	Medidas complementarias del Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos (1995-2004), incluida la proclamación del Programa Mundial para la educación en derechos humanos-Informe de la Alta Comisionada para los derechos humanos
ECOSOC	2004	06/08/2004	E/DEC/2004/268	Medidas complementarias del Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos
CHR	60a	22/04/2004	E/CN.4/DEC/2004/121	Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos, 1995-2004
CHR	60a	21/04/2004	E/CN.4/RES/2004/71	Medidas complementarias del Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos
GA	58a	17/03/2004	A/RES/58/181	Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos, 1995-2004
CHR	60a	25/02/2004	E/CN.4/2004/93	Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos (1995-2004): Informe sobre los logros y los fallos registrados en el Decenio y sobre las futuras actividades de las Naciones Unidas en esta esfera
SUBCOM	55a	20/10/2003	E/CN.4/Sub.2/ RES/2003/5	Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos, 1995-2004
SUBCOM	55a	07/08/2003	E/CN.4/ Sub.2/2003/L.14	Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos
CHR	59a	25/04/2003	E/CN.4/RES/2003/70	Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos
CHR	59a	28/02/2003	E/CN.4/2003/101	Estudio sobre las medidas complementarias del Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos (1995-2004)
GA	57a	28/02/2003	A/RES/57/212	Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos, 1995-2004
CHR	59a	03/01/2003	E/CN.4/2003/100	Ejecución del Plan de Acción del Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos, 1995-2004
GA	57a	16/08/2002	A/57/323	Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos (1995-2004)
CHR	58a	25/04/2002	E/CN.4/RES/2002/74	Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos (1995-2004)
GA	56a	26/02/2002	A/RES/56/167	Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos
CHR	58a	21/12/2001	E/CN.4/2002/104	Ejecución del Plan de Acción del Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos, 1995-2004
GA	56a	07/08/2001	A/56/271	Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos, 1995-2004, y actividades de información pública en la esfera de los derechos humanos
CHR	57a	24/04/2001	E/CN.4/RES/2001/61	Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos (1995-2004)
GA	55a	28/02/2001	A/RES/55/94	Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos, 1995-2004 y actividades de información pública en la esfera de los derechos humanos

CHR	57a	23/01/2001	E/CN.4/2001/120	Hacia una cultura de paz
CHR	57a	07/11/2000	E/CN.4/2001/90	Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos, 1995-2004
GA	55a	07/09/2000	A/55/360	Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos -Informe de la Alta Comisionada
CHR	56a	27/04/2000	E/CN.4/RES/2000/71	Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos
GA	54a	23/02/2000	A/RES/54/161	(Decenio para la educación en derechos humanos)
CHR	56a	20/01/2000	E/CN.4/2000/93	Aplicación del Plan de Acción para el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004)-Informe del Secretario General
GA	54a	24/09/1999	A/54/399/Add.1	Publicaciones sobre derechos humanos
GA	54a	24/09/1999	A/54/399	Informe del Secretario General sobre el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos
CHR	55a	28/04/1999	E/CN.4/RES/1999/64	Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos
CHR	55a	29/12/1998	E/CN.4/1999/87	Informe sobre la Aplicación del Plan de Acción para el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos, 1995-2004
GA	53a	09/12/1998	A/RES/53/153	Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos, 1995-2004, y actividades de información pública en la esfera de los derechos humanos
GA	53a	27/08/1998	A/53/313	Informe del Secretario General sobre el decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos, 1995-2004, y actividades de información pública en la esfera de los derechos humanos
SUBCOM	50a	20/08/1998	E/CN.4/SUB.2/ RES/1998/11	El ejercicio del derecho a la educación, incluida la educación de derechos humanos
CHR	54a	17/04/1998	E/CN.4/RES/1998/45	Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos
GA	52a	26/02/1998	A/RES/52/127	Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos, 1995-2004, y actividades de información pública en la esfera de los derechos humanos
GA	52a	20/10/1997	A/52/469/Add.1/Corr.1	Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos (1995-2004) y actividades de información pública en la esfera de los derechos humanos
GA	52a	20/10/1997	A/52/469/Add.1	Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos (1995-2004) y actividades de información pública en la esfera de los derechos humanos
GA	52a	15/10/1997	A/52/469	Informe del Secretario General sobre el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos, 1995-2004, y actividades de información pública en la esfera de los derechos humanos
CHR	53a	11/04/1997	E/CN.4/DEC/1997/111	Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos
GA	51a	03/03/1997	A/RES/51/104	Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos y actividades de información pública en la esfera de los derechos humanos
CHR	53a	04/02/1997	E/CN.4/1997/46	Informe del Alto Comisionado sobre el Plan de acción para el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos
GA	51a	12/12/1996	A/51/506/Add.1	Informe del Alto Comisionado para los Derechos Humanos sobre la aplicación del Plan de Acción para el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos

GA	51a	16/10/1996	A/51/506	Informe del Alto Comisionado para los Derechos Humanos sobre la aplicación del Plan de Acción para el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos
CHR	52a	19/04/1996	E/CN.4/RES/1996/44	Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos
CHR	52a	18/03/1996	E/CN.4/1996/51	Report of the Representative of the High Commissioner for Human Rights for the Implementation of the Plan of Action for the United Nations Decade for Human Rights Education (1995-2004)
GA	50a	28/02/1996	A/RES/50/177	Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos
GA	50a	27/02/1996	A/RES/50/173	Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos: hacia una cultura de paz
GA	50a	27/10/1995	A/50/698	Informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la aplicación del Plan de Acción para el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos
GA	49a	06/03/1995	A/RES/49/184	(Decenio para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos)
CHR	51a	03/03/1995	E/CN.4/RES/1995/47	Decenio para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos
ECOSOC	1994	22/07/1994	E/DEC/1994/255	(Decenio para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos)
CHR	50a	04/03/1994	E/CN.4/RES/1994/51	Proclamación de un Decenio para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos
GA	48a	14/02/1994	A/RES/48/127	Decenio para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos
CHR	50a	04/01/1994	E/CN.4/1994/39	Informe del Secretario General sobre las medidas adoptadas en relación con la declaración de un decenio para la educación en la esfera de los derechos humanos

Anexo 2

Plan de Acción del Decenio (Síntesis)

I. Base normativa

Art. 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos,

Art. 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales,

Art. 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño,

Art. 10 de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer,

Art. 7 de la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial,

Párrafos 33 y 34 de la Declaración de Viena, y los párrafos 78 a 82 de su Programa de Acción.

Definición

La educación en la esfera de los derechos humanos se definirá como el conjunto de actividades de capacitación, difusión e información enca-

minadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos, actividades que se realizan transmitiendo conocimientos y moldeando actitudes, y cuya finalidad es:

a) Fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales;

b) Desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano;

c) Promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los sexos y la amistad entre todas las naciones, las poblaciones indígenas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos;

d) Facilitar la participación eficaz de todas las personas en una sociedad libre;

e) Intensificar las actividades de las Naciones Unidas en la esfera del mantenimiento de la paz.

II. Principios rectores generales

Se orientará a originar la toma de conciencia y comprensión más amplias posibles de todas las normas, conceptos y valores consagrados en la esfera de los derechos humanos, y considera que la educación es un factor constante en la vida multidimensional de las personas y la sociedad, de la que son parte integrante los derechos humanos.

Se adoptará un enfoque amplio, incluidos los derechos civiles, culturales, económicos, políticos y sociales, y se reconocerá la indivisibilidad e interdependencia de todos los derechos.

Se concebirá de manera que incluya la igual participación de las mujeres y los hombres de todos los grupos de edades y todos los sectores de la sociedad, tanto en la enseñanza académica como en la enseñanza no académica.

Las actividades se concebirán de manera que tengan relevancia frente a la vida diaria de los educandos, y se procurará iniciar con ellos un diálogo sobre los medios de transformar el concepto de los derechos humanos de modo que de la expresión de normas abstractas pase a representar la realidad de sus circunstancias sociales, económicas, culturales y políticas.

Se procurará promover una participación democrática eficaz en las esferas política, social y cultural, y se utilizará la educación como medio

de promover el progreso económico y social y el desarrollo sostenible centrado en el ser humano.

Deberá estar libre de prejuicios por razones de sexo, raza o de otro tipo y a través de ella se deberá luchar contra esos prejuicios.

Se procurará por un lado impartir aptitudes y conocimientos a los educandos y, por otro, influir positivamente en sus actitudes y en su conducta.

III. Objetivos

La evaluación de las necesidades y la formulación de estrategias eficaces para el fomento de la educación en la esfera de los derechos humanos en todos lo niveles escolares, en la capacitación profesional, y en la enseñanza académica y no académica.

La creación y el fortalecimiento de programas para la educación en la esfera de los derechos humanos en los planos internacional, regional, nacional y local.

El desarrollo coordinado de los materiales didácticos para la enseñanza de los derechos humanos.

El fortalecimiento de la función y la capacidad de los medios de difusión en el fomento de la EDH.

La difusión mundial de la Declaración Universal de Derechos Humanos en el mayor número posible de idiomas y en otras formas apropiadas para los diversos niveles de instrucción y para las personas discapacitadas.

IV. Principales protagonistas

Los gobiernos, quienes deberán desempeñar una función activa en la aplicación del programa del Decenio mediante la elaboración de planes de acción nacionales para la educación en la esfera de los derechos humanos.

Las instituciones nacionales de derechos humanos, tales como las comisiones de derechos humanos, las oficinas del ombudsman y los institutos de investigación y capacitación en materia de derechos humanos.

Organizaciones no gubernamentales, organizaciones de base comunitaria, asociaciones de profesionales y personas particulares interesadas.

El Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.

El Centro de Derechos Humanos de Naciones Unidas.

Los órganos de las Naciones Unidas encargados de vigilar la aplicación de los tratados de derechos humanos.

La UNESCO.

Otros organismos especializados de las Naciones Unidas.

Otras organizaciones internacionales, incluidas las organizaciones intergubernamentales y las no gubernamentales que trabajan en la esfera de los derechos humanos.

V. Grupos seleccionados

Un público tan amplio como sea posible, a través de la educación académica y la educación no académica, mediante la aplicación de un enfoque que permita formar una capacidad permanente, incluso mediante la formación de instructores, la utilización de materiales audiovisuales y de medios informativos múltiples.

Especial hincapié en los derechos humanos de las mujeres, los niños, las personas de edad, las minorías, los refugiados, las poblaciones indígenas, las personas en situaciones de pobreza extrema, las personas infectadas por el VIH o los enfermos de SIDA y otros grupos vulnerables.

Se prestará especial atención a la capacitación de oficiales de policía, oficiales penitenciarios, abogados, jueces, maestros y encargados de preparar planes de estudios, miembros de las fuerzas armadas, funcionarios internacionales y funcionarios dedicados a actividades de desarrollo y de mantenimiento de la paz, representantes de organizaciones no gubernamentales, de los medios de difusión, funcionarios públicos, parlamentarios y otros grupos de personas que se encuentren en una situación especial que les permita influir sobre el ejercicio de los derechos humanos.

Se alentará y prestará asistencia a escuelas, universidades, programas e instituciones de capacitación profesional y de artes y oficios a fin de que puedan elaborar planes de estudios en materia de derechos humanos, así como los correspondientes materiales didácticos y auxiliares, con la ayuda de gobiernos y de donantes y programas internacionales, para que sean incorporados en la educación académica de niños de corta edad, así como en los niveles de educación primaria, secundaria, postsecundaria y de enseñanza de adultos.

En los programas no académicos se deberá alentar y prestar asistencia a instituciones apropiadas de la sociedad civil, incluidas las organizaciones no gubernamentales, las organizaciones de trabajadores y de empleadores, los sindicatos, los medios de difusión, las organizaciones religiosas, las organizaciones comunitarias, la familia, los centros independientes de información, documentación y capacitación y otras entidades.

VI. Estructura para la coordinación y la aplicación

Promoción y coordinación a cargo del Alto Comisionado de las Naciones Unidas, con la asistencia del Centro de Derechos Humanos, en consulta con órganos de Naciones Unidas y consultas continuas con los gobiernos, organizaciones regionales, instituciones nacionales, organismos especializados, organizaciones no gubernamentales, asociaciones de base comunitarias y de profesionales.

Desarrollo de planes nacionales, canalización de insumos, información y apoyo, a cargo de Centros nacionales de coordinación, que podrán estar conformados por comités plurales e intersectoriales, pudiendo designarse a organizaciones existentes, como las oficinas de Ombudsman, comisiones nacionales o institutos de capacitación e investigación.

VII. Programa de ejecución

Componente uno: evaluación de necesidades y formulación de estrategias.

Componente dos: fortalecimiento de la capacidad y de los programas internacionales.

Componente tres: fortalecimiento de la capacidad y de los programas regionales.

Componente cuatro: fortalecimiento de la capacidad y de los programas nacionales.

Componente cinco: fortalecimiento de la capacidad y de los programas locales.

Componente seis: preparación coordinada de materiales para la educación en la esfera de los derechos humanos.

Componente siete: fortalecimiento de la función de los medios de difusión.

Componente ocho: difusión mundial de la Declaración Universal de Derechos Humanos.

VIII. Evaluación mundial a mediano plazo

Se realizará en el año 2000 y estará a cargo del Alto Comisionado de Naciones Unidas, con el apoyo del Centro de Derechos Humanos.

IX. Finalización del decenio

Al finalizar el decenio (diciembre 2004) debería haber una capacidad nacional efectiva para proporcionar educación en la esfera de los derechos humanos en todo el mundo.

X. Medidas complementarias del decenio

Publicación de un informe comprensivo final, con determinación de los avances logrados, la cantidad y tipos de manuales, textos educativos y material docente preparado, etc.

Anexo 3

Directrices ACDHNU

Medidas orientadas a la elaboración de un Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (síntesis)

Medida 1: creación de un comité nacional para la educación en la esfera de los derechos humanos

En cada país deberá establecerse un comité nacional, integrado por representantes de los organismos gubernamentales y las organizaciones no gubernamentales competentes.

El Comité deberá encargarse directamente de la elaboración del plan nacional, dando cumplimiento a cada una de las medidas previstas (2 a 6), manteniéndose en contacto con los órganos regionales e internacionales encargados de la consecución de los objetivos del Decenio.

Deberá practicar un intercambio libre de opiniones e información; e, instaurar los procedimientos apropiados para la adopción de decisiones y para solicitar, recibir, examinar y analizar aportaciones de personas, grupos y organizaciones participantes.

Medida 2: realización de un estudio de referencia

El Comité deberá realizar o encomendar un estudio sistemático de la situación de la educación en materia de derechos humanos.

El estudio podría abarcar las actividades, las necesidades y los recursos humanos e institucionales actuales para la educación en materia de derechos humanos, incluidas cuestiones básicas tales como:

a) Los programas actuales de enseñanza de derechos humanos;

b) Los planes de estudio en todos los niveles de la enseñanza que tratan de cuestiones relativas a los derechos humanos y la democracia;

c) Las actividades que llevan a cabo los organismos gubernamentales y no gubernamentales;

d) La existencia de normas jurídicas relativas a la promoción de los derechos humanos y su aplicación;

e) La disponibilidad de documentos fundamentales redactados en forma clara y concisa;

f) La disponibilidad de otros materiales, bibliográficos o de otra índole;

g) El nivel general de apoyo orgánico y financiero para la educación en materia de derechos humanos;

h) La existencia de planes nacionales de desarrollo y otros planes de acción nacionales pertinentes ya definidos;

i) Los obstáculos a la educación en derechos humanos que deben superarse;

j) Una evaluación general de los requisitos para la enseñanza de los derechos humanos, incluida la definición de los problemas relacionados con los derechos humanos del país y de los nuevos grupos prioritarios que necesiten educación en la materia.

También podría incluir información sobre los conocimientos de la población en general y de los posibles grupos beneficiarios; las condiciones sociales, políticas y económicas pertinentes; el acceso de los grupos marginados a la enseñanza en derechos humanos; y, el tratamiento de cuestiones relacionadas con los derechos humanos en los medios de difusión.

Deberá precisar los grupos altamente prioritarios que necesiten educación en materia de derechos humanos y formular recomendaciones al respecto.

El estudio diagnóstico deberá hacerse público y difundirse ampliamente.

Medida 3: determinación de prioridades y definición de grupos necesitados.

Esas prioridades podrían fijarse sobre la base de las necesidades más apremiantes (por ejemplo, entre los grupos claramente necesitados de enseñanza de los derechos humanos) y de la oportunidad (por ejemplo, en caso de que ciertos grupos o instituciones hayan solicitado ayuda para establecer programas de educación en materia de derechos humanos).

Medida 4: elaboración del plan nacional

En el plan deberán figurar un conjunto amplio de objetivos, estrategias y programas, así como mecanismos de evaluación. En consecuencia, en el plan de acción deberán figurar:

Componentes:

a) Una afirmación de los objetivos generales de la educación en materia de derechos humanos en el país;

b) Estrategias para llegar al público en general, a los sectores de la enseñanza escolar y a los grupos beneficiarios especiales;

c) Programas para aplicar esas estrategias, en los que se prevean actividades concretas;

d) Medidas a corto, mediano y largo plazo para llevar a cabo el plan;

e) La formulación realista de los resultados que habrán de alcanzarse y los criterios para supervisarlos y evaluarlos;

f) Oportunidades especiales para impartir la educación en materia de derechos humanos;

g) La función del comité nacional en la ejecución del plan;

h) Mecanismos que permitan que particulares y grupos establezcan contacto con el comité y participen en la labor nacional de enseñanza de los derechos humanos;

i) Información que facilite los contactos con organizaciones fundamentales de la educación en materia de derechos humanos de la localidad.

Estrategias:

a) Una campaña general de sensibilización de la opinión pública;

b) La incorporación de temas de derechos humanos en todos los niveles de la enseñanza escolar;

c) Una labor educativa adaptada a los distintos grupos que necesitan esta enseñanza.

d) El plan de acción nacional deberá formar parte integral del plan de desarrollo nacional y complementar otros planes de acción nacionales pertinentes ya formulados

Programas: (tipos de actividades y criterios como líneas de acción):

a) Apoyo mediante la coordinación de actividades;

b) Apoyo institucional y orgánico;

c) Incorporación de la educación en la esfera de los derechos humanos en todos los niveles de la enseñanza escolar;

d) Educación de grupos necesitados;

e) Campaña de sensibilización de la opinión pública;

f) Producción y revisión de material;

g) Investigaciones y evaluación;

h) Reforma legislativa.

Recursos:

Deberá formularse una estrategia financiera capaz de movilizar recursos en los planos local, regional, nacional e internacional. Podría analizarse la posibilidad de establecer un fondo nacional.

La elaboración de un plan de acción nacional deberá vincularse a una declaración normativa correspondiente y a la liberación de recursos para contribuir a la consecución de los objetivos programáticos.

Una vez que se haya elaborado el plan tras un proceso de amplias consultas, el comité deberá determinar qué organizaciones y medios podrían ayudar a que se cumpla.

Medida 5: ejecución del plan nacional.

La ejecución está vinculada a varios factores entre los que se cuentan las políticas de respuesta, el derecho, los mecanismos y los recursos (humanos, financieros, tecnológicos y de información), y puede variar de un país a otro. No obstante, independientemente del país que sea, la ejecución deberá basarse en los principios señalados en la sección II supra.

Medida 6: examen y revisión del plan nacional.

El plan deberá someterse a examen periódico y revisarse según proceda para velar por que se den respuestas eficaces a las necesidades definidas en el estudio de referencia.

En las evaluaciones nacionales se deberán examinar como mínimo tres esferas: a) el plan de acción nacional; b) la ejecución de los programas; y c) el funcionamiento del comité nacional.

Anexo 4

Plan de Acción

Programa Mundial de Naciones Unidas para la EDH (2005-2007)

Síntesis

Etapa 1: Análisis de la situación actual de la educación en derechos humanos en el sistema de enseñanza.

Productos:

Estudio nacional de la educación en derechos humanos en los sistemas de enseñanza primaria y secundaria.

Amplia difusión de los resultados del estudio a nivel nacional mediante, por ejemplo, publicaciones, la celebración de una conferencia o un debate público para elaborar orientaciones para la estrategia nacional de enseñanza de los derechos humanos en el sistema escolar.

Etapa 2: Establecer prioridades y formular una estrategia nacional de ejecución.

Producto:

Una estrategia nacional para impartir educación en derechos humanos en el sistema de enseñanza primaria y secundaria en la que se determinan objetivos y prioridades y se prevén por lo menos algunas actividades prácticas para el período 2005-2007.

Etapa 3: Ejecución y supervisión.

Producto:

En función de las prioridades de la estrategia nacional de ejecución, los productos pueden ser, por ejemplo, leyes, mecanismos de coordinación de la estrategia nacional de ejecución, libros de texto y materiales didácticos nuevos o revisados, cursos de capacitación, métodos de enseñanza o aprendizaje con la participación de todos los interesados en políticas de no discriminación que protejan a todos los miembros de la comunidad escolar.

Etapa 4: Evaluación.

Productos:

Informe nacional sobre los resultados de la estrategia nacional de ejecución para la educación en derechos humanos en el sistema de enseñanza primaria y secundaria.

Recomendaciones para la adopción de medidas futuras basadas en la experiencia resultante de todo el proceso de ejecución.

V Informe: Desarrollo en los contenidos y espacios curriculares: curriculares: 10-14 años (2006)

1. Aspectos metodológicos 255
Hipótesis de trabajo 255
Matriz para recolección y análisis de datos 255
Claves de la investigación 256
2. Análisis de los resultados de la investigación 263
Los procesos de diseño curricular 263
El mapa curricular y los espacios para derechos humanos 275
Los contenidos de derechos humanos 280
Contenidos de derechos humanos en los recursos didácticos 292
Las opciones de incorporación curricular 301
3. Conclusiones 302
El diseño curricular 302
Los espacios curriculares 303
Los contenidos curriculares 306
Los medios didácticos 308
4. Recomendaciones 310

Anexo: Matriz de contenidos sugeridos según etapas evolutivas y nivel escolar 314

Tablas y gráficos[1]

Tabla 1: La matriz para el V Informe 257
Tabla 2: Densidad de información recibida para el VInforme Interamericano 262
Tabla 3: Número de documentos oficiales, programas, textos y entrevistas utilizados como medios de verificación 264
Tabla 4: Niveles de toma de decisiones sobre inclusión de contenidos en el currículo . 269
Tabla 5: Algunas entidades que participan en la definición de contenidos curriculares, según nivel 271
Tabla 6: Otras funciones del departamento o división curricular 273
Tabla 7: El mapa curricular para 10-14 años: asignaturas y carga horaria 277
Tabla 8: Porcentaje de carga horaria que representa la asignatura más próxima a DDHH (10-14 años) 278
Tabla 9: Porcentaje de contenidos relacionados con derechos humanos en las asignaturas más próximas 279
Tabla 10: Enunciados a derechos humanos / Número de niveles escolares en que se identificaron 286
Tabla 11: Otros temas en asignaturas para 13 y 14 años 288
Tabla 12: Presencia de contenidos de la propuesta pedagógica en programas de asignatura 290
Tabla 13: Textos por edades, según país y año de uso 293
Tabla 14: Contenidos y temas registrados en 2000 y 2005, según país (11 años) 296
Tabla 15: Contenidos y temas registrados en 2000 y 2005 (12 años) 297
Tabla 16: Contenidos y temas nuevos en textos utilizados en 2005 (12 años) 297

Gráfico 1: Contenidos de DDHH para 10 a 14 años, en 16 países 291

[1] Todas las tablas y el gráfico que aparecen en este Informe, fueron producidos por el IIDH.

1. Aspectos metodológicos

Hipótesis de trabajo

Visto el diagnóstico que aportaron los anteriores informes sobre progresos en la EDH y asumiendo la hipótesis de que el propósito de incorporar una pedagogía de los derechos humanos en la enseñanza implica una negociación sobre contenidos y espacios curriculares, la investigación para el V Informe se propuso examinar el estado y las tendencias de evolución de los espacios curriculares que, real o potencialmente, hacen posible organizar los contenidos sugeridos en la propuesta pedagógica preparada por el IIDH. Al igual que esta propuesta, el Quinto Informe focalizó su indagación en el período de edad comprendido entre los 10 y 14 años.

Matriz para recolección y análisis de datos

Dentro del amplio marco macro-curricular expuesto, en el anexo de este Informe, se presenta una matriz de contenidos intermedios (matriz meso-curricular), sugerida para la educación formal en derechos humanos para el grupo de 10 a 14 años de edad. Esta matriz representa una plataforma mínima de contenidos relevantes en educación en derechos humanos, pertinentes a los grandes problemas y necesidades del continente en la materia y significativos para el grupo de edad escogido. Por ser una propuesta meso-curricular, su aplicación a cualquier sistema o programa educativo particular requerirá que como paso siguiente se construya un micro-currículo detallado por grados, atendiendo a las características de cada contexto específico de enseñanza. Es decir, necesitará:

- **ser adaptada a cada grado escolar y, más aún, a cada grupo cultural de destinatarios** (diferenciando grupos urbanos, semi-urbanos o rurales; étnicamente homogéneos o diversos; de ascendencia hispana, indígena o afro-latinoamericana, por citar sólo algunas particularidades importantes de considerar);

- **ser conciliada con los lineamientos y contenidos del currículo oficial completo del país**, lo cual exige articularla con los contenidos que se hubieran impartido antes del período objeto de la propuesta (es decir, antes de los 10 años, si fuera el caso), así como los que se impartirán después (por encima de los 14 años, si así lo dispone el currículo oficial); y

- **ser adecuada a la modalidad que cada sistema educativo nacional escoja para incorporar la educación en derechos humanos**. Por ejemplo, si se decide incorporarla con modalidad disciplinaria (es decir, ocupando un espacio curricular propio, específico), los contenidos sugeridos tenderán a concentrarse en una asignatura o parte de ella. O bien, si se opta por incorporarla con modalidad transversal, los contenidos sugeridos se distribuirán entre distintas asignaturas y/o espacios institucionales, e incluso espacios extracurriculares.

La matriz despliega de manera pormenorizada los contenidos particulares que hacen concretas a las categorías de componentes (macro-contenidos) de la educación en derechos humanos: los conocimientos, los valores y actitudes, y las destrezas o capacidades. Considerar estas categorías en pie de igualdad y complementarias entre sí significa asumir una visión holística de la EDH.

La matriz incluye otras dos celdas con información adicional para diseñadores curriculares, docentes y productores de materiales educativos. La primera consigna los grandes objetivos formativos que se proponen para el trabajo educativo en el período de edad analizado. Y la última, denominada problemas y situaciones de la realidad cercana, es una forma distinta de organizar contenidos, propia de un enfoque más tradicional, el primero con el cual se armaron programas educativos en esta materia: el enfoque centrado en problemas (casos o situaciones de conflicto) del contexto mundial o local.

Finalmente, obsérvese que la propuesta puede presentarse –y por tanto, leerse– de dos maneras. Una consiste en tomar cada uno de los rubros de la matriz curricular (objetivos, conocimientos, valores y actitudes, etc.) y mostrar en paralelo cómo se pueden desarrollar en las dos etapas de edad (10 a 12 años y 13 a 14 años, respectivamente). Otra es tomar por separado cada etapa de desarrollo y desplegar la propuesta curricular completa para esa etapa. Las dos son igualmente lógicas y útiles. Aquí optamos por la segunda forma de presentación, a fin de mostrar cómo los objetivos y los distintos tipos de contenidos curriculares se articulan unos con otros en cada uno de los sub-períodos de edad ejemplificados.

Claves de la investigación

Los objetivos

Se fijaron tres objetivos específicos de las investigaciones desarrolladas en cada uno de los países:

Tabla 1: La matriz para el V Informe

Dominios	Variables	Indicadores para 2000 y 2005	Medios de verificación
I: Proceso de diseño curricular	1. Nivel de toma de decisiones	1. En el nivel nacional	Legislación, documentos, oficiales, resoluciones o circulares del ministerio de educación
		2. En el nivel departamental y municipal	
		3. En el nivel local y de la escuela	
	2. Institucionalidad del proceso de diseño del currículo	1. Nivel profesional de los curriculistas	
		2. Desarrollo y elaboración del currículo	
		3. Funciones del departamento o división curricular	
II: Espacios curriculares para 2000 y 2005	1. Asignaturas para cursos de 12 años lectivos	1. Mapa por grados	Plan de estudios Currículo de todas las asignaturas
		2. Formato, diseño del currículo	
	2. Carga horaria del mapa	1. Horas lectivas por grado	
	3. Contenidos de derechos humanos	1. para 10 años de edad	
		2. para 11 años de edad	
		3. para 12 años de edad	
		4. para 13 años de edad	
		5. para 14 años de edad	
III: Medios didácticos para 2000 y 2005	1. Existencia de contenidos de derechos humanos en textos escolares	1. para 10 años de edad	Textos escolares
		2. para 11 años de edad	
		3. para 12 años de edad	
		4. para 13 años de edad	
		5. para 14 años de edad	
	2. Presencia de contenidos de derechos humanos en ejercicios de evaluación	1. para 10 años de edad	
		2. para 11 años de edad	
		3. para 12 años de edad	
		4. para 13 años de edad	
		5. para 14 años de edad	
	3. Actividades extra aula	1. Visitas a instituciones gubernamentales	Recomendaciones del ministerio, circulares, entrevistas a directivos y maestros
	4. Conmemoración de efemérides	1. De la diversidad étnica	
		2. De la equidad de género	
		3. Otras vinculadas con derechos humanos	

i. Establecer las características principales de los procesos de diseño curricular, atendiendo al nivel en que se toman las decisiones relacionadas con el macro, el meso y el micro currículo; a la institucionalidad y a los procedimientos de desarrollo y elaboración de este instrumento.

ii. Analizar las variaciones que se hubieren dado, entre 2000 y 2005, en el mapa de contenidos de las asignaturas que constituyen el currícu-

lo de los grados correspondientes a estudiantes entre 10 y 14 años de edad, e identificar los espacios que incluyen contenidos de derechos humanos, u ofrecen oportunidades de incluirlos.

iii. Examinar la evolución de la existencia de contenidos de derechos humanos en los medios didácticos, los instrumentos de evaluación y las actividades extra aula y/o extra curriculares para los mismos grados y niveles.

Para establecer el estado de los espacios curriculares se utilizó la idea o imagen de mapa curricular, como un espacio limitado en el cual se organizan y distribuyen las asignaturas y otras actividades escolares, a cuyo interior se desarrollan determinados contenidos. Este mapa es un espacio limitado por todas las constricciones propias del régimen escolar (calendario, horarios, tiempo efectivo de trabajo, esfuerzo extra escolar de los estudiantes, etc.), y a su interior ocurren una serie de competencias entre actores –los maestros, las autoridades escolares y otros–, entre diversos tipos de discursos que se ponen en circulación y entre los esfuerzos que los estudiantes deben hacer en la escuela y en la casa (las tareas, esa prolongación del tiempo de aprendizaje); competencias que a su vez están relacionadas con la ocupación del tiempo reflejada en las horas de clase disponibles, con la importancia de los contenidos reflejada en su tratamiento curricular y con la captación de la atención –también limitada– de los estudiantes, con el esfuerzo de los docentes y con la disponibilidad de recursos didácticos.

Para examinar el peso de los contenidos relacionados con los derechos humanos en las asignaturas y otras actividades, la metodología se auxilió de dos arbitrios:

i. presumir que el conjunto de asignaturas relacionadas con estudios históricos y sociales y con la ética y cívica –o sus equivalentes– concentran la mayor cantidad de posibilidades de inclusión, y que por tanto el espacio que este tipo de asignaturas tuviera en el mapa curricular, sería un indicio de la incorporación de tales contenidos en la educación; y

ii. utilizar los contenidos definidos en la propuesta pedagógica preparada por el IIDH, como una lista de chequeo respecto de los contenidos que, como información, valores o destrezas, aparecieran en los programas de las asignaturas seleccionadas, en los textos utilizados en las aulas y en los ejercicios de evaluación del aprendizaje, como un segundo indicio del progreso en la incorporación del derecho a una educación en derechos humanos.

Finalmente, el ejercicio asume que la configuración interna de ese mapa limitado –como espacio y como distribuidor de contenidos– se ve presionada como resultado de las dinámicas que generan las competencias internas, las instrucciones que llegan desde el exterior de la escuela (las autoridades educativas en general) y otras influencias o factores que provienen de la realidad cotidiana de la sociedad, e intenta indagar cuán estable es en el corto y mediano plazos, teniendo en cuenta que tales dinámicas se han visto aceleradas en los años pasados, de una parte debido a iniciativas provenientes de los procesos de reforma educativa impulsados prácticamente en todos los países y, de otra, a causa de la creciente influencia de factores no escolares, como los medios de información y entretenimiento, en el escenario del aprendizaje.

La selección de la edad de 10 a 14 años

En un informe anterior se afirma que la consideración de las condiciones prevalecientes en el escenario de los derechos humanos hoy en día y de las nuevas y graves amenazas que se ciernen sobre ellos, que ya no provienen principalmente del ejercicio autoritario y antidemocrático del poder, sino de nuevos factores heterónomos como la criminalidad transnacional y la violencia social –factores que debilitan las instituciones, incrementan las brechas económicas y deterioran los valores sociales y democráticos– plantean la urgencia de desplegar un esfuerzo especial por llevar la educación en derechos humanos a las aulas escolares, de manera que los ciudadanos que se incorporan a la vida pública estén en capacidad de incidir en la renovación de los valores sobre los cuales se construye y se vive la cultura desde la cotidianeidad.

La EDH, por supuesto, debe estar presente en todos los niveles del ciclo escolar, y en cada etapa debe ser abordada de la manera más conveniente al nivel de desarrollo bio-psico-social de los estudiantes y de sus destrezas.

Sin desestimar el argumento de fondo sobre la necesidad de incorporar la EDH en toda la educación, la propuesta pedagógica del IIDH y este Informe de la EDH, han centrado su mirada en el grupo de edad de niños y adolescentes comprendidos entre los 10 y 14 años de edad, o lo que es lo mismo, en los tres últimos grados de la escuela primaria y los dos primeros de la secundaria, por las razones que se señalan a continuación.

Cualquiera que sea la condición de la educación formal, ésta acoge un alto porcentaje de los niños, niñas y jóvenes de los países de la región y el fenómeno va en aumento. Ahora bien, de los datos disponibles, es posible inferir que los educandos entre 10 y 14 años de edad representan cerca del 75% de la población en edad escolar.

La tasa neta de matriculación en Educación Primaria (6-12 años) en los países sobre los que trata este Informe presenta un promedio de 93.83% para el año lectivo 2001/02, 12.07% más alto que una década atrás. La educación pública capta el 81.7% de esta matrícula. La tasa de matriculación en Educación Secundaria (12-17 años) es del 57.00% y se ha incrementado en un 22.50% en el mismo período. La educación pública para secundaria capta el 64.20% de esta matrícula[2].

[2] UNESCO EFA: *Global Monitoring Report 2003/04*, en http://portal.unesco.org/education, y PNUD, *Informe de Desarrollo Humano 2004.*

El desarrollo psicológico en la adolescencia: Las transformaciones en una época de cambios

Dina Krauskopf

El desarrollo humano tiene por meta el enriquecimiento progresivo personal y social. Este avanza en la adolescencia mediante la actualización de capacidades que permitan la convivencia social positiva, rescatando las necesidades personales y el progreso colectivo en un ajuste e integración transformadores (Krauskopf, 1995). El lapso entre los diez y los catorce años marca aspectos diferenciales en el desarrollo que se reflejan en importantes transformaciones psicosociales. Es, aproximadamente, en estas edades cuando se inician las modificaciones sexuales y culmina la fase puberal. Si bien, en concordancia con los cambios biológicos que marcan el término de la niñez, desde el sector salud se considera que la adolescencia comienza a los 10 años, desde la normativa legal se reconoce el inicio de la adolescencia a partir de los 12 años.

En la adolescencia se replantea la definición personal y social del ser humano a través de una segunda individuación que moviliza procesos de exploración, diferenciación del medio familiar, búsqueda de pertenencia y sentido de vida (Krauskopf, 1994). Tal situación se hace crítica en los tiempos actuales, pues los y las adolescentes son los portadores de los cambios culturales. Demandan, para el medio adulto, una reorganización de esquemas psicosociales que incluyen el establecimiento de nuevos modelos de autoridad e innovadoras metas de desarrollo. Es necesario abandonar la imprecisión en que se incurre al considerar la adolescencia como una transición; esta noción era funcional solamente en los tiempos en que la pubertad marcaba el pasaje directo a la adultez.

Este grupo de edad, con altas tasas de asistencia a la escuela, 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 estudios –también en el plano normativo– son 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, a pesar de los cambios que se vienen impulsando en años recientes, permanece bajo tuición y responsabilidad de las políticas públicas, incluyendo la definición de la malla curricular y la provisión de entrenamiento a los educadores.

Finalmente se trata de un grupo de edad que, en términos generales, transita un momento del crecimiento caracterizado 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. Esta es probablemente la mejor condición pedagógica para incorporar, al capital cultural de los individuos y al capital social de los grupos, los principios esenciales de los derechos humanos y la democracia.

El desarrollo intelectual es parte del empuje de insertarse en el mundo de una nueva forma. Hacia el final del período señalado y al comienzo del próximo, existe interés por nuevas actividades, emerge la preocupación

Cambios más relevantes en términos de desarrollo

Preadolescencia (10-12 años): preocupación por lo físico y emocional	Adolescencia inicial (13-14 años): preocupación por la afirmación personal y social
Duelo por el cuerpo y por la relación infantil con los padres	Diferenciación del grupo familiar
Reestructuración del esquema e imagen corporal	Dificultad parental para cambiar los modelos de autoridad que ejercieron durante la niñez de su hijo
Ajustes a emergentes cambios sexuales, físicos y fisiológicos	Deseo de afirmar el atractivo sexual y social
Estímulo de las nuevas posibilidades que abren estos cambios	Emergentes impulsos sexuales
Necesidad de compartir los problemas con los padres	Exploración de capacidades personales
Fluctuaciones del ánimo	Nuevos patrones de razonabilidad y responsabilidad
Fuerte autoconciencia de necesidades	Capacidad de autocuidado y cuidado mutuo
Capacidad de evaluar mayores méritos y debilidades	Capacidad de situarse frente al mundo y consigo mismo
El juego mantiene su importancia	Interés en instrumentos de participación
La disciplina se acepta con exigencia de derechos y preocupación por la justicia	Cuestionamiento de aspectos comportamentales y posiciones previas
Afirmación a través de oposición	Preocupación y exploración de lo social
Curiosidad investigativa, interés por el debate	Pasaje a grupos de ambos sexos
Relaciones grupales con el mismo sexo	Interés por nuevas actividades
Movimientos de regresión y avance en la exploración y abandono de la dependencia	Se incrementa el interés por el amor de pareja
	Búsqueda de autonomía
	Búsqueda de sentido a su presente
	Avance en la elaboración de la identidad
	Paulatina reestructuración de las relaciones familiares

por lo social y la exploración de capacidades personales en la búsqueda de la autonomía.

Las relaciones intrageneracionales permiten afirmar la identidad y refuerzan los procesos de independización y diferenciación. La identidad grupal condiciona y trasciende la identidad de cada uno de los miembros y brinda un espacio diferenciador de la familia. El poder del grupo es uno de los elementos constitutivos de esa identidad.

Las tensiones específicas se resuelven cuando las figuras parentales asumen su nuevo rol como un firme trampolín desde donde los hijos pasan a la sociedad más amplia. A medida que los hijos avanzan en la adolescencia es necesaria una buena relación afectiva y un replanteamiento de las relaciones generacionales, para contribuir a su diferenciación, autonomía y capacidad de enfrentamiento de la vida actual.

Son el respeto y la escucha mutua los que facilitan el desarrollo de destrezas de negociación y la interlocución constructiva con los adultos, necesarios para la incorporación social moderna. En los casos en que existen

fracturas en el desarrollo y en el reconocimiento social, los grupos adolescentes enfatizan el poder frente al entorno que los margina o niega, y pueden llegar a mostrar una visibilidad aterrante.

El no reconocimiento de las nuevas necesidades adolescentes es factor de numerosos conflictos y agravamiento de problemas. La exclusión social acompañada de privaciones emocionales y la falta de opciones tangibles, puede llevar a la desesperanza. Así se establecen convicciones negativas que favorecen salidas sustitutivas, refugio en gratificaciones efímeras, acciones impulsivas que denuncian sus conflictos, reacciones depresivas, etc. Es importante construir espacios de reconocimiento y esperanza para impulsar el desarrollo y el sentido positivo de vida[3].

Las fuentes de investigación

Como se ha indicado, la fuente primordial del Informe son los resultados de las investigaciones realizadas por los investigadores locales. De acuerdo con la disponibilidad de información en cada país las respuestas finalmente disponibles muestran el siguiente estado:

[3] Fragmentos del estudio homónimo que sustenta psicológicamente la propuesta pedagógica del IIDH. 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*), Anexo III. IIDH, San José, Costa Rica, 2006.

Tabla 2: Densidad de información recibida para el V Informe Interamericano

Dominios	**Dominio 1**						**Dominio 2**								**Dominio 3**														
Variables	**V 1**			**V 2**			**V 1**		**V 2**	**V 3 nª de**					**V 1**					**V 2**					**V3**	**V 4**			
Indicadores	**1**	**2**	**3**	**1**	**2**	**3**	**1**	**2**	**1**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**1**	**2**	**3**
Argentina	√	√	√	√	◊	√	√	√	√	√ 7	√ 7	√ 7	√ 7	√ 7	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Bolivia	√	√	√	√	◊	√	√	√	√	√7	√7	√7	√7	√1	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	◊	◊	◊	√
Brasil	√	√	√	◊	◊	◊	√	◊	√	◊	√9	√9	√9	√9	◊	◊	◊	◊	◊	◊	◊	◊	◊	◊	√	√	√	√
Colombia	◊	◊	◊	◊	◊	◊	√	√	√	√2	√2	√2	√2	√2	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Costa Rica	◊	◊	◊	√	√	√	√	√	◊	√13	√13	√13	√14	√14	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Chile	◊	◊	◊	◊	◊	◊	◊	•	◊	√11	√11	√11	√11	√11	◊	◊	◊	◊	◊	•	•	•	•	•	◊	•	•	•
Ecuador	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√4	√4	√4	√4	√4	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
El Salvador	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√6	√6	√6	√6	√6	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	◊	◊	◊	◊
México	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√4	√5	√5	√6	√6	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Nicaragua	◊	◊	◊	√	√	√	√	√	√	√8	√8	√8	√8	√8	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	◊	◊	◊
Panamá	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√5	√5	√5	√5	√5	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Paraguay	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√1	√1	√1	√1	√1	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	◊	◊	◊
Perú	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√7	√7	√9	√9	√9	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
R. Dominicana	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√10	√10	√10	√10	√10	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	•	•	•
Uruguay	◊	◊	◊	√	√	√	√	•	√	√7	√7	√13	√13	√13	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Venezuela	◊	◊	◊	•	•	•	√	√	√	√4	√5	√5	√2	√2	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	◊	◊	◊	◊

√: respuesta completa
◊ respuesta parcial
• sin respuesta
Los números representan la cantidad de asignaturas analizadas por país.

Con motivo de esta investigación, se solicitó a los investigadores nacionales recabar opiniones mediante la realización de entrevistas o de grupos focales formados por especialistas o personas con experiencia, acerca de la pertinencia de establecer una o más asignaturas específicamente dedicadas a la enseñanza de derechos humanos, de incluir este tipo de contenidos en asignaturas existentes –y cuáles– o de fijarlos como temas transversales a todo el programa de enseñanza, así como las ventajas y desventajas de tomar alguna de estas opciones.

Para establecer los espacios disponibles para la EDH en el plan de estudios y examinar la presencia de contenidos de derechos humanos (y relacionados), se tuvo en cuenta un amplio conjunto de documentos oficiales, programas de asignatura y libros de texto, según se refleja en la Tabla 3.

2. Análisis de los resultados de la investigación

Los procesos de diseño curricular

El currículo como una cascada normativa

El mecanismo de incorporación de contenidos en la educación en su más amplio sentido de conocimientos, valores y destrezas[4], ocurre invariablemente mediante su consideración en el currículo en sus diversas manifestaciones (explícito, nulo, oculto) y niveles (macro, meso y micro). De allí devienen sus énfasis y sentidos, su colocación en la estructura de la educación (el mapa curricular), las relaciones que mantienen con otros contenidos y actividades escolares en general. Esto determina también los re-

[4] También denominados informaciones, actitudes y capacidades en la propuesta pedagógica del IIDH.

"Corresponde al Congreso: Sancionar leyes de organización y de base de la educación que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales". (Argentina)

"El sistema nacional de educación incluirá programas de enseñanza conformes a la diversidad del país. Incorporará en su gestión estrategias de descentralización y desconcentración administrativas, financieras y pedagógicas. Los padres de familia, la comunidad, los maestros y los educandos participarán en el desarrollo de los procesos educativos". (Ecuador)

"La Ley determinará la dependencia estatal que elaborará y aprobará los planes de estudios, los programas de enseñanza y los niveles educativos, así como la organización de un sistema de nacional de orientación educativa, todo ellos de conformidad con las necesidades nacionales" (Panamá).

Tabla 3: Número de documentos oficiales, programas, textos y entrevistas utilizados como medios de verificación

	Nº de documentos oficiales	Nº de programas de asignatura por edades	Nº de textos por edades[5]	Nº de expertos entrevistados
Argentina	2	10, 11, 12, 13 y 14 años: **35**	10, 11, 12, 13 y 14 años: **4 por edad**	7
Bolivia	5	10 Y 11 años: **14** 12 y 13 años: **14** 14 años: **1**	10 y 11 años: **3 por edad** 12 ,13 y 14 años: **2 por edad**	3
Brasil	3	10, 12, 13 y 14 años: **36**	Sin dato	9
Colombia	5	10, 11, 12, 13 y 14 años: **10**	10, 11 y 12 años: **2 por edad** 13 y 14 años: **1**	1
Costa Rica	1	10, 11, 12 años: **39** 13 y 14 años: **28**	10 y 11 años: **1 por edad** 12, 13 y 14 años: **2 por edad**	2
Chile	1	10, 11, 12, 13 y 14 años: **55**	10 y 11 años: **2 por edad** 12 años: **1** 13 años: **3** 14 años: **0**	1
Ecuador	1	10, 11, 12, 13 y 14 años: **20**	10 años: **3** 11 12, 13 Y 14 años**: 4**	3
El Salvador	4	10, 11, 12, 13 y 14 años: **30**	10 ,11 y 12 años: **1 por edad** 13 Y 14 años: **2**	3
México	6	10 años : **4** 11 años: **5** 12 años: **5** 13 años: **6** 14 años: **6**	10 años: **5** 11 años**: 4** 12 años: **11** 13 años: **12** 14 años: **8**	3
Nicaragua	0	10, 11, 12, 13 y 14 años:**40**	10 ,11, 12 y 13 años: **1 por edad** 14 años: **0**	2
Panamá	3	10, 11 años: **10** 12, 13 y 14 años:**15**	10 años: **4** 11 y 12 años**: 5** 13 años: **7** 14 años: **3**	21
Paraguay	1	10, 11, 12 años: **3** 13 y 14 años: **2**	10 años. Sin dato 11,12, 13 y 14 años años: **1**	5
Perú	5	10, 11 años: **14** 12, 13, 14 años: **27**	10 años: **4** 11 años**: 7** 12 años**: 5** 13 y 14 años: **7**	7
República Dominicana	7	10, 11, 12, 13 y 14 años: **50**	10 11, 12, 13 y 14 años: **2 por edad**	7
Uruguay	3	10 y 11 años: **14** 12, 13 años: **26** 14 años: **13**	10 años: **1** 11 años: **3** 12 y 13 años: **1** 14 años: **6**	5
Venezuela	2	10 años: **4** 11, 12 años: **5** 13 y 14 años: **2**	10, 11, 12, 13 y 14 años: **1 por edad**	Ninguno
Totales	**49 documentos**	**538 asignaturas**	**211 textos**	**79 personas entrevistadas**

[5] Los datos corresponden a textos del año 2000 y 2005.

cursos didácticos y las capacidades de los docentes y, en algunos casos, el nivel de importancia o jerarquía y el carácter obligatorio u optativo que se asigna a su enseñanza.

Como se constató en el Primer Informe de la EDH, el derecho a la educación está garantizado en las constituciones de todos los países de la región, textos que con diversos enunciados definen el carácter, las finalidades y principios de la educación.

Adicionalmente las constituciones de Argentina (Art. 75.19), Brasil (Art. 214), Costa Rica (Art. 81), Ecuador (Art. 68), El Salvador (Art. 54), México (Art. 3), Panamá (Art. 92), Paraguay (Art. 76), Perú (Art. 16) y Venezuela (Art. 104), señalan expresamente la atribución y responsabilidad del Estado para diseñar y organizar la educación y ejercer control sobre los procesos educativos y sus agentes, estableciendo así la base constitucional sobre la cual el Estado está en capacidad de generar las normas sobre las cuales se diseña el currículo[6].

Los países antes indicados, así como Bolivia (Ley 1565/1994: Reforma Educativa), Chile (Ley 18962-1990: Orgánica Constitucional de Enseñanza), Colombia (Ley 115/1994: General de Educación), Nicaragua (Ley General de Educación, 2006), República Dominicana (Ley 66-97: General de Educación) y Uruguay (Ley 15739: de Educación), desarrollan en la legislación especializada esta atribución del Estado para fijar los lineamientos curriculares y las competencias que respecto a su diseño y aplicación tienen las autoridades nacionales, seccionales o locales, así como las instituciones educativas (las escuelas en general) y los mismos docentes.

Esta misma legislación o sus reglamentos y, en algunos casos, documentos oficiales derivados de los procesos de reforma educativa de la década de 1990, establecen los instrumentos normativos –generalmente de carácter administrativo como acuerdos, resoluciones y circulares de los ministerios de educación– mediante los cuales se trasladan las instrucciones curriculares desde los niveles superiores a los inferiores, o se aprueban las iniciativas que circulan en sentido inverso para ser validadas o autorizadas, según sea el caso.

Esta cascada de normas e instrucciones mediante las cuales se llevan las decisiones desde los principios constitucionales y legales hasta los programas de asignatura que despliegan los maestros en las aulas, presenta tres características:

- La complejidad de las instrucciones aumenta, en términos de detalle, conforme se trasladan.

[6] De conformidad con la clasificación propuesta en la variable Regulación general de la educación de la Base de datos políticos de las Américas de la Universidad de Georgetown (2006). Estudio constitucional comparativo (http: // www. pdba.georgetown.edu).

- El nivel de obligatoriedad para su cumplimiento va disminuyendo[7] desde los niveles más altos, hasta los más bajos.

- La circulación de tales instrucciones adquiere un carácter distinto dependiendo de la naturaleza federal o unitaria del Estado, del carácter y profundidad de la descentralización de la educación y de la orientación más o menos interventora del Estado.

Respecto de la tercera característica cabe anotar que no existe correspondencia entre los casos de países con algún tipo de federalismo: en México, por ejemplo, la educación pública es una competencia primordial de la federación y por tanto todos los asuntos relacionados con el diseño y aplicación del currículo se encuentran concertados, hasta el nivel de mayor detalle, en el gobierno federal. En Argentina, por el contrario, la educación es una competencia primordial de las provincias y la mayor parte del control se localiza en sus autoridades. En los Estados unitarios también se pueden apreciar diferencias: en algunos (como Ecuador o Perú y todos los países de Centroamérica) las entidades sectoriales (ministerios de educación en este caso) cuentan con delegaciones seccionales (oficinas regionales, departamentales, provinciales) que se limitan a ejecutar instrucciones de la autoridad central; en cambio en otros (como Bolivia y Colombia, por ejemplo) los gobiernos seccionales son competentes para la organización de los servicios públicos –salud y educación, fundamentalmente– incluyendo un margen relativamente amplio de iniciativa sobre sus orientaciones y lineamientos, y sobre el diseño del currículo.

Mientras una mayoría de países permanece aún en un modelo de gestión de la educación que conserva la mayor proporción de autoridad para definir todos los aspectos del proceso en el sector público nacional o intermedio, en unos pocos (entre los que destacan Chile y Colombia) se está aplicando una política de derivación de esta competencia a las instituciones educativas en el nivel básico (las escuelas), cuyo carácter de entidades públicas de nivel local viene diluyéndose. En este mismo orden varía la importancia que se asigna a la participación de la comunidad educativa y de las instituciones locales en la toma de decisiones que atañen a la vida escolar, así como a la gestión (descentralizada, contractual) de los recursos financieros destinados para la educación.

Esta tendencia de derivación de las capacidades de tomar decisiones respecto del proceso educativo, lo son también del carácter cada vez menos formal y político, y cada vez más técnico y práctico de la normatividad que organiza el diseño curricular. Tal tendencia se enmarca claramente en la corriente impulsada por la reforma educativa, cuyo diseño fue prácticamente concluido en todos los países a mediados de la década

7 En el sentido de que aumenta el grado de discrecionalidad de quienes están en el caso de cumplirlas.

de 1990, pero cuya implantación viene siendo demorada en muchos países debido a varios factores entre los que cuentan la complejidad de las reformas propuestas –en un sector caracterizado por una relativa resistencia al cambio–, la insuficiencia de recursos para cubrir los costos de tales modificaciones y la oposición de algunos sectores –entre ellos los maestros– a determinados aspectos de la reforma. En la medida que las resistencias disminuyan, las carencias se resuelvan y las oposiciones se negocien, es razonable esperar que esta tendencia se consolide, con efectos importantes sobre el papel de los diversos niveles en la configuración del currículo.

De cualquier manera es importante reiterar que la formación, desarrollo y aplicación del currículo como el instrumento principal de planificación de la educación y como vía privilegiada para incidir sobre la inclusión, modificación o ampliación de contenidos de derechos humanos, es un proceso que se materializa en la generación y circulación de normas –en un sentido muy amplio– que deben ser cumplidas por los actores involucrados en el proceso. Asimismo, hay que tener en cuenta que en cada país la secuencia de derivación de las normas tiene características particulares, que deben ser tomadas en cuenta a la hora de promover las modificaciones que se buscan.

El currículo en la cadena de toma de decisiones

La investigación ha confirmado en todos los países la existencia de varias expresiones del currículo, tanto desde el punto de vista de la especificidad de los contenidos, como de la complejidad de las instrucciones que contiene. Tal como se propone en la propuesta pedagógica del IIDH, estas expresiones pueden ser comprendidas metafóricamente como capas curriculares sucesivas interrelacionadas, que en cada país toman denominaciones específicas y cuya elaboración está a cargo, con algunas excepciones, de dependencias de distintos niveles[8].

En los 16 países examinados para este Informe las decisiones sobre la capa curricular macro se toman en el nivel nacional (los ministerios de educación pública) y tienen que ver con objetivos y finalidades de la educación, aspectos de normatividad curricular, estándares y mecanismos de evaluación, organización de los servicios y calificación de los docentes. La determinación y distribución de los grandes contenidos en la estructura curricular corresponde también a este nivel (nacional), pero el grado de desarrollo de los mismos varía entre los extremos representados por México, donde todos los componentes y niveles del currículo son determinados y autorizados de manera exclusiva por la más alta autoridad federal del ramo (la Secretaría de Educación Pública) y Colombia, país en el cual la autoridad de nivel nacional expide las normas, los lineamientos

[8] Para efectos de distinción, en este texto se denomina "capas" a las expresiones curriculares y niveles a cada una de las instancias (de lo nacional a lo local) que intervienen en el proceso educativo.

y los indicadores de logro de carácter general, mientras el desarrollo subsiguiente es atribuido a las instituciones educativas (las escuelas), las mismas que cuentan con un amplio margen de autonomía.

En medio de estos dos extremos se encuentra una gama de modelos que pueden ser clasificados en dos grandes grupos:

i. aquellos modelos en los cuales el nivel nacional define los contenidos básicos obligatorios (macro) y los niveles intermedios los van concretando y especificando hasta llegar al aula escolar (Argentina, Brasil, Paraguay y Perú, por ejemplo); y

ii. aquellos modelos en los cuales el nivel nacional concreta y especifica una parte obligatoria de todas las capas curriculares (alrededor del 75% de la carga horaria) y deja una parte para que sea adaptada y contextualizada en los niveles inferiores (Ecuador, Uruguay y Venezuela, por ejemplo).

El proceso de definición curricular en los países de Centroamérica se acerca al modelo mexicano de mayor centralización de las decisiones sobre todas o la mayor parte de las capas curriculares. En los países sudamericanos se multiplican los niveles intermedios y se atribuye un mayor protagonismo a las instituciones educativas (las escuelas). En todos los países se reconoce un rol importante al o la docente en relación con la contextualización de los contenidos para responder a las necesidades y demandas de los procesos educativos en el aula, adentro de las determinaciones indicativas de la escuela y normativas del conjunto de la institucionalidad pública. Los mecanismos de control sobre las iniciativas de los y las docentes y sobre sus resultados varían según el país del que se trate.

Las decisiones sobre la capa curricular meso se toman por una variedad de instancias que representan, según países, unidades geográficas de organización de la gestión educativa (distritos), unidades político-administrativas con competencias propias (provincias, municipios), estructuras jerárquicas dependientes de la entidad nacional (subdirecciones, delegaciones). En algunos países estas competencias para intervenir en la capa curricular meso llega hasta las instituciones educativas locales (escuelas y colegios). Los roles de estas entidades intermedias respecto a la definición de los contenidos pueden variar, pero de manera general buscan incorporar ciertas particularidades regionales como referentes de la educación. En algunos casos las evidencias indican que es en este nivel donde se incorpora una visión sobre la diversidad étnica y la multiculturalidad.

La tabla siguiente muestra –sin ser exhaustiva–, la relación entre estas capas curriculares y los niveles institucionales donde se definen.

Tabla 4: Niveles de toma de decisiones sobre inclusión de contenidos en el currículo

País	Nivel nacional (macro currículo)	Nivel intermedio (meso currículo)	Nivel local (micro currículo)	
			Institución educativa	Docente
Argentina	Contenidos básicos comunes (federación)	Diseño curricular jurisdiccional; 1ª especificación del currículo, y diseño curricular definitivo	Proyecto curricular institucional y 2ª especificación del currículo	Proyecto de aula y 3º especificación de currículo
Bolivia	Tronco común	Propuesta curricular departamental y distrital por agregación de propuestas desde las instituciones educativas	Ramas complementarias y diversificadas	
Brasil	Parámetros curriculares nacionales	Currículos de enseñanza media	Diseños pedagógicos detallados	
Chile	Marco curricular nacional Contenidos mínimos obligatorios		Currículos, planes y programas	
Colombia	Normas técnicas curriculares y pedagógicas		Proyecto educativo institucional	
Costa Rica	Programa de estudios nacional			
Ecuador	Lineamientos curriculares nacionales		Propuesta curricular 70 % obligatorio y para el 30% de aporte local	Concreción de la propuesta curricular para el grado o asignatura
El Salvador	Currículo nacional		Unidades didácticas o módulos	Planificación didáctica
México	Normas pedagógicas; determinación de planes y programas; autorización de materiales didácticos y libros de texto; procedimientos de evaluación, formación y capacitación de los docentes	Iniciativa de los gobiernos de los estados para proponer modificaciones en la normatividad pedagógica o la introducción de contenidos regionales		Organización de la enseñanza en el aula dentro de los parámetros oficiales
Nicaragua	Todos los niveles curriculares			
Panamá	Diseño curricular y currículo para cada nivel	Puesta en marcha de los planes educativos para cada departamento	Proyectos educativos de centro	
Paraguay	Lineamientos generales y currículo común	Proyecto de desarrollo educativo departamental		
Perú	Políticas educativas; diseños curriculares básicos; lineamientos técnicos	Unidades de gestión trasmiten normas y ofrecen asistencia a escuelas	Adaptación y adecuación del diseño curricular y contextualización de los contenidos	
República Dominicana	Diseño curricular nacional			
Uruguay	Orientaciones generales	Planes de estudio	Programas de asignatura	
Venezuela	Currículo básico nacional	Currículo estatal	Proyecto pedagógico de plantel	Proyecto pedagógico de aula

Al nivel local le corresponde la organización del proceso educativo en la escuela y en el aula, la adaptación de los contenidos curriculares a las necesidades y demandas concretas de los usuarios y la contextualización de la enseñanza a las características de la realidad local. Una parte de estas labores se cumple en el nivel de la escuela en su conjunto y otra corresponde directamente a los docentes. Como se indicó en párrafos anteriores, en algunos países a la institución educativa le corresponden tareas relacionadas con el meso currículo, sea individualmente o en conjunto con otras escuelas (en un ámbito territorial, por ejemplo) y con otras instancias delegadas desde el nivel central (los supervisores y asesores escolares). A los docentes se atribuye expresamente –según la documentación recabada para varios países– la preparación de los planes de trabajo en el aula y el diseño pedagógico. En todos los casos las adaptaciones y contextualizaciones que se realizan en estos niveles –de escuela y de docente– deben ajustarse a las normas y lineamientos emanados de los niveles superiores y, en algunos casos, los planes y programas concretos preparados por los docentes y/o por las escuelas requieren ser autorizados en eslabones superiores de la cadena de toma de decisiones.

La Tabla 5 ilustra la diversidad de instancias que han sido reportadas en los informes nacionales.

La consideración de esta red de instancias a través de las cuales se forja y se concreta el currículo y, sobretodo, de las capacidades para actuar colegiadamente y para acoger la participación de actores sociales y de la comunidad educativa, da cuenta, por una parte, del nivel de complejidad que implica la adopción o modificación de este tipo de instrumento y, por otra, de la amplitud democrática de tales procesos. Los modelos más centralizados tienden a disminuir la complejidad de los procedimientos, al costo de reducir la participación de los actores y de sus opiniones; otros modelos ponen el énfasis en los extremos nacional y local colocando las competencias para lo normativo y técnico en el primero y la obligación de interactuar con la comunidad educativa en el segundo (la institución educativa local). En la mayor parte de los países se aprecia un modelo mixto con una zona intermedia amplia y diversificada, en la cual tienen cabida un número elevado de actores institucionales y sociales; aparentemente, esto enri-

Frecuentemente los Estados realizan *workshops* sobre diversos temas del currículo. Luego son los funcionarios y consultores que escriben y después divulgan las conclusiones. (Brasil)

El proceso contó con las siguientes etapas:
- Estado del arte a nivel curricular en Ciencias sociales: Identificación de currículos internacionales, debates con expertos.
- Formulación de la propuesta curricular: fundamentación epistemológica, conceptual, reflexiva sobre las Ciencias sociales y Pedagogía didáctica.
- Validación de la propuesta curricular formulada: talleres con maestros. El equipo se desplazó a diferentes regiones del país a discutir la propuesta con maestros en ejercicio de instituciones educativas departamentales (Colombia).

El proceso de reforma curricular 2004-2005 se desarrolló siguiendo estos pasos:
- Identificación de los referentes del contexto nacional e internacional, investigación diagnóstica, formulación de objetivos, realización de consultas nacionales (Nicaragua).

Tabla 5: Algunas entidades que participan en la definición de contenidos curriculares, según nivel

	Nacional	Intermedio	Local	Escuela
Argentina	Consejo Federal de Cultura y Educación	Dirección (provincial) General de Cultura y Educación		Unidad educativa
Bolivia	Secretaría Nacional de Educación, Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos	Consejos Departamentales de Educación; Consejos Educativos de Pueblos Originarios	Directores de Núcleo, Unidades Distritales de Servicios Técnico-Pedagógicos	Núcleo educativo, juntas escolares, asesores pedagógicos
Brasil	Consejo Nacional de Educación	Consejos Federales de Educación	Secretaría de Educación Municipal	Consejos escolares
Colombia	Ministerio Nacional de Educación	Secretarías de Educación departamentales o distritales		Establecimientos educativos
Costa Rica	Ministerio de Educación: Departamento de Educación Académica; Consejo Superior de Educación			
Chile	Ministerio Nacional de Educación			
Ecuador	Ministerio de Educación	Direcciones provinciales de educación		Unidad educativa
El Salvador	Ministerio de Educación			Director y docentes de la institución educativa; Comité técnico pedagógico
México	Secretaria de Educación Pública	Gobiernos estatales (secretarías de educación)		Docentes
Nicaragua	Ministerio de Educación			Escuela
Panamá	Ministerio de Educación	Regiones educativas (13 en total)		Centro educativo
Paraguay	Ministerio de Educación	Proyecto de Desarrollo Educativo Departamental	Se generan ideas, en el ámbito local, luego de la lectura del currículo, para después ser convalidadas por el MEC	Se convoca a diferentes miembros y organizaciones de la comunidad, autores educativos en general, para que presenten sugerencias e ideas que serán luego convalidadas por el MEC
Perú	Ministerio de Educación	Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL)		Instancias educativas
República Dominicana	Dirección General de Currículo de la Secretaría de Educación			
Uruguay	Consejo Directivo Central			
Venezuela	Ministerio de Educación	Autoridades educativas estatales		Escuelas, docentes

quece los resultados pero complica los procedimientos de toma de decisiones, sobretodo en tanto ocurre la concurrencia de varias instancias de autoridad y representaciones sociales cuyos intereses y perspectivas no coinciden y deben ser consensuadas.

En varios países de la región –federales o unitarios– coexisten formas de gobierno territorial (provincial, municipal) que tienen autonomías relativas y competencias propias sobre asuntos como la educación, junto a delegaciones del poder ejecutivo nacional; en estos casos no es extraño que se dupliquen los consejos, comisiones o comités que tienen a su cargo generar opiniones o incluso realizar tareas de diseño curricular (meso o micro), con los consiguientes problemas que esto implica. Más aun, en varios países los servicios públicos y la supervisión de la educación (lo mismo que los de salud y otros), están organizados por distritos o circunscripciones –conforme un conjunto de criterios técnicos y de planificación– que no coinciden con la división político-administrativa y territorial en departamentos, provincias y municipios, lo que a su vez genera nuevas yuxtaposiciones de competencias y multiplicación de instancias al momento de tomar decisiones sobre la adaptación del currículo.

La participación efectiva de la comunidad educativa se cumple de manera más directa en el nivel escolar, el cual incluye a los educadores y los estudiantes, y respecto del cual los padres y otros actores locales se encuentran muy próximos. En los niveles intermedios esta participación es construida a partir de mecanismos de representación de instituciones y de sectores sociales. La participación en el nivel nacional se da regularmente mediante mecanismos formales de tipo interinstitucional, así como mediante la realización de eventos consultivos y consultas con expertos. Cada uno de estos niveles tiene virtudes y limitaciones y es susceptible de sufrir distorsiones que pueden ser significativas.

En todos los niveles –nacional, intermedio y local– y en todas las instancias –permanentes y ocasionales, institucionales y meramente consultivas– en las que se formula y discute el currículo, se puede apreciar el interjuego de puntos de vista y de intereses de varios tipos. Hay tensiones y competencias entre puntos de vista técnicos, como por ejemplo entre los especialistas en pedagogía y los especialistas en las diversas disciplinas; entre instancias nacionales, intermedias y locales, unas más inmediatamente ligadas al proyecto nacional, otras más compenetradas con el proyecto regional o local; entre autoridades y docentes, entre docentes y padres de familia, etc. Estas tensiones y competencias ponen en juego el uso y la distribución de los recursos, pero también las diferencias de opinión y, en muchos casos, las opciones ideológicas y políticas dominantes en cada uno de los escenarios, cuestiones que resultan de gran importancia tratándose de incorporar, ampliar o mejorar conte-

nidos de derechos humanos y democracia en la extensa cascada de documentos en los que se desagrega el currículo.

El currículo como campo de participación y competencias

La cadena institucional en la cual se deciden y desarrollan los contenidos curriculares –y muchos otros elementos del proceso educativo– constituye el campo en el cual se negocian y se dirimen puntos de vista, intereses y expectativas de un amplio universo de actores.

La naturaleza, composición, funciones y competencias de las instancias que toman decisiones son muy diversas, tanto en los distintos niveles de intervención dentro de cada país, como entre los países estudiados. Ahora bien, en todos los países existe una dependencia ministerial, de nivel nacional, denominada generalmente dirección, departamento o división curricular, a cargo de la cual está la elaboración y actualización de los currículos y, por tanto, la decisión técnica sobre sus contenidos. Tales entidades cumplen otras funciones correlativas a la principal, según se indica en la siguiente tabla.

Tabla 6: Otras funciones del departamento o división curricular

Funciones	Argentina	Bolivia	Brasil	Colombia	Costa Rica	Chile	Ecuador	El Salvador	Guatemala	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Rep. Dom.	Uruguay	Venezuela
Capacitación y asesoramiento a docentes	✓	✓	✓	✓	✓	sd	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	✓	sd
Elaboración de guías didácticas para los maestros	✓	✓	✓	-	✓	sd	-	✓	-	✓	✓	✓	-	-	-	-	sd
Preparación de materiales de aprendizajes para los alumnos	✓	✓	-	✓	✓	sd	-	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	sd
Evaluación del desarrollo y aplicación de los programas de estudio	✓	-	-	✓	✓	sd	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	sd

Estas instancias técnico administrativas están constituidas por funcionarios de los ministerios de educación o su equivalente en cada país, incluyendo tanto personal que cumple funciones administrativas, como propiamente docentes, a los que se suma un importante grupo de asesores técnicos de distintas especialidades, que provienen de la misma planta ministerial, de otros ministerios y entidades públicas especializadas o que son contratados expresamente para participar en los procesos de diseño.

El núcleo de funcionarios a cargo de las labores relacionadas con la definición y desarrollo de currículo o con sus actualizaciones, está constituido por grupos de profesionales a los que genéricamente se denomina curriculistas. En los 16 países objeto de investigación estos grupos están formados, en proporciones variables, por personal de los ministerios de educación y por consultores o asesores ocasionales. La mayor parte de ellos son profesionales con grados universitarios en carreras de educación tanto de carácter general (pedagogos), como especializados en determinados ramos (profesores de Historia y Geografía, de Ciencias exactas, de Filosofía, de Ciencias sociales), otros profesionales provienen de carreras relacionas (como Psicología) o de carreras no-pedagógicas pero sobre materias relacionadas con el currículo de la educación (sociólogos, historiadores, antropólogos, matemáticos). Según la información disponible, para acceder a puestos o contratos como curriculistas actualmente se requiere, además de una certificación universitaria, algunos años de experiencia como docente.

Estos especialistas curriculares operan en algún momento del proceso bajo formas colegiadas (comités, consejos) que pueden acoger además a autoridades ministeriales, representaciones de instituciones educativas autónomas –como las universidades–, de sindicatos de educadores, de organizaciones sociales, y, extraordinariamente, a padres de familia y estudiantes. Estos cuerpos colegiados están en capacidad de recabar y recibir opiniones, realizar consultas, organizar eventos y en general promover discusiones con una diversidad de actores. Regularmente estos núcleos de curriculistas actúan desde el nivel nacional y ofrecen asistencia a las instancias en niveles intermedios y locales. En algunos casos –como Argentina y Brasil– se ha reportado la presencia de cuerpos de curriculistas a nivel intermedio (provincial o estatal).

El largo camino de las reformas curriculares

Debido a la complejidad del currículo en todas sus manifestaciones y niveles, resulta extremadamente difícil establecer en abstracto un calendario del procedimiento de preparación y puesta en vigencia del mismo y, por tanto, establecer una fecha desde la cual un determinado currículo está vigente en un determinado país. Las versiones actualmente en uso en los países de la región son resultado de procesos de diseño y adecuación más o menos integral, siempre a partir de versiones anteriores, que se impulsaron en el contexto de los programas de reforma educativa y como parte de ellos. Los procesos más tempranos se iniciaron a mediados de la década de 1990 y los más tardíos en los primeros años de

la del 2000, con la excepción de Nicaragua que ha acometido esta labor apenas en 2005.

Los procesos que ya concluyeron han tardado alrededor de cinco años; en varios países aparecen aún en curso de consulta o experimentación; aparentemente, en todos los países se los considera como procesos abiertos. Son procesos altamente sensibles a las coyunturas políticas, los cambios de gobierno y las ofertas de la cooperación internacional.

Existe una buena cantidad de razones para explicar o para comprender esta dilatada duración de los procesos de diseño y cambio curricular. Una de ellas es su carácter eminentemente experimental; otra es la necesidad de llevarla y validarla a lo largo de la cadena que enlaza el nivel nacional con el local, a través de sucesivas operaciones de adaptación y contextualización; una más es la conveniencia de implementarla progresivamente, esto es promoción por promoción; y, finalmente, la cuestión de la actualización de los docentes.

Todo lo anterior ha de ser tenido en cuenta cuando se propone incluir, ampliar o mejorar los contenidos de EDH en el currículo escolar.

El mapa curricular y los espacios para derechos humanos

La organización de los procesos educativos y sus cambios

Desde el punto de vista de la organización del proceso educativo, el currículo establece la división del conjunto del aprendizaje en ciclos y de estos en grados; distribuye los contenidos en asignaturas y dentro de ellas, y reparte el tiempo disponible (la carga horaria) entre los contenidos que deben ser desarrollados por cada asignatura.

Las reformas curriculares más significativas en la mayor parte de los países se realizaron en la segunda mitad de la década de 1990 y sólo excepcionalmente en los primeros cinco años de la del 2000, por lo que la investigación –que en esta oportunidad puso atención sobre el período 2000-2005– no pudo dar cuenta en detalle de tales modificaciones. Sin embargo, se pueden señalar algunas tendencias muy generales sobre estos cambios, que resultan significativas para la temática de los derechos humanos:

i. Se tiende a ampliar el ciclo de educación básica desde 6 hasta 9 años implicando, al menos formalmente, su obligatoriedad y, por tanto, mayores responsabilidades del Estado sobre la tutela de la educación y la dotación de financiamiento.

ii. Se subdividen los contenidos por grado entre un mayor número de asignaturas, a partir de lo cual adquieren mayor identidad aquellas orientadas a Estudios sociales, Ética y Cívica, cuestión que anteriormente resultaba difusa.

iii. Disminuye la cantidad de opciones diversificadas en el ciclo medio (10º a 12º grados), antes orientadas a una cuasi especialización temprana (Ciencias exactas, Ciencias naturales y Humanidades), con cierto privilegio para generalizar asignaturas comunes relativas a la vida social y política.

Para los fines de este Informe, se examinaron los programas vigentes en 2005 en procura de establecer la existencia de contenidos de derechos humanos en el mapa curricular. En ese sentido, se registraron las asignaturas dictadas para cada grado y su carga horaria semanal. Para este ejercicio se seleccionó la asignatura que en cada grado podría considerarse más próxima a la temática de derechos humanos, en función del alto contenido de estos temas en relación con otros, y se estableció la porción de tiempo dedicada a la enseñanza de los temas de derechos humanos. Estos resultados se muestran en la Tabla 7, expresados en términos del número de asignaturas y de la carga horaria semanal por cada grado, la carga horaria de la asignatura más próxima, el tiempo destinado a la enseñanza de los derechos humanos y el porcentaje de contenidos dedicado a derechos humanos expresamente. No fue posible contar con información completa para algunos aspectos en todos los países.

Como se puede apreciar, la media de carga horaria semanal para los cinco años examinados alcanza a 29.3 horas en los países objeto de la investigación; de éstas 2.8 horas semanales corresponden a las asignaturas en las cuales se ha identificado una preponderancia de la temática de derechos humanos o de temas cercanos a los mismos. Dicho de otra manera, solamente una de cada diez horas en las que los estudiantes entre 10 y 14 años atienden el currículo explícito, están dedicadas al estudio de asignaturas que, por su naturaleza, ofrecen un entorno para el tratamiento de problemáticas directamente relacionadas con derechos humanos. Tal como lo muestra la siguiente tabla (con datos de los diez países para los cuales se dispone de información suficiente) los porcentajes de tiempo que ocupan las asignaturas seleccionadas varían entre el 3 y el 18%.

Sin embargo, cabe destacar que existen otras asignaturas con mayor carga horaria, que incluyen un porcentaje menor de contenidos de derechos humanos; por ejemplo, asignaturas tales como Lenguaje y Matemáticas. Es importante tener en cuenta la importancia de aumentar los contenidos de derechos humanos en estas asignaturas.

Tabla 7: El mapa curricular para 10-14 años: asignaturas y carga horaria

País	Información	10	11	12	13	14
Argentina	Número de asignaturas y carga horaria semanal	7/20	7/20	7/20	7/20	7/20
	Carga horaria semanal de asignatura más próxima a DDHH	3hs	3hs	4hs	4hs	4hs
	Tiempo en minutos semanales dedicado a la enseñanza de los DDHH	32′	32′	139′	127′	139′
	% de contenidos de DDHH en la asignatura mas próxima	35%	35%	48%	53%	58%
Bolivia	Número de asignaturas y carga horaria semanal	7/28		7/28		14/32
	Carga horaria semanal de asignatura más próxima a DDHH	sd		sd		1h
	Tiempo en minutos semanales dedicado a la enseñanza de los DDHH	sd		sd		1′
	% de contenidos de DDHH en la asignatura mas próxima	80%		90%		2%
Brasil	Número de asignaturas y carga horaria semanal	7/sd	10/29	10/29s	10/29	10/29
	Carga horaria semanal de asignatura más próxima a DDHH	sd	3hs	3hs	2hs	3hs
	Tiempo en minutos semanales dedicado a la enseñanza de los DDHH	sd	30′	90′	48′	17′
	% de contenidos de DDHH en la asignatura mas próxima	sd	50%	50%	66%	42%
Colombia	Número de asignaturas y carga horaria semanal	8/sd	8/sd	8/sd	8/sd	8/sd
	Carga horaria semanal de asignatura más próxima a DDHH	sd	sd	sd	sd	sd
	Tiempo en minutos semanales dedicado a la enseñanza de los DDHH	sd	sd	sd	sd	sd
	% de contenidos de DDHH en la asignatura mas próxima	80%	70%	40%	40%	50%
Costa Rica	Número de asignaturas y carga horaria semanal	13/sd	13/sd	13/sd	13/41	13/45
	Carga horaria semanal de asignatura más próxima a DDHH	sd	sd	sd	2hs	2hs
	Tiempo en minutos semanales dedicado a la enseñanza de los DDHH	sd	sd	sd	90′	96′
	% de contenidos de DDHH en la asignatura mas próxima	20%	38%	38%	75%	80%
Chile	Número de asignaturas y carga horaria semanal	10/28	10/28	10/28	10/28	10/32
	Carga horaria semanal de asignatura más próxima a DDHH	1hs	5hs	6hs	6hs	5hs
	Tiempo en minutos semanales dedicado a la enseñanza de los DDHH	30′	114′	43′	137′	60′
	% de contenidos de DDHH en la asignatura mas próxima	50%	38%	12%	38%	20%
Ecuador	Número de asignaturas y carga horaria semanal	7/30	7/30	8/35	8/35	8/35
	Carga horaria semanal de asignatura más próxima a DDHH	5hs	5hs	5hs	5hs	5hs
	Tiempo en minutos semanales dedicado a la enseñanza de los DDHH	180′	240′	192′	270′	300′
	% de contenidos de DDHH en la asignatura mas próxima	60%	80%	64%	90%	100%
El Salvador	Número de asignaturas y carga horaria semanal	6/25	6/25	6/25	6/25	6/25
	Carga horaria semanal de asignatura más próxima a DDHH	4hs	4hs	4hs	5hs	5hs
	Tiempo en minutos semanales dedicado a la enseñanza de los DDHH	72′	48′	139′	45′	90′
	% de contenidos de DDHH en la asignatura mas próxima	30%	20%	58%	15%	30%
México	Número de asignaturas y carga horaria semanal	8/20	8/20	11/35	11/35	11/35
	Carga horaria semanal de asignatura más próxima a DDHH	1hs	1hs	3 hs	2 hs	3 hs
	Tiempo en minutos semanales dedicado a la enseñanza de los DDHH	60′	60′	180′	120′	180′
	% de contenidos de DDHH en la asignatura mas próxima	100%	100%	100%	100%	100%

País	Información	10	11	12	13	14
Nicaragua	Número de asignaturas y carga horaria semanal	7/21	7/22	9/32	10/35	10/34
	Carga horaria semanal de asignatura más próxima a DDHH	2hs	2hs	2hs	1hs	1hs
	Tiempo en minutos semanales dedicado a la enseñanza de los DDHH	84′	120′	96′	47′	52′
	% de contenidos de DDHH en la asignatura mas próxima	70%	100%	80%	78%	86%
Panamá	Número de asignaturas y carga horaria semanal	6/28	6/28	8/33	8/33	8/33
	Carga horaria semanal de asignatura más próxima a DDHH	sd	sd	sd	sd	sd
	Tiempo en minutos semanales dedicado a la enseñanza de los DDHH	sd	sd	sd	sd	sd
	% de contenidos de DDHH en la asignatura mas próxima	25%	37%	100%	100%	100%
Paraguay	Número de asignaturas y carga horaria semanal	8/37.5	8/37.5	9/43	9/43	9/43
	Carga horaria semanal de asignatura más próxima a DDHH	3hs	3hs	3hs	3hs	3hs
	Tiempo en minutos semanales dedicado a la enseñanza de los DDHH	72′	90′	144′	144′	162′
	% de contenidos de DDHH en la asignatura mas próxima	40%	50%	80%	80%	90%
Perú	Número de asignaturas y carga horaria semanal	7/sd	7/sd	sd/sd	11/36	11/36
	Carga horaria semanal de asignatura más próxima a DDHH	sd	sd	sd	2	3
	Tiempo en minutos semanales dedicado a la enseñanza de los DDHH	sd	sd	sd	47′	88′
	% de contenidos de DDHH en la asignatura mas próxima	71%	73%	66%	35%	49%
R. Dominicana	Número de asignaturas y carga horaria semanal	10/26	10/26	10/26	10/26	12/27
	Carga horaria semanal de asignatura más próxima a DDHH	1hs	1hs	1hs	1hs	1hs
	Tiempo en minutos semanales dedicado a la enseñanza de los DDHH	60′	60′	60′	60′	60′
	% de contenidos de DDHH en la asignatura mas próxima	100%	100%	100%	100%	100%
Uruguay	Número de asignaturas y carga horaria semanal	7/20	7/20	11/40	11/40	13/38
	Carga horaria semanal de asignatura más próxima a DDHH	sd	sd	5hs	hs	sd
	Tiempo en minutos semanales dedicado a la enseñanza de los DDHH	sd	sd	105′	105′	sd
	% de contenidos de DDHH en la asignatura mas próxima	57%	75%	35%	35%	94%
Venezuela	No se obtuvo datos sobre estos indicadores	sd	sd	sd	sd	sd

Tabla 8: Porcentaje de carga horaria que representa la asignatura más próxima a DDHH (10-14 años)

Países	Argentina	Bolivia	Brasil	Colombia	Costa Rica	Chile	Ecuador	El Salvador	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Rep. Dom.	Uruguay	Venezuela	Media
% que representa la asignatura más próxima	18%	s/d	9%	s/d	s/d	12%	15%	18%	7%	6%	s/d	7%	s/d	3%	6%	s/d	**10.1%**

Asignaturas próximas a derechos humanos

Para determinar el grado de importancia relativa que podrían tener los espacios potencialmente adecuados para desarrollar contenidos de derechos humanos, se examinaron con mayor detenimiento –como muestra– los programas de varias asignaturas, seleccionando para cada país aquella en la cual éstas fueran más abundantes. El porcentaje se obtuvo utilizando como parámetro para medir este factor una lista de comprobación de los 41 temas que se mencionan (como conocimientos, valores o destrezas) en la propuesta pedagógica del IIDH. El resultado de esta selección se muestra en el recuadro.

No se registró, en ningún país y para ninguno de los cinco niveles analizados, la existencia de una asignatura expresamente denominada como Derechos humanos.

Se examinó, asimismo el porcentaje de temas curriculares dedicado al tratamiento de contenidos de derechos humanos en las asignaturas seleccionadas como más próximas, con los resultados que se muestran en la siguiente tabla. Nótese que en algunos países las asignaturas con mayores porcentajes de derechos humanos varían según la edad.

Argentina	Ciencias sociales
Bolivia	Formación ética y moral
Brasil	Historia
Colombia	Ciencias sociales
Costa Rica	Estudios sociales
Chile	Estudio y comprensión de la sociedad
Ecuador	Estudios sociales
El Salvador	Estudios sociales
México	Formación cívica y ética I
Nicaragua	Formación cívica y social
Panamá,	Cívica
Paraguay	Formación ética y ciudadana
Perú	Ciencias sociales
República Dominicana	Educación cívica
Uruguay	Ciencias sociales
Venezuela	No hay datos

Tabla 9: Porcentaje de contenidos relacionados con derechos humanos en las asignaturas más próximas

País	Asignatura seleccionada para el análisis	Porcentaje de contenidos de ddhh				
		10 años	11 años	12 años	13 años	14 años
Argentina	Ciencias sociales	35%	35%	48%	53%	58%
Bolivia	Formación ética y moral (10 a 13) Educación cívica (14)	80%	80%	90%	90%	2%
Brasil	Historia	sd	50%	50%	40%	29%
Colombia	Ciencias sociales (10 a 12) Educación ética y moral (13 y 14)	80%	70%	40%	40%	60%
Costa Rica	Estudios sociales (10 a 12) Educación cívica (13 y 14)	20%	38%	38%	75%	80%
Chile	Orientación (10), Lenguaje y comunicación (11) Estudio y comprensión de la sociedad (12 a 14)	50%	38%	12%	38%	20%
Ecuador	Estudios sociales	60%	80%	64%	90%	100%
El Salvador	Estudios sociales	30%	20%	58%	15%	30%
México	Formación cívica y ética I	100%	100%	100%	100%	100%
Nicaragua	Formación cívica y social	70%	100%	80%	78%	86%
Panamá,	Cívica	25%	37%	100%	100%	100%
Paraguay	Estudios sociales (10 y 11) Formación ética y ciudadana (12 a 14)	40%	50%	80%	80%	90%
Perú	Personal y social (10 y 11) Ciencias sociales (12 a 14)	71%	73%	66%	26%	49%
Rep. Dom.	Educación cívica	100%	100%	100%	100%	100%
Uruguay	Ciencias sociales	57%	75%	35%	35%	94%
Venezuela	No hay datos	sd	sd	sd	sd	sd

Evidentemente la información que se expone en estas páginas puede ocultar –y de hecho oculta– la existencia de referencias a derechos humanos en otras asignaturas. Sin embargo, constituye un indicio sobre el bajo nivel de identidad del tema en el conjunto del currículo explícito, sobre la magnitud de las diferencias entre países y sobre la baja representación relativa de este tipo de asignaturas en el conjunto del proceso educativo, cuestiones que deberán ser tomadas en cuenta para una promoción regional.

Los contenidos de derechos humanos

Nota sobre el rastreo de contenidos

Este Informe se propuso establecer bajo qué enunciados están presentes los contenidos de derechos humanos. La búsqueda llevó a considerar cuatro componentes:

i. los contenidos explícitos en las asignaturas;

ii. los textos que se utilizan como medios didácticos para esas asignaturas;

iii. otras actividades prácticas que se programan o realizan de modo complementario o adicional; y,

iv. la conmemoración de algunas efemérides.

Para el análisis de los contenidos se utilizaron como fuentes de información los programas de todas las asignaturas que se imparten en cada grado, los cuales, según reportaron las investigaciones de la mayoría de los países, son los mismos para los años 2000 y 2005. Por este motivo, su análisis no pone en evidencia progresos significativos, aunque sí aporta más detalles por temas y por niveles que el ejercicio realizado en 2003 con oportunidad del II Informe de la EDH, que tomó en cuenta las variaciones entre 1990 y 2000, pero únicamente de una muestra de asignaturas. En el caso de algún país donde sí ocurrieron modificaciones, éstas fueron menores y en general muestran las mismas tendencias establecidas en el mencionado Informe.

El rastreo de contenidos de derechos humanos en los programas de asignatura se auxilió en cuatro ejercicios –complementarios entre sí–, consistentes en contrastar los enunciados identificados en dichos programas con las siguientes alternativas de agrupación de contenidos de derechos humanos:

i. Campos temáticos básicos: persona, derechos de las personas y dignidad humana; igualdad y diferencia y discriminación; Estado, estado de derecho, garantías individuales y Constitución; y, sociedad cultura y convivencia.

ii. Conjuntos de derechos humanos según materia: civiles y políticos, económicos, sociales y culturales, ambientales y al desarrollo.

iii. Aspectos de derechos humanos ligados a asuntos de preocupación que son característicos del entorno educativo y de los grupos de edad en cuestión, como: drogadicción y otras adicciones; migración y pobreza; democracia; medios de comunicación; interculturalidad; equidad de género, y otros.

iv. Una lista de chequeo conformada por 41 contenidos de derechos humanos, a partir de la propuesta pedagógica del IIDH[9].

Contenidos curriculares y campos temáticos

Los recuadros que siguen ilustran enunciados que se desarrollan reiteradamente en asignaturas de diversos países y para distintas edades, clasificados según cuatro campos temáticos que fueron identificados como relevantes en la fase de diseño del sistema de indicadores de progreso sobre la EDH (2000-2002). La construcción de estos campos recogió las opiniones expresadas, en consultas sobre los conocimientos mínimos que deberían ser transmitidos en la EDH, por parte de expertos en derechos humanos y activistas de organizaciones civiles; y siguió las orientaciones que informan el artículo 13 y el numeral 13.2 del Protocolo de San Salvador y la definición de Derecho a la Educación en Derechos Humanos adoptada por el IIDH para su trabajo.

Como se puede apreciar en los ejemplos incluidos en las dos próximas páginas, los programas de asignaturas relacionadas con Ciencias sociales, Cívica y –donde ésta es parte del currículo– Religión, contienen enunciados que se pueden asociar con los campos temáticos propuestos. Esto ocurre en todas las edades consideradas, siendo más frecuentes en las edades más altas.

Los enunciados identificados no están necesariamente planteados en términos de derechos –y de derechos humanos específicamente– pero sí ofrecen conocimientos y promueven actitudes que pueden ser claramente referidos a éstos, o que pueden crear oportunidades de deliberación en torno a dinámicas y problemas de la realidad.

[9] Esta lista de chequeo incluyó los 29 contenidos expresamente sugeridos en la propuesta del IIDH como conocimientos, actitudes y destrezas y 12 adicionales implícitos en los programas de asignaturas analizadas.

Persona y derechos de las personas, dignidad humana

Enunciados en los programas de asignaturas	País	Asignatura	Edad
El concepto de norma o principio ético La relación entre las reglas y los principios éticos La dignidad de la persona	Argentina	Ciencias sociales	11
El respeto a la dignidad humana	Bolivia	Religión católica ética y moral	10 y 11
Dignidad	Brasil	Enseñanza religiosa	11
Formular, desde principios cristianos, expresiones de dignidad como de hijos/as de Dios, presentes en los derechos y deberes humanos	Costa Rica	Educación religiosa	12
Identificar el fundamento de la dignidad de la persona humana y las facultades con que cuenta para su crecimiento y desarrollo personal	Colombia	Educación religiosa ética y moral	13
Valores y actitudes: condiciones del individuo que posibilitan la convivencia: Identidad, individualidad, valoración de la propia dignidad e integridad personales	México	Formación cívica y ética II	13
Derechos y responsabilidades: Dignidad humana La solidaridad Relación entre libertad, responsabilidad y compromiso	Perú	Ciencias sociales	14
Reconocimiento y respeto por los Derechos Humanos como constituyentes de la dignidad humana y oposición a toda forma de discriminación	Uruguay	Ciencias sociales	14

Igualdad y diferencia, discriminación

Enunciados en los programas de asignaturas	País	Asignatura	Edad
Toma de conciencia sobre la discriminación que existe con relación a algunas variedades de una lengua	Bolivia	Lenguaje y comunicación	10 y 11
Variedades lingüísticas: lenguas orales, lenguas gráficas, primera lengua, segunda lengua, lengua extranjera Discriminación: de la propia región/de otras regiones; de los medios masivos/de la escuela/de la calle/de los pares; de los mayores/de adolescentes/de niños	Argentina	Lengua	11
Valores y actitudes: reconocimiento de la igualdad y de las diferencias entre los seres humanos	Costa Rica	Español	12
Problemas físicos, humanos y económicos de la población panameña Discriminación de la mujer	Panamá	Geografía	12
Igualdad ante la ley	Panamá	Cívica	13
Desigualdad social y de género	República Dominicana	Educación cívica	13
Libertad igualdad y pluralismo	Uruguay	Educación social y cívica	14

Estado y estado de derecho, garantías individuales, Constitución

Enunciados en los programas de asignaturas	País	Asignatura	Edad
Composición y funciones principales de los tres poderes del Estado Boliviano: Ejecutivo, Legislativo y Judicial	Bolivia	Ciencias de la vida	10 y 11
Los elementos del Estado y su soberanía	Ecuador	Estudios sociales	11
Los componentes del Estado Definición de República Componentes de la República Mexicana La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos: Ley suprema de la Federación La soberanía	México	Educación cívica	11
Constitución política: origen, contenido e importancia	República Dominicana	Ciencias sociales	12
Constitución de la República: indagación acerca de la promulgación y disposiciones fundamentales de la Constitución de la República	Venezuela	Ciencias sociales	12
La organización política La Constitución provincial Declaraciones, derechos y garantías Los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial Composición y atribuciones de cada uno de ellos	Argentina	Ciencias sociales	13
¿Por qué es importante conocer la organización y funcionamiento del Estado nicaragüense?	Nicaragua	Formación cívica y social	13
Democracia y Estado de Derecho	Perú	Ciencias sociales	14

Sociedad, cultura y convivencia

Enunciados en los programas de asignaturas	País	Asignatura	Edad
La convivencia social y la importancia de las leyes.	México	Educación cívica	10
Las actitudes valiosas y disvaliosas (sic) de convivencia en comportamientos sociales cotidianos e históricos.	Argentina	Ciencias sociales	11
Respetar y conocer elemento básicos de la diversidad cultural.	Brasil	Artes	11
Relación con la población humana: distribución y variedad de culturas.	Ecuador	Estudios sociales	12
Sociedades y culturas a través del tiempo. Cultura e identidad.	Bolivia	Ciencias de la vida	13
Comprender y valorar normas que regulan la convivencia de los grupos humanos. El diálogo y las formas democráticas como mecanismos de resolución de conflictos.	Chile	Historia y ciencias sociales	14
Aproximación a la cultura entendida como un conjunto de valores, creencias, pautas de comportamiento, actitudes y formas de relación, que comparten los individuos en una determinada sociedad.	El Salvador	Estudios sociales	14

Contenidos curriculares y tipos de derechos

Una lectura de los enunciados en los programas de asignatura desde el punto de vista del bien jurídico protegido, tal como aparece clasificado en los instrumentos internacionales e interamericanos y en la doctrina de derechos humanos, ofrece otra oportunidad para identificar contenidos que pueden ser asociados a un programa de educación en derechos humanos.

Los ejemplos en los recuadros siguientes provienen de asignaturas correspondientes a los niveles de 12, 13 y 14 años y del conjunto de los 16 países analizados en este Informe.

Derecho a la vida	
Asignaturas	**Ejemplos de enunciados**
Formación ética y moral	Respeto a la vida en la acción del Estado
Educación religiosa	Leyes realtivas a delitos que atentan contra la vida e integridad de las personas
Religión, moral y valores	Valorización de la vida
	Situaciones que no contribuyen a la realización de la persona.: contra el derecho de la vida

Derecho a la información y libertad de expresión	
Asignaturas	**Ejemplos de enunciados**
Formación ética y moral	Responsabilidad en el ejercicio de la libertad de expresión e información
Cívica	Libertad de expresión
Ciencias sociales	El derecho a la información: el consentimiento informado

Derecho a la salud	
Asignaturas	**Ejemplos de enunciados**
Ciencias sociales	Salud
Ciencias naturales	Interés en el cuidado de sí mismo y del otro
Tecnología y conocimiento práctico	Prevención ante prácticas nocivas para la salud
Español	El derecho a la salud
Biología	La alimentación: base de la salud
Educación física	Uso de los servicios de salud
Ciencia tecnología y ambiente	
Cívica	

Derecho al trabajo	
Asignaturas	**Ejemplos de enunciados**
Ciencias sociales	La reflexión sobre el trabajo como un medio de significación humana
Ciencias de la vida	Los derechos de los trabajadores
Formación ética y moral	La división técnica y social del trabajo
Historia	La estratificación social y su relación con la división social del trabajo (por ejemplo: obreros, empleados, empresarios)
	Comparar diferencias entre los grupos sociales brasileños
	Analizar las causas de la problemática del trabajo

Derecho a la educación	
Asignaturas	**Ejemplos de enunciados**
Geografía	Explicación de la relación de la educación, y de la prensa, con la formación del Estado costarricense
Cívica	Identificar y comprender las principales características y problemas de la situación de la escuela y de la educación en El Salvador, y utilizar este conocimiento para comprender y analizar su influencia en el desarrollo de su personalidad
Formación ética y ciudadana	
Ciencias sociales	

Derecho al patrimonio cultural	
Asignaturas	**Ejemplos de enunciados**
Educación artística	Patrimonio cultural
Lengua	La identificación de distintas manifestaciones artísticas y culturales
Educación cívica	Distinción de los símbolos nacionales, del patrimonio histórico cultural y su significado

Desarrollo y derecho al desarrollo	
Asignaturas	**Ejemplos de enunciados**
Ciencias sociales	Desarrollo humano y calidad de vida
	Puntualizar las características de las condiciones de subdesarrollo y de desarrollo
	Calidad de vida, modelos de desarrollo
	Desarrollo y economía

En este ejercicio se puede apreciar que, además de las identificadas en el ejercicio anterior (Ciencias sociales, Cívica, Religión), aparecen otras asignaturas con enunciados y contenidos relacionados con los derechos humanos: Ciencias naturales, Lengua, Literatura e Historia. Está presente en los enunciados un enfoque de derechos y se integran en la enseñanza las diversas clases de derechos. Los enunciados seleccionados refieren, por igual, contenidos como conocimientos o informaciones, y contenidos como valores o actitudes.

Tabla 10: Enunciados a derechos humanos / Número de niveles escolares en que se identificaron

	Argentina	Bolivia	Brasil	Colombia	Costa Rica	Chile	Ecuador	El Salvador	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Rep. Dom.	Uruguay	Venezuela
Derecho a la vida		2			3			1			2		1	1		1
Derecho a la información y libertad de expresión	3	2			1			1			2		1		1	
Derecho a la propiedad	5	2		1					1					1	1	
Derecho a la salud	5	2	1		3			1	4		4		4	2	3	1
Derecho al trabajo	3	4	2	1	2			2	2		2				1	
Derecho a la educación		2			1			2	4		3	1		2	1	1
Patrimonio cultural, identidad	3		1		1			1		1	1			1		2
Reconocimiento grupos étnicos		2	1		2			2	1	2	3	1	1	1	1	1
Derecho al desarrollo	3			1						1	1		4			1

Temas	Edad	Países
Drogadicción Adicciones	12	Argentina, México, Panamá Perú y Venezuela
	13	Argentina, México, Perú, y República Dominicana
	14	Argentina, México y Nicaragua
Migración	12	Chile, El Salvador, Panamá, Paraguay, Perú y Uruguay
	13	Argentina, Costa Rica, México, Perú
	14	Bolivia Brasil, Panamá y Perú
Pobreza	12	Bolivia, El Salvador, Panamá y Paraguay
	13	Bolivia, Panamá y República Dominicana
	14	Argentina y Uruguay

Comose aprecia en la Tabla 10, la realización de este examen solamente fue posible en 14 países, donde la información disponible fue más explícita. De todas maneras, evidencia que el método es pertinente a la hora de rastrear contenidos. El resultado, por país y por edades (10-14 años), muestra que la inclusión es desigual entre países y entre derechos.

Contenidos curriculares y asuntos sociales relevantes

Tal como se plantea en la propuesta pedagógica del IIDH, hay una forma distinta de organizar contenidos, que se puede denominar enfoque centrado en problemas (casos o situaciones de conflicto) del contexto mundial o local, que es propia de un enfoque más tradicional, el primero con el cual se armaron programas educativos en esta materia.

Aunque limitado, este enfoque también ha sido útil para identificar la organización y desarrollo de contenidos de derechos humanos en los currículos, teniendo a la vista situaciones que enfrentan actualmente los estudiantes en la realidad cotidiana, de donde provienen las preocupaciones que movilizan sus intereses y sus esfuerzos de aprendizaje. Este enfoque privilegia a los grupos vulnerables y sujetos pasivos de violaciones de derechos humanos.

Teniendo en cuenta la indicación anterior, el rastreo de contenidos en los programas de asignatura se auxilió de una lectura de las problemáticas que se recomienda o propone abordar en las aulas como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, y se registraron algunos enunciados y ejemplos para diversos grupos de edad.

Drogadicción, adicciones
Cívica, *Panamá* - Violencia, Drogadicción
Educación Física, *Venezuela* - Actitudinales: Fortalecimiento de la autoestima y de la confianza en sí mismo como elementos preventores del tabaquismo, la drogadicción y del sexo irresponsable
Ciencias naturales, *Argentina* - Prevención ante prácticas nocivas para la salud (ocio, tabaquismo, alcoholismo, distintas adicciones, desnutrición, malos tratos, contaminación, etc.).
Formación cívica y ética, *México* - III. Adolescencia y juventud: Ser estudiante; Sexualidad; Salud y enfermedades; Adicciones: Juventud y proyectos.
Persona, familia y relaciones humanas, *Perú* - Prevención de adicciones
Migración
Estudios Sociales, *El Salvador* *Actividades sugeridas*: Orientarlos para que indaguen sobre términos geográficos, económicos, sociológicos, antropológicos, propios de las ciencias sociales y naturales. Con ellos, enriquecer el siguiente glosario: indígena, caucho, cóndor, piraña, semejanza, homogéneo, migración, comercio, heterogéneo, Patagonia, región, transculturación, cordillera, Amazonas, cultura, integración, América - Exponerlo en el salón de clase.
Geografía, *Panamá* - El movimiento migratorio, causas. Migración interna y externa.
Estudio y comprensión de la naturaleza, *Chile* - Aprendizajes por evaluar: Reconocer la natalidad, la mortalidad y la migración como los factores de la dinámica poblacional y que predicen el comportamiento futuro de un caso específico.
Formación ética y ciudadana, *Paraguay* - Situaciones de aprendizajes y estrategias de evaluación: Los inmigrantes contribuyen al aumento del desempleo.
Ciencias sociales, *Perú* - Poblaciones humanas locales y regionales. Migraciones.
Ciencias sociales, *Uruguay* - Las migraciones hacia Estados Unidos y Europa.
Pobreza
Ejes transversales, *Bolivia* - Feminización de la pobreza: consecuencias diferenciadas de la pobreza para hombres y mujeres en los ámbitos familiar y social.
Estudios sociales, *El Salvador - Actividades sugeridas*: El neo-liberalismo y globalización de la economía mundial, efectos en a población salvadoreña (pobreza, desempleo).
Geografía, ***Panamá*** - Problemas físicos, humanos y económicos de la población panameña: pobreza
Formación ética y ciudadana, *Paraguay* - Agrupaciones, marginalización y la pobreza.

Los temas relacionados con drogadicción, migración y pobreza aparecen reiteradamente en una buena parte de los países en asignaturas que se imparten a partir de los doce años de edad. Como se puede apreciar en los ejemplos, los enunciados correspondientes a estos temas no tienen, necesariamente, un enfoque de derechos humanos, sino que privilegian conocimientos y actitudes frente a problemas, procesos o situaciones que se dan en el entorno social y respecto de los cuales se sugiere desarrollar actividades de aprendizaje o fomentar toma de conciencia y/o acciones de prevención. De cualquier manera deben ser comprendidos como espacios aptos para asociar contenidos de derechos humanos.

Un tipo de asuntos de la realidad que se presenta como ampliamente favorable para la inclusión y desarrollo de contenidos de derechos humanos en los currículos de varias asignaturas, son los relativos a la organización de la vida pública, sus situaciones y problemas. Los que se mencionan en la tabla siguiente –que están presentes de manera extremadamente

difusa y desigual en asignaturas para estudiantes de 13 y 14 años– son particularmente convenientes para asociar los conocimientos, valores y destrezas en el campo de los derechos humanos con el ejercicio de la democracia, así como con la percepción de los déficit en la equidad y la necesidad de promoverla.

Tabla 11: Otros temas en asignaturas para 13 y 14 años

Temas	Argentina	Bolivia	Brasil	Colombia	Costa Rica	Chile	Ecuador	El Salvador	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Rep. Dom.	Uruguay	Venezuela
Democracia, civismo, ciudadanía	√	√			√		√	√	√	√	√	√	√	√	√	
Memoria, dictaduras	√		√					√					√		√	
Medios de comunicación	√							√	√	√				√		
Equidad de género					√			√	√	√			√			
Derecho de las mujeres	√				√			√		√	√					

Resulta especialmente sugerente la inclusión de la cuestión de la memoria histórica en Argentina, Brasil, El Salvador, Perú y Uruguay, por razones obvias, que debería extenderse a todos los países de la región por su potencial para promover tanto el reconocimiento crítico de períodos y condiciones en los cuales los derechos humanos fueron sistemáticamente vulnerados, como para promover los valores de las democracias y enfrentar la necesidad de fortalecerlas mediante una activa participación de las nuevas generaciones.

Un campo problemático especialmente importante hoy en día, a través del cual se podrán introducir muchos contenidos de derechos y democracia, es el estudio del rol de los medios de comunicación y su relación con los derechos humanos, tal como se ejemplifica en los enunciados siguientes:

Ejemplos de enunciados sobre medios de comunicación y derechos humanos

Medios de comunicación y democracia: la participación política del ciudadano en una República. La política como vocación. El liderazgo político. Ética y política. Los partidos políticos: historia y características. La importancia de los medios masivos de comunicación en la formación de la opinión pública. El control del poder.
Ciencias Sociales, Argentina.

Importancia de los medios de comunicación social en el proceso de construcción de la democracia en el país.
Formación cívica y social, Nicaragua.

Medios de comunicación y derechos humanos: Persona, sociedad y medios de comunicación social. Los medios de comunicación y el derecho a la libertad de expresión. Análisis y reflexión del artículo 19 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Análisis y reflexión del artículo 6 de la Constitución política de El Salvador.
Estudios Sociales, El Salvador

Medios de comunicación: Efectos del consumo y del tráfico de drogas en el entorno social y en el país. Papel de los medios de comunicación.
Formación cívica y ética, México.

La conciencia y la técnica: Medios de comunicación social.
Formación integral y religiosa, República Dominicana.

Un ejercicio adicional de análisis de la abundante información disponible consistió en explorar enunciados implícitos en programas de asignaturas aparentemente muy alejadas de la temática de derechos humanos, que resultan significativos a la temática de derechos humanos. Este tipo de enunciados se encontraron entre otros, en las declaraciones de objetivos de asignaturas como educación física, artes o manualidades. A título de ejemplo cabe mencionar enunciados de la asignatura de educación física, correspondientes a tres países de la región.

Contenidos y propuesta pedagógica

La propuesta pedagógica del IIDH combina un conjunto de criterios que le permiten definir, con privilegio de un enfoque de derechos humanos, los contenidos que bajo diversas formas (como objetivos, conocimientos, actitudes y destrezas) –en muchos casos complementarias y concurrentes– deben ser incluidos en un programa de educación en derechos humanos para el grupo de edad y los niveles educativos correspondientes.

Asimismo la propuesta indicada propone que estos contenidos podrán expresarse en diversos estados de complejidad y especificación, esto es, como grandes temas (macro), como conjuntos temáticos más desarrollados (meso) y como enunciados detallados que orienten el trabajo en el aula (micro). También señala que cada conjunto temático debe ser referido tanto conceptual e históricamente, como en relación con las dinámicas sociales presentes y las características propias de cada edad de los educandos.

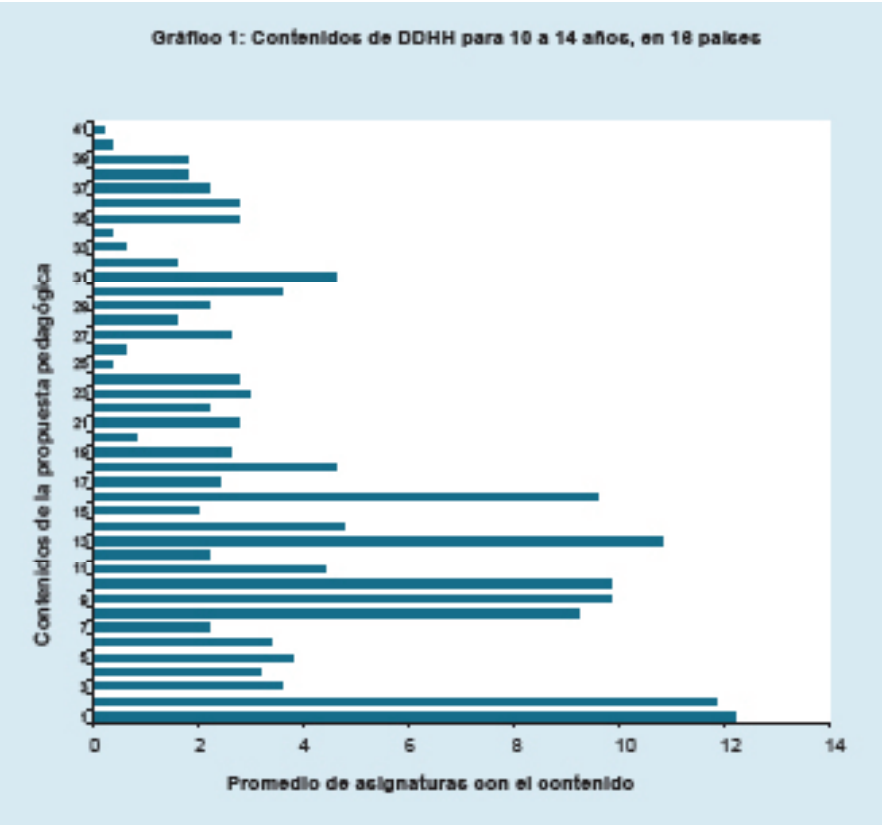
Como resultado de estos ejercicios, la propuesta identifica y desarrolla un amplio conjunto de enunciados que implican diversos tipos de contenidos de derechos humanos que, para efectos de la presente investigación, fueron tomados como una lista de chequeo que utilizaron los consultores en cada país para compararla con los enunciados de los programas de asignatura y los textos escolares.

La realización del contraste antes indicado condujo, de una parte a ajustar la lista de chequeo para añadir algunos contenidos que aparecen reiteradamente en los países y que no fueron considerados en la lista inicial; y de otra, construir una serie de mapas curriculares por país y grupo de edad, que dan cuenta con un nivel de detalle satisfactorio de la presencia o ausencia de tales contenidos en el conjunto de las asignaturas de cada nivel.

La Tabla 12 presenta un resumen de esos mapas, para dar una visión de conjunto de lo que ocurre en la región y estimar la media de incorporación de cada contenido de derechos humanos en las asignaturas.

Tabla 12: Presencia de contenidos de la propuesta pedagógica en programas de asignatura

Contenidos (objetivos, conocimientos, valores y destrezas) considerados en la propuesta pedagógica del IIDH	Número de países que presentan estos contenidos, según edades					
	14	13	12	11	10	media
1. Sociedad y cultura, convivencia	11	8	11	16	15	12.2
2. Persona y derechos de las personas, dignidad humana	12	8	12	14	13	11.8
3. Medio ambiente	12	10	16	16	11	13
4. Historia nacional y americana con perspectiva de derechos humanos, diversidad cultural y género	4	10	12	12	11	9.8
5. Democracia, civismo, ciudadanía	12	12	11	6	8	9.8
6. Estado y estado de derecho, garantías individuales, Constitución	9	10	8	11	10	9.6
7. Igualdad y diferencia. Discriminación	5	8	10	11	12	9.2
8. La declaración universal de los derechos humanos y otros instrumentos internacionales	8	2	5	5	4	4.8
9. Derechos de la infancia	2	2	6	9	4	4.6
10. Sexualidad	8	5	5	5	x	4.6
11. Participación democrática en la gestión educativa, gobiernos estudiantiles	4	3	1	3	11	4.4
12. Derecho al trabajo	5	3	3	4	4	3.8
13. El derecho a la salud	2	2	3	5	6	3.6
14. Grupos étnicos en la actualidad	5	8	5	x	x	3.6
15. Derecho a la educación	2	6	2	3	4	3.4
16. La salud	4	8	4	x	x	3.2
17. Drogadicción, adicciones	3	4	5	3	x	3
18. Organismos internacionales	3	6	3	2	x	2.8
19. Derechos sociales	6	2	4	2	x	2.8
20. Medios de comunicación	5	5	4	x	x	2.8
21. Migración	4	4	6	x	x	2.8
22. Instituciones de defensa de los derechos humanos	4	3	2	1	3	2.6
23. Libertad de expresión/Derecho a la información	4	3	3	3	x	2.6
24. Memoria, dictaduras	4	2	3	1	2	2.4
25. Derecho y valor de la vida	2	1	2	1	5	2.2
26. Derecho a la propiedad	1	3	1	3	3	2.2
27. Derecho al desarrollo, desarrollo	2	3	3	3	x	2.2
28. Patrimonio cultural, identidad cultural	5	2	4	x	x	2.2
29. Globalización	5	3	3	x	x	2.2
30. Grupos vulnerables	1	2	2	2	3	2
31. Pobreza	2	3	4	x	x	1.8
32. Equidad de género	7	2	x	x	x	1.8
33. Jerarquización y clasificación de los derechos humanos	5	1	2	x	x	1.6
34. Desarrollo sostenible	4	3	1	x	x	1.6
35. Participación en la vida de la comunidad	1	1	2	x	x	0.8
36. Derechos políticos	1	1	1	x	x	0.6
37. Cooperativismo	0	0	2	x	1	0.6
38. Derechos civiles	0	1	1	x	x	0.4
39. Figuras que se destacaron por la lucha por los derechos humanos	0	1	1	x	x	0.4
40. Derechos de autor	1	1	x	x	x	0.4
41. SIDA	0	1	x	x	x	0.2



El Gráfico 1 insinúa una tendencia general, en relación con el año 1990, a aumentar la cobertura de los temas o contenidos de derechos humanos en las asignaturas. Sin embargo, hay un privilegio sobre un conjunto de asuntos o derechos básicos que ya estaban presentes (media superior a 9); mientras crecen más lentamente la incorporación de otros, relativos a derechos económicos, sociales y culturales (media superior a 3), y apenas aparecen tratamientos de mayor detalle sobre algunas cuestiones clave de la dinámica social actual.

En el análisis de contenidos de la propuesta por edades se encontraron algunas particularidades que se resumen a continuación:

- **Para 10 años**: en todos los países se incluyen varios de los temas sugeridos en la propuesta curricular del IIDH, se observa una tendencia de concentración de estos temas en la asignatura de estudios sociales. Sin embargo en otras materias, como ciencias naturales, existe un espacio para temas relacionados con los derechos ambientales, en educación artística la tendencia es de incorporar algunos temas vinculados a los derechos culturales y en algunos países la asignatura Lenguaje da lugar a incorporar otros derechos culturales, diversidades lingüísticas y derechos humanos mediante la enseñanza de algunos de sus contenidos principales.

- **Para 11 años**: la temática del medioambiente continúa presente en las asignaturas de Ciencias naturales y muy frecuentemente se lo vincula con el derecho a la salud. Igualmente se observan alusiones a los derechos culturales en las asignaturas de Estudios sociales, Educación artística, Lengua y Educación musical. En la primera el énfasis es de carácter mas histórico y se relaciona con la enseñanza de la conquista y la vida de los aborígenes en esa época; en la segunda y tercera el enfoque es sobre las costumbres, folklore, idiomas de estos grupos nacionales; en ninguno de los casos se abordan los derechos culturales desde el punto de vista jurídico. Sin embargo estos espacios ya existentes posibilitarían el abordaje desde un enfoque más cercano a los derechos humanos.

- **Para 12 años**: además de los temas mencionados en las edades 10 y 11, que continúan estando presentes y se profundizan, surgen nuevas temáticas que luego continúan en años posteriores, tales como el estudio de grupos vulnerables (pobres, migrantes, adictos). En la mayoría de los casos el enfoque de la enseñanza de estos temas es más sociológico que jurídico; sin embargo este espacio es altamente potencial para el abordaje desde la óptica de los derechos humanos.

- **Para 13 y 14 años**: los temas mencionados anteriormente continúan pero tienden a disminuir, y se empieza a observar la enseñanza de los derechos humanos por tipo de derechos o bien el tratamiento individual de un derecho humano determinado. Asimismo, en los programas de esta edad se estudian los organismos internacionales y en algunos países también se incluye el estudio de instrumentos internacionales, tales como la Declaración Universal, la Carta Democrática, entre otras. Por otra parte, el tema de la democracia se estudia en todas la edades. Quizás vale la pena destacar como novedoso la combinación de este tema con la enseñanza y el papel de los medios de comunicación; este enfoque combinado abre el espacio para la enseñanza de más derechos humanos vinculados a la democracia, tales como son los derechos a la información, a la intimidad, etc.

Contenidos de derechos humanos en los recursos didácticos

Contenidos en los textos escolares

El segundo ejercicio de la investigación para este Informe, consistió en examinar la existencia de contenidos relacionados con derechos humanos en los textos utilizados en 2000 y 2005, para impartir las asignatu-

ras correspondientes a los grados en que se encuentran los niños y niñas entre 10 y 14 años de edad. Al igual que en el examen de los programas de asignatura, en este caso se hizo una revisión de la lista de textos utilizados para cada grado, una selección de aquellos más próximos a las materias de interés, una comparación de los índices de los textos seleccionados en relación con la lista de chequeo establecida a partir de la propuesta pedagógica del IIDH y una lectura detenida de las lecciones, secciones o acápites identificados. Se realizó adicionalmente, donde fue posible, una revisión de los ejercicios de evaluación del aprendizaje previstos en tales textos y lecciones.

La utilización de textos como fuente de información, permitió conocer en mayor detalle el alcance y enfoque de contenidos que en los programas de asignatura aparecieron únicamente como enunciados. Asimismo, acercó la investigación a una expresión más cercana de los procesos que ocurren en el aula, en el supuesto de que los docentes ajustan sus actividades a los textos que utilizan, y que estos son el recurso didáctico principal con el que cuentan los estudiantes y sus padres o tutores, más allá de las lecciones del profesor. En conjunto los investigadores nacionales revisaron las siguientes cantidades de textos, por edades, según país y año de uso.

Se debe señalar que los textos escolares utilizados presentaron más variaciones –entre 2000 y 2005– que las registradas en los programas de asignatura. Tales variaciones implican, por igual, reemplazo de los textos utilizados (textos nuevos) y actualización de los preexistentes (reediciones, revisiones, etc.). Probablemente esto se debe a que los textos produ-

Tabla 13: Textos por edades, según país y año de uso

Edad	Texto/s en uso en el año:	Argentina	Bolivia	Brasil	Colombia	Costa Rica	Chile	Ecuador	El Salvador	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Rep Dom	Uruguay	Venezuela
10 años	Año 2000	2	1	x	1	x	1	1	1	5	x	3	1	1	1	x	x
	Año 2005	2	2	x	1	1	1	2			1	1		3	1	1	1
11 años	Año 2000	2	1	x	1	x	1	2	1	4	x	3	1	3	1	x	x
	Año 2005	2	2	x	1	1	1	2			1	2		4	1	3	1
12 años	Año 2000	2	1	x	1	x	x	2	1	6	x	3	1	2	1	x	x
	Año 2005	2	1	x	1	2	1	2		5	1	2		3	1	1	1
13 años	Año 2000	2	1	x	x	x	1	2	x	4	x	3	1	3	1	x	x
	Año 2005	2	1	x	1	2	2	2	2	8	1	4		4	1	1	1
14 años	Año 2000	2	1	x	x	x	x	2	x	3	x	x	1	3	1	x	x
	Año 2005	2	1	x	1	2	x	2	2	5	x	3		4	1	6	1

Derechos del Niño		
País	Año	
	2000	2005
Argentina		
Bolivia		
Brasil		
Colombia		✓
Costa Rica		
Chile		
Ecuador		✓
El Salvador	✓	✓
México	✓	✓
Nicaragua		✓
Panamá		
Paraguay		
Perú		✓
Rep. Dom.		
Uruguay	✓	✓
Venezuela		✓

cidos entre estos años reflejan las modificaciones en los programas ocurridas en el quinquenio anterior.

En términos generales, el análisis de los ejercicios de evaluación del aprendizaje sugeridos en los libros de texto no arrojó resultados distintos a los encontrados en el examen de las lecciones de los mismos textos; fueron relativamente útiles para tener una idea de ciertas prioridades y, en todo caso del tipo de asociaciones que se propone entre contenidos de derechos humanos y otros contenidos.

Para los estudiantes de 10 años de edad, los textos con mayor existencia de contenidos cercanos a la temática de derechos humanos son los de Estudios sociales y Cívica. De manera secundaria, y solamente en algunos países, se encontraron este tipo de contenidos en los textos de Lengua (Argentina, México, Perú), Ciencias naturales (México y Panamá), Historia y Geografía (México). Los principales contenidos relacionados con los derechos humanos en los textos de todos los países para este grupo de edad son los relativos al estudio de la naturaleza y organización del Estado, el orden constitucional, los asuntos de ambiente y recursos naturales y, con enfoque histórico más que de derechos, la existencia de los pueblos indígenas.

Otros temas en textos para el 2000 presentes en algunos países son: Declaración Universal y derechos humanos (Argentina, El Salvador); la igualdad y la no discriminación (Argentina, República Dominicana); diversidad étnica en la actualidad (Ecuador, Argentina, México, República Dominicana); patrimonio cultural (Argentina, Ecuador); derechos del niño (El Salvador, México, Uruguay); y equidad de género (México, Paraguay, República Dominicana).

En el 2005 se mantienen los mismos temas generales y comunes a todos los países que en 2000. El incremento más significativo en términos de derechos humanos es la inclusión del tema de los derechos del niño en cinco países adicionales. Asimismo, para el 2005 se registran en algunos países nuevos temas correlativos: Derechos humanos, clasificación (Nicaragua, Panamá, Venezuela); Derecho a la información y rol de los medios de comunicación (Argentina); Libertades electorales, voto universal (Costa Rica, Nicaragua); Participación estudiantil (Costa Rica); Democracia (Costa Rica, Nicaragua y Perú); Carta Democrática Interamericana (Perú); Desigualdades sociales en la actualidad (Argentina); El desempleo (Bolivia); Violencia y violencia doméstica (Bolivia, Perú, Uruguay); La desnutrición (Bolivia); El MERCOSUR y los acuerdos de cooperación (Argentina, Uruguay); Aportes de la inmigración (Argentina, Bolivia); Ayuda a la comunidad (Bolivia); Impuestos (Bolivia y Perú).

Los ejemplos de los recuadros ilustran el tipo de ejercicio para evaluación del aprendizaje propuestos en textos para este grupo de edad.

Los contenidos más frecuentes, identificados en todos los países de la región en los textos para la edad de 11 años en el año 2000, están vinculados a temas relativos a la conquista, época colonial e independencia; medio ambiente; derechos humanos, democracia y gobiernos dictatoriales; indígenas en la actualidad y el patrimonio cultural. En menor medida se registraron: poderes del Estado, Constitución, globalización, diferencia de clases y transformaciones sociales.

La Tabla 14 muestra contenidos que fueron identificados solamente en algunos países para los años 2000 y 2005. Estos datos ponen en evidencia el predominio de particularidades nacionales sobre las coincidencias para toda la región, observación que es válida para todos los niveles de edad; asimismo indica que las innovaciones en textos escolares, entre los dos años indicados, se concentran en un grupo de ocho países: Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Panamá, Perú y República Dominicana.

Sobre los contenidos de derechos humanos en los textos para la edad de 12 años correspondientes al año 2000, se registró información para Argentina, Bolivia, Colombia, Ecuador, El Salvador, México, Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana. Estos mismos países, excepto El Salvador y Paraguay, reportaron textos nuevos en 2005, año para el cual se contó adicionalmente con datos de Brasil, Costa Rica, Chile, Nicaragua, Uruguay y Venezuela, que por distintos motivos no lograron obtener textos del año 2000. Como en años anteriores, los textos en los cuales se identificó material relevante para el tema de derechos humanos son fundamentalmente los correspondientes a Estudios sociales y Cívica; en algunos países se encontró también este tipo de contenidos en textos de las asignaturas de Ciencias naturales, Español, Geografía e Historia. (Tabla 15.)

Como se puede observar en la Tabla 16, en los textos en uso en el año 2005 aparecen algunos contenidos o temas nuevos, cuya presencia implica ampliaciones en la comprensión de los derechos humanos (hacia los derechos económicos, sociales y ambientales), de los grupos o poblaciones que merecen especial atención (en condición de mayor vulnerabilidad), y de problemas emergentes como la migración, la globalización y la pobreza. Estas ampliaciones son ciertamente aun excepcionales y ocurren en los textos de contados países.

En relación con los textos para 13 años de edad, fue posible establecer que Argentina, Bolivia, Chile, Ecuador, México, Panamá, Perú y República Dominicana cambiaron o introdujeron modificaciones entre los utilizados en 2000 y 2005. Para el año 2005, además de los

Evaluación del aprendizaje en textos del 2000 (10 años)

Cuidado del medio ambiente: Escribir en sus carpetas lista de elementos de la naturaleza que ha sido transformado por la acción humana y otros que no. (Argentina)

Igualdad y no discriminación: Escribir una serie de frases y señalar cuales son discriminatorias y justificar su opinión. (Argentina)

Discutir oralmente acerca de si es correcto que un país no acepte a los inmigrantes que llegan a él, argumentar a favor y otro en contar. (Argentina)

Conquista e independencia: Escribir opinión sobre las diferencias de los derechos de las personas en la época colonial. Se agregan preguntas orientadoras en vinculación con la actualidad. (Argentina)

Evaluación del aprendizaje en textos del 2005 (10 años)

Cuidado del medio ambiente: Ejercitación de investigación sobre que acciones llevan a cabo algunas instituciones (públicas y privadas) que protegen la vegetación de algunas zonas amenazadas por el hombre. (Argentina)

Igualdad y no discriminación: Luego de estudiar las condiciones inhumanas en que trabajaban los indígenas durante la colonia, los estudiantes son invitados a cuestionarse: ¿Son realmente inferiores los niños a las niñas, las mujeres a los hombres? (Paraguay)

Conquista e independencia: *Acróstico*: Período que se caracterizó por exponer el desarrollo de la cultura indígena en Costa Rica, antes del contacto español. Mezcla entre indígenas españoles y negros. *Cuadro comparativo*: Períodos y características de cada período. (Costa Rica)

Tabla 14: Contenidos y temas registrados en 2000 y 2005, según país (11 años)

Contenidos	Países en los que se registra el contenido	
	2000	2005
Conflictos internacionales, guerras mundiales	Bolivia, Chile, México	Bolivia, Chile, México
Derechos humanos	El Salvador, México, Paraguay, República Dominicana, Uruguay	El Salvador, México, Paraguay, República Dominicana, Uruguay, Bolivia, Colombia, Chile Venezuela
Contaminación y medio ambiente	Bolivia, Ecuador, México, Paraguay, Perú, Uruguay	Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay
Democracia y gobiernos dictatoriales	Argentina, Chile, Ecuador, Paraguay, Perú, República Dominicana	Argentina, Chile, Paraguay,
Derechos del niño	Bolivia, Ecuador, Perú	Ecuador, Colombia, Costa Rica, República Dominicana
Época colonial, Independencia	Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, México	Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, México, Costa Rica, Panamá, República Dominicana
Estado, poderes del Estado, gobierno, Constitución	Argentina, Chile, México, Uruguay	Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, México, Nicaragua, Panamá, Perú, Uruguay, Venezuela
Globalización y sus efectos, diferencia de clases, transformaciones sociales	Argentina, Bolivia, Chile, Uruguay	Argentina, Bolivia, Chile, Uruguay, Colombia,
Indígenas en la actualidad y patrimonio cultural	Bolivia, Chile, Ecuador, México, Perú, Uruguay	Bolivia, México Ecuador , Uruguay Colombia, Costa Rica,
Violación de los derechos humanos	Argentina, Chile, Ecuador	
Organismos internacionales	Panamá, Paraguay, Uruguay	Bolivia, Paraguay, Uruguay
Constitución, reformas, carácter de ley fundamental, derechos y garantías		Argentina, Venezuela
Derechos sociales y políticos		Argentina, Chile, República Dominicana
Democracia, concepto, evolución, voto		Argentina, Bolivia, Ecuador, Nicaragua, Perú, República Dominicana, Venezuela
Ciudadanía, formación ciudadana		Argentina, Costa Rica, Perú, Venezuela
Derecho al voto y partidos políticos		Argentina, Bolivia
Rol y derechos de las mujeres		Bolivia, Chile
Gobierno escolar		Colombia, Nicaragua, Republica Dominicana
La comunidad		Nicaragua

Tabla 15: Contenidos y temas registrados en 2000 y 2005 (12 años)

Contenidos	Países	
	2000	2005
Recursos renovables y no renovables, medio ambiente, contaminación del aire y del agua	Argentina, México, Panamá, Perú	Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, México, Nicaragua, Panamá, República Dominicana, Uruguay
Evolución de la democracia: Grandes civilizaciones: Grecia, Roma	Argentina, Bolivia, Colombia Ecuador México	Argentina, Colombia y Chile, Ecuador, México
Los grupos y la organización social, familia, escuela comunidad	Argentina, Panamá	Argentina, Bolivia, México, Nicaragua Panamá, Perú
Derechos: origen de la noción de derechos, tipos de derechos	Argentina, El Salvador Paraguay	Argentina, Bolivia El Salvador Paraguay, Nicaragua,
Derechos humanos	Argentina, Panamá, República Dominicana	Paraguay Argentina, Bolivia, Colombia, Panamá, Perú, Venezuela
Intolerancia y discriminación	Argentina, Bolivia	Argentina
Conquista y derechos humanos	Bolivia, Ecuador	Bolivia Costa Rica Ecuador
Estado, leyes, Constitución,	Ecuador. El Salvador, Panamá, Paraguay	Argentina, Ecuador Paraguay El Salvador, Nicaragua, Panamá, Venezuela
Medios de comunicación y su influencia	México	Colombia México
Elementos indígenas en el lenguaje y en la cultura	México	Colombia, Costa Rica México
Organismos internacionales de protección de los derechos humanos	Paraguay	Paraguay, Argentina
Ciudadanía	Perú	Costa Rica, Perú

Tabla 16: Contenidos y temas nuevos en textos utilizados en 2005 (12 años)

Países desarrollados y no desarrollados	Argentina
Migraciones	Argentina
Satisfacción de necesidades básicas, nivel de vida, pobreza	Argentina, Bolivia, Perú
Globalización y desigualdad	Argentina
Adolescencia y sexualidad	México
Adicciones	México
Democracia	Bolivia, Brasil Costa Rica, Perú
Afrodescendientes	Colombia
Proceso electoral, gobierno estudiantil	Costa Rica
Derechos sociales: derechos a la educación, salud, trabajo. Trabajo infantil. Derechos de la mujer	Costa Rica
Organizaciones de la sociedad civil	Costa Rica
Derechos del niño	Costa Rica, Perú

países nombrados se recibió información de Brasil, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Nicaragua, Uruguay, Paraguay y Venezuela. Igual que para las otras edades los textos reportados son fundamentalmente de Estudios sociales y Cívica y, en algunos casos, de Ciencias naturales, Español, Geografía e Historia. En el recuadro siguiente se destacan los contenidos más frecuentes para esta edad en los textos de las asignaturas indicadas.

Contenidos y temas registrados en 2000 y 2005 (13 años)
Globalización, consecuencias positivas y negativas
Organismo internacionales: ONU, ACNUR, UNICEF, UNESCO etc.
Países desarrollados y subdesarrollados
Migración
Medioambiente
Conquista y derechos humanos
Evolución histórica de la democracia y democracia
Estado, gobierno, Constitución, estructura, poderes
Estados pluriculturales y multilingüísticos
Adicciones
Voto, partidos políticos
Tipos de regímenes democráticos
Dictaduras y violación de DDHH
Colonialismo
Guerras Mundiales
Medios de comunicación
DDHH, instituciones protectoras, instrumentos internacionales
Valores de convivencia
Participación en la sociedad, pertenencia a grupos
La salud

Contenidos o temas nuevos en 2005
Derechos de niños y jóvenes
Derechos sociales en la Constitución
Afrodescendientes
Proceso electoral estudiantil
Libertad de expresión como derecho humano
La educación y la escuela
Desigualdad social, pobreza

La presencia de contenidos relativos a derechos humanos para 14 años de edad muestra las mismas características ya señaladas para la edad anterior. Se registraron modificaciones entre 2000 y 2005 en textos escolares de los siguientes países: Argentina, Bolivia, Ecuador, México, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay. Como en años anteriores, los textos son fundamentalmente de Estudios sociales y Cívica y, en algunos casos, de Ciencias naturales, Español, Geografía e Historia. A continua-

ción se destacan algunos enunciados de los ejercicios de evaluación del aprendizaje en textos para esta edad:

Evaluación del rol de las mujeres, democracia, medios de comunicación y sexualidad, 2005 (14 años)

Ejercicios de completar, respuestas breves, desarrollo. Taller de actitudes: "la mujer en la edad media". (Panamá).

¿Cuál es el papel que cumplen o deberían cumplir los medios de comunicación social? (Perú).

Completar: Es importante una adecuada educación sexual porque… (Paraguay).

Reúnanse en equipos y elaboren un collage en el que representen el significado de la siguiente frase: "La Constitución y las leyes: instrumentos para la convivencia democrática" (México).

Completar la siguiente frase: Para que sea una verdadera participación democrática, es necesario que existan varias condiciones. Una de ellas es _____. Porque _____ Otra es ____. Porque __ (México).

Los contenidos en las actividades extra aula

Estas actividades son parte y siguen los lineamientos curriculares, pero se desarrollan fuera del aula. Pensamos que este tipo de actividades, que pueden incluir paseos, visitas a museos o instituciones gubernamentales, etc., son un espacio propicio para la enseñanza de los derechos humanos, en tanto que además de tener un impacto importante en el niño por su carácter excepcional, le permite acercarse e interactuar con el objeto o tema de estudio, por lo que puede tomar contacto directo con actores sociales y políticos, con instituciones gubernamentales, entre otros. Nuestra inquietud sobre este tema es no sólo conocer si este tipo de enseñanza extra aula se desarrolla en los países, sino también hasta qué punto los ministerios de educación sugerían a los docentes este tipo de estrategias, en especial para la enseñanza de los derechos humanos.

En general, hemos comprobado que a nivel ministerial no existen sugerencias específicas sobre este tipo de didáctica, salvo en el caso de Uruguay, donde hay una recomendación del Consejo de Educación Primaria para visitar el Palacio Legislativo. En todo caso, los lineamientos a nivel nacional y provincial son más para definir cómo debe realizarse la actividad fuera de la escuela: autorizaciones, acompañantes, responsabilidad civil y otros por el estilo, como es el caso de Argentina.

Efectivamente las actividades que se realizan fuera de las instalaciones de la escuela son, con frecuencia, visitas a instituciones públicas: Congreso Nacional, Defensoría del Pueblo, museos, Tribunal de Justicia; estas visitas generalmente son programadas y planeadas por los centros educativos, por lo que no se puede constatar una frecuencia a nivel nacional.

La conmemoración de efemérides relacionadas con derechos humanos

La investigación incluyó una variable orientada a estudiar la conmemoración de efemérides, con el propósito de indagar si en el calendario escolar se incluía la conmemoración de fechas o días establecidos internacionalmente en el ámbito de los derechos humanos, y si las autoridades de educación pública habrían establecido alguna pauta, lineamiento o sugerencia de cómo hacerlo. Los indicadores seleccionados para obtener alguna evidencia en este sentido preguntaban sobre la celebración de la diversidad étnica (indígenas y afrodescendientes), de la equidad de género y sobre los derechos humanos en general.

Sobre las celebraciones relacionadas con la diversidad étnica, se observa que la celebración del día internacional del aborigen o indio –el 19 de abril– se encuentra en el calendario escolar de 4 de los 16 países (Argentina, Brasil, Costa Rica y México). El día de la etnia negra se conmemora en Nicaragua (30 de mayo), el día internacional de la mujer negra en Brasil (25 de julio), día del negro en Costa Rica (31 de agosto) y el día internacional de la mujer indígena en El Salvador (5 de septiembre). También se celebra el 21 de marzo, en al menos Brasil, Costa Rica y Panamá, el día internacional de la discriminación racial, mientras que en Argentina y en Panamá con distintas fechas se conmemora el día de la abolición de la esclavitud.

Por supuesto que en todos los países se celebra el 12 de octubre, aunque varían la denominación y el sentido de la celebración: en algunos países se lo llama día de la raza, de la hispanidad o del descubrimiento de América; en Venezuela se lo denomina día de la resistencia indígena.

Con respecto a las celebraciones vinculadas a las mujeres se observa que, al menos en el calendario escolar de Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Nicaragua y Venezuela, se festeja el Día Internacional de la Mujer el 8 de marzo; Argentina incluye en su calendario el Día del Voto Femenino (22 de septiembre); y en Argentina, Costa Rica, El Salvador y Nicaragua se celebra el 25 de noviembre el Día Internacional de la No Violencia contra la Mujer.

Hay otras fechas dentro del calendario escolar vinculadas a los derechos humanos: el Día de la Declaración de los Derechos Humanos (10 de diciembre) se celebra en Brasil, El Salvador, México, Nicaragua y Panamá. El Día del Trabajador también se contempla como efemérides en los países objeto de este Informe. En Argentina, Costa Rica y Nicaragua se estableció el Día de la Constitución y la Democracia. En El Salvador, Argentina y Venezuela se alude a celebraciones relacionadas con los derechos del niño.

Casi todos los países incluyen en sus calendarios semanas de celebración de algún tema específico, por ejemplo: semana de celebración de los derechos del niño en Venezuela, semana de celebración de la no discriminación en Argentina o semana de la paz en Costa Rica.

Existen también celebraciones en torno a temas que guardan relación con derechos específicos, como el Día Mundial de la Salud (Argentina, Brasil, México, Nicaragua y Panamá); el Día Internacional de Prevención a las Drogas (Argentina, Costa Rica, Nicaragua y Panamá); el Día Mundial del HIV/SIDA (Argentina, Costa Rica, El Salvador y Nicaragua). Por último también se registran en el calendario escolar fechas relacionadas con el Día Mundial del Medio Ambiente (Argentina, Brasil, Costa Rica, El Salvador y Panamá); el Día Mundial del Planeta Tierra (Argentina El Salvador y Nicaragua); y el Día del Árbol (Argentina, Costa Rica, El Salvador y Nicaragua).

Ahora bien, pocos países establecen alguna directriz o recomendación para la celebración de estas fechas. Como una excepción cabe señalar que en Costa Rica existe un "Manual de celebraciones patrias" que brinda lineamientos que permitan organizar y desarrollar en forma adecuada las actividades cívicas en los diversos ciclos y modalidades del Sistema Educativo Costarricense. A modo de ejemplo, se enuncian los objetivos señalados por la Dirección General de Cultura de Educación de la Provincia de Buenos Aires, para celebrar algunas de las efemérides señaladas.

Día del Aborigen

Objetivo: Destacar el significado de la cultura aborigen en nuestra identidad nacional. Reflexionar sobre su situación actual sus derechos, necesidades e integración.

Día Internacional de la No Violencia contra la Mujer

Objetivo: Generar espacios libres y no violentos en un contexto democrático.

Día de los Derechos del Niño y el Adolescente

Objetivo: Sensibilizar y difundir desde la escuela hacia la comunidad todo lo relacionado con los derechos del niño y el adolescente.

Las opciones de incorporación curricular

La información proporcionada por los programas de estudio se complementó con una serie de entrevistas a educadores y funcionarios educativos en todos los países, con el propósito de conocer su opinión profesional sobre la opción metodológica de incorporar el estudio de los derechos humanos:

i. dentro de un espacio curricular específico –una asignatura o parte de una asignatura– o

ii. de manera transversal a las asignaturas existentes.

No se pretendió realizar una "encuesta" rigurosa, sino acercarse con relativa informalidad a algunos profesionales nacionales de la educación para saber si se habían planteado la cuestión de las modalidades de inserción curricular, si lo habían pensado respecto a la educación en DDHH, y cuáles eran sus consideraciones al respecto. Lo que se recogió, enton-

ces, fueron percepciones y disposiciones a partir de la experiencia, no necesariamente criterios expertos.

La primera conclusión reveladora de este ejercicio de consulta fue comprobar que las y los educadores entrevistados no eran ajenos al tema de la EDH: tenían nociones y opiniones sobre ella, como así también sobre la importancia de hacerla entrar al currículo escolar "por la puerta grande". En términos generales, la mayoría sugirió que la mejor opción sería combinar la especificidad disciplinaria con la transversalidad, de tal forma que ambas modalidades se complementen y se refuercen.

Interesantemente, también coincidieron en reconocer que la concepción de transversalidad, tan en boga hoy en día en la literatura sobre currículo, puede presentar tanto ventajas como desventajas. Ven como ventaja la posibilidad de que los derechos humanos se aborden desde una perspectiva multidimensional, incorporando a distintas materias información, valores y actitudes propias de su filosofía, pero no dejan de percibir el riesgo de que estos temas puedan diluirse por no existir orientaciones para su enseñanza ni evaluaciones específicas.

La sugerencia que apuntan las personas entrevistadas a partir de su experiencia, así como las razones que la fundamentan, coinciden plenamente con la recomendación experta que hace el IIDH en su propuesta pedagógica.

Además, un número considerable de entrevistados de distintos países señalaron otros dos puntos como críticos para la enseñanza de los derechos humanos, más allá de las incorporaciones curriculares explícitas. Por una parte, la necesidad de formar a los docentes para enseñar estos temas, formación que debería hacerse en alguna asignatura específica durante la formación profesional inicial de los futuros maestros y mediante cursos de capacitación y desarrollo de materiales, así como guías didácticas especializadas para los docentes en servicio. Por otra, la importancia de vigilar el cumplimiento de los derechos humanos en las escuelas, porque sería ineficaz enseñarlos en el aula mientras se irrespeten en la vida de todos los días de la institución educativa. Estos dos puntos son también coincidentes con los planteamientos formulados por los anteriores Informes Interamericanos de la EDH y la actual propuesta pedagógica del IIDH.

3. Conclusiones

El diseño curricular

La mayoría de los países estudiados mantiene un modelo de gestión educativa que concentra la mayor autoridad para definir el currículo es-

colar en las autoridades nacionales, mientras que unos pocos (por ejemplo Chile y Colombia), están aplicando una política de derivación de esta competencia a las instituciones escolares (las escuelas). Varía mucho entre los países la importancia que se asigna a la participación de la comunidad educativa y de las instituciones locales en la toma de decisiones sobre la vida escolar, así como sobre la gestión (descentralizada, contractual) de los recursos financieros de la educación.

Se confirma en todos los países la existencia de varias expresiones del currículo, tanto desde el punto de vista de la especificidad de los contenidos, como de la complejidad de las instrucciones que contiene. Estas expresiones pueden concebirse metafóricamente como capas curriculares sucesivas, cuya elaboración está a cargo de dependencias de distintos niveles (nivel nacional, nivel provincial o departamental y municipal y nivel de cada institución escolar).

En todos los países se reconoce un rol importante al docente en relación con la contextualización de los contenidos para responder a las necesidades y demandas de los procesos educativos en el aula, adentro de las determinaciones indicativas de la escuela y normativas del conjunto de la institucionalidad pública. Los mecanismos de control sobre las iniciativas de los y las docentes y sobre sus resultados varían según los países.

También en todos los países existe una dependencia ministerial encargada de la elaboración y actualización de los currículos (dirección, departamento o división curricular). Estas entidades cumplen otras funciones complementarias, tales como elaboración de guías didácticas para los maestros y materiales de aprendizaje para los alumnos, capacitación y asesoramiento a docentes y evaluación de la aplicación de los programas escolares. Estas instancias técnico-administrativas están constituidas por funcionarios de los ministerios de educación, incluyendo tanto personal que cumple funciones administrativas como propiamente docentes, a los que se suman asesores técnicos de distintas especialidades, provenientes de la misma planta ministerial, de otros ministerios y entidades públicas especializadas o que son contratados para participar en los procesos de diseño.

Los espacios curriculares

En los 16 países de los cuales se obtuvieron datos para este Informe se comprueba la existencia de varios espacios dentro del currículo escolar correspondiente al período de edad 10-14, que a la fecha han sido penetrados en buena medida por la temática de los DDHH. Más allá de diferencias nacionales –que las hay y considerables–, comprobar cierta presencia extendida regionalmente de estos contenidos en asignaturas de los

tres últimos grados de escuela primaria y los dos primeros de secundaria, sugiere que la región ha alcanzado algún grado de consenso político para educar en derechos a sus niños y niñas. Si bien hacer realidad una EDH "amplia, sistemática y de calidad" para todos los miembros de este grupo de edad[10] requiere mucho más que algunos sitios donde se ubiquen contenidos temáticos de DDHH, reconocemos que la tendencia observada es un signo alentador: representa un punto de partida distinto a cero y una base sobre la cual asentar desarrollos posteriores.

En cuanto a su ubicación en la malla curricular, los espacios que abordan temas de DDHH tienden a concentrarse principalmente en dos asignaturas: Educación cívica y/o Estudios sociales (decimos "y/o" porque hay países cuyos currículos para determinada edad contienen ambas asignaturas, mientras otros en cambio contienen una o la otra). Aparecen también algunos contenidos, de naturaleza más específica, en otras asignaturas. Por ejemplo, en Ciencias naturales es frecuente encontrar temáticas de medio ambiente y derecho al medio ambiente sano; en Educación Artística, temáticas de derechos culturales, y en Lenguaje, de derechos culturales y de diversidad lingüística y cultural.

Sin embargo, estos espacios, constituyen un indicio sobre el bajo nivel de identidad del tema en el conjunto del currículo explícito, sobre la magnitud de las diferencias entre países y sobre la baja representación relativa de este tipo de asignaturas en el conjunto del proceso educativo, cuestiones que deberán ser tomadas en cuenta para una promoción regional.

Los espacios curriculares que incorporan temas de DDHH, igual que los contenidos generales de los programas de estudios (entre ellos también los contenidos de DDHH), muestran un alto grado de estabilidad en el período estudiado. Esto se explica porque las principales transformaciones curriculares en la educación formal de la región se realizaron en la segunda mitad de la década pasada o apenas iniciada la actual, como parte de procesos amplios de reforma educativa que acompañaron la consolidación de las democracias en la región. De modo que lo que hoy encontramos en la mayoría de los países es la puesta en práctica de currículos relativamente nuevos, de elaboración reciente: unos que ya están definitivamente instalados y otros que se están instalando de manera progresiva, avanzando año a año en grados consecutivos del sistema escolar.

La estabilidad curricular en el quinquenio es comprensible y positiva, porque es necesaria para que los nuevos currículos se afiancen; para que sean cada vez mejor entendidos y manejados por todos los miembros de la comunidad educativa (autoridades, docentes, estudiantes y padres); para que se vayan preparando materiales educativos orientadores para los docentes y textos didácticos para los estudiantes, ya sea por parte del ministerio de educación o de editoriales privadas; en fin, para que se pro-

[10] Los conceptos entrecomillados corresponden a la definición de EDH que suscribe el IIDH, la cual enfatiza no solamente los objetivos y contenidos de la enseñanza de los derechos humanos, sino también ciertas calidades necesarias de su implementación en los sistemas educativos, sin las cuales es ilusorio aspirar a lograr una auténtica formación en derechos, generalizada y eficaz. Para el IIDH, educar en derechos humanos significa que todas las personas –independientemente de su sexo, edad, ocupación, origen nacional o étnico y condiciones económicas, sociales o culturales– tengan la posibilidad real de recibir educación sistemática, amplia y de buena calidad que les permita: comprender sus derechos humanos y sus respectivas responsabilidades; respetar y proteger los derechos humanos de otras personas; entender la interrelación entre derechos humanos, Estado de derecho y gobierno democrático, y ejercitar en su interacción diaria valores, actitudes y conductas coherentes con los derechos humanos y los principios democráticos.

duzcan todos los desarrollos complementarios que cualquier currículo escolar necesita para modificar las prácticas reales de enseñanza-aprendizaje en los salones de clase. Si bien esto es verdad en cualquier país del mundo, creemos que tiene una relevancia especial para América Latina porque precisamente nuestra región se caracterizó durante la mayor parte del siglo XX por una enorme cantidad de fluctuaciones y de marchas y contramarchas en materia de políticas educativas, resultado directo de los vaivenes políticos de nuestras frágiles democracias, jaqueadas por los fantasmas del golpismo, los autoritarismos y las guerras internas.

Al realizar un cálculo estimativo del porcentaje que representan los contenidos directamente asociados a los DDHH dentro del total de contenidos de las asignaturas que los albergan, es evidente que el mayor porcentaje de contenidos de DDHH se encuentra en los currículos de países que cuentan con la asignatura Educación cívica (México y República Dominicana, por ejemplo). Le siguen en frecuencia de contenidos de DDHH aquellos países donde estos contenidos son acogidos por la asignatura Ciencias sociales (por ejemplo Colombia y Perú). Curiosamente, los currículos donde se detecta una frecuencia más baja de contenidos de DDHH son los de países que han incluido los DDHH como ejes o temas "transversales" (Costa Rica, por ejemplo) o dentro de un eje transversal ético (Chile, por ejemplo). Esta cuantificación de contenidos, aún siendo aproximativa, fortalece la posición teórica de que los DDHH se enseñan de manera más explícita y completa cuando se los inserta en un marco disciplinario concreto (es decir, dentro de alguna asignatura o materia particular), que cuando se asumen como ejes transversales (es decir, distribuidos de alguna manera, por lo general imprecisa, entre todas las asignaturas del grado en cuestión).

Hilando más fino, los datos sugieren que si se opta por un marco disciplinar para insertar contenidos de DDHH, la Educación cívica (o Educación ciudadana o democrática) los abraza mejor, o les da mayor cabida, que una asignatura como Ciencias sociales (o Estudios sociales). Creemos que esto se debe a que los DDHH guardan una interrelación indisoluble con las nociones de democracia y ciudadanía, con las cuales se articulan lógica y estrechamente, mientras que cuando se los ubica en el ámbito genérico de "lo social" entran a disputar espacio con muchos contenidos particulares históricos, geográficos, políticos, económicos, etc. Ciencias Sociales es sin duda una asignatura "sombrilla", de extensa cobertura disciplinaria, dentro de la cual el cuánto y cómo se inserten los DDHH dependerá de la visión y decisiones de los diseñadores curriculares.

No obstante, téngase en cuenta que lo antes dicho se refiere únicamente al espacio disciplinario que alberga o podría albergar contenidos

de enseñanza-aprendizaje de DDHH, sin entrar a considerar el número de horas lectivas que tal espacio abarca. Los datos de distintos países tienden a coincidir en que, cuando en el currículo existe la asignatura Educación cívica, su carga horaria es bastante menor que la de la asignatura Ciencias sociales, lo cual se explicaría precisamente porque esta última comprende mayor cantidad de contenidos de naturaleza más variada. La inclusión o reforzamiento de contenidos de DDHH tendrá pues que ser analizada y negociada combinando ambos criterios: espacio/s de inserción más apropiado/s y carga horaria adecuada.

Los contenidos curriculares

Cuando examinamos los contenidos curriculares de DDHH para el período de edad 10-14 utilizando como referente una propuesta especializada, resulta auspicioso comprobar que una parte considerable de los contenidos recomendados dentro del componente de conocimientos e información de la propuesta se contemplan en los currículos escolares de este grupo de edad, de una u otra manera. Queda por analizar, sin embargo, qué se ha incorporado y cómo.

Para el período de edad de los 10 y 11 años (tres últimos años de la escuela primaria), en la mayoría de los países de la región prevalecen contenidos sobre: sociedad y cultura, convivencia; persona y derechos de las personas, dignidad humana; igualdad y diferencia, discriminación; historia nacional y americana con (alguna) perspectiva de DDHH; diversidad y cultura de género; democracia, civismo y ciudadanía; Estado y estado de derecho, garantías individuales, Constitución; medio ambiente; derechos de la infancia. A partir de los 12 años, con el comienzo de la escuela secundaria, aparecen nuevas temáticas que luego se continuarán en los años siguientes. Entre ellas tipos de derechos específicos, en especial algunos económicos, sociales y culturales: derecho a la salud, al trabajo y a la educación; grupos en condición de vulnerabilidad: mujeres y pueblos indígenas; migraciones; pobreza; prevención de adicciones, drogadicción; instrumentos e instituciones de protección de los DDHH, nacionales e internacionales.

Los temas relacionados con drogadicción, migración y pobreza aparecen reiteradamente en una buena parte de los países en asignaturas que se imparten a partir de los doce años de edad. Los enunciados correspondientes a estos temas no tienen, necesariamente, un enfoque de derechos humanos, sino que privilegian conocimientos y actitudes frente a problemas, procesos o situaciones que se dan en el entorno social y respecto de los cuales se sugiere desarrollar actividades de aprendizaje o fomentar toma de conciencia y/o acciones de prevención. De cualquier manera de-

ben ser comprendidos como espacios aptos para asociar contenidos de derechos humanos.

Resulta especialmente sugerente la inclusión de la cuestión de la memoria histórica en Argentina, Brasil, El Salvador, Perú y Uruguay, por razones obvias, que debería extenderse a todos los países de la región por su potencial para promover tanto el reconocimiento crítico de períodos y condiciones en los cuales los derechos humanos fueron sistemáticamente vulnerados, como para promover los valores de las democracias y enfrentar la necesidad de fortalecerlas mediante una activa participación de las nuevas generaciones.

En líneas generales, la distribución por edad de estos contenidos se corresponde con la sugerida por la propuesta pedagógica del IIDH, que contempla un crecimiento gradual de complejidad, abstracción y estudio de derechos específicos en el pasaje de los grados de la escuela primaria (10-12 años) a la secundaria (13-14 años). Sin embargo, los contenidos que identificamos como los más recurrentes en los países durante el período de edad estudiado están lejos de constituir, desde la perspectiva especializada del IIDH, un enfoque integral y sólido de los DDHH apropiado a las necesidades y capacidades de los niños y niñas de 10 a 14 años. Pero en todo caso, sí constituyen una plataforma mínima a partir de la cual se puede avanzar hacia desarrollos más vastos y profundos teniendo en cuenta que el resultado, por país y por edades (10-14 años), muestra que la inclusión es desigual entre países y entre derechos.

Lo importante es comprobar que la educación formal pública de la región no está al margen del tema ni lo elude. Más bien, como analistas quedamos con la impresión de que hoy, en los países, lo que falta no es tanto la voluntad política de incorporar la EDH al mapa curricular, sino más bien la especialización disciplinaria necesaria para orientar esa incorporación hacia resultados más completos y eficientes para alcanzar los fines éticos, críticos y políticos de la EDH. Sin dejar de valorar positivamente las incorporaciones curriculares de contenidos de DDHH que se han señalado, al mismo tiempo encontramos evidencias de aspectos negativos o deficitarios en la forma como esos contenidos se enfocan y formulan en el currículo, aspectos que se reiteran en muchos de los países estudiados.

Las insuficiencias más visibles son:

- Escaso uso explícito del concepto de derecho/s humano/s. Se abordan muchos temas propios de DDHH o muy vinculados con los DDHH pero sin llamarlos siempre por su nombre, es decir, sin usar cuando corresponde los términos precisos "derecho", "derecho humano" o "sujetos de derechos", por ejemplo[11].

[11] Veamos un ejemplo. En los currículos analizados para la edad de 10 años, uno de los temas más recurrentes es el del derecho al medio ambiente, que aparece incluido en distintas asignaturas. Al extraer los contenidos explícitos sobre este tema de un total de 18 asignaturas correspondientes a 14 países, identificamos unos 30 enunciados curriculares. Sin embargo, sólo uno de ellos usa la expresión "reconocimiento del derecho a disfrutar de un ambiente sano" (Venezuela, asignatura Ciencias de la naturaleza y tecnología). Aquí hay que insistir en que doctrinariamente no es lo mismo hablar de "medio ambiente" que del "derecho a un medio ambiente sano"; de "salud" que del "derecho a la salud o a la asistencia de salud"; de "educación sexual" que de "derechos sexuales y reproductivos"; de "género" que de "equidad de género", de "indígenas" que de "derechos de los pueblos indígenas" o "derecho a la identidad cultural".

- Tendencia a la atomización, al listado de temas de derechos o asociados a derechos pero sin articularlos lógicamente entre sí.

- Ausencia del planteamiento explícito de la integralidad de los derechos y, por ende, de su abordaje integral.

- Poca conexión de los conocimientos e información sobre DDHH con el desarrollo de destrezas o capacidades asociadas. En cambio, sí tiende a marcarse la conexión de los conocimientos de DDHH con los valores y actitudes asociadas.

Los medios didácticos

Los textos educativos

El análisis de los contenidos de los textos educativos para el período de edad 10-14 años del año 2000 –que correspondieron principalmente a las asignaturas de Educación cívica y Estudios sociales, con alguna otra adicional en ciertos países–, muestra que los temas abordados entonces con más frecuencia en todos los países desde una perspectiva de DDHH eran: períodos o aspectos de la historia americana, en particular la conquista, la independencia y las poblaciones indígenas; la democracia; el Estado nacional y su estructura de poderes; la Constitución Nacional, y medio ambiente y recursos naturales.

En un segundo lugar de frecuencia y solamente en un promedio de cinco países por tema, se encontraban: derechos humanos y la Declaración Universal de los Derechos Humanos; diversidad étnica en la actualidad, igualdad y no discriminación; patrimonio cultural; equidad de género, y derechos de la infancia. En síntesis, en los libros de texto de hace cinco años ya se identifican algunos contenidos de DDHH o vistos desde los DDHH, si bien son escasos y tienen un carácter fundamentalmente histórico o conceptual general.

El mismo análisis practicado sobre los textos equivalentes del año 2005 muestra un crecimiento significativo de las temáticas que se abordan sobre DDHH o desde una perspectiva de DDHH. Las mayores frecuencias de aparición corresponden a los siguientes temas: desigualdades sociales en la actualidad; derecho a la información y el rol de los medios de comunicación; la inmigración y sus aportes; problemas sociales contemporáneos, como el desempleo, la violencia y la violencia doméstica, y la desnutrición; libertades electorales, voto universal; participación estudiantil; ayuda a la comunidad; los derechos humanos: identificación y clasificación; el MERCOSUR y los acuerdos de cooperación (en países que

forman parte de MERCOSUR), y la Carta Democrática Interamericana (en países andinos). Este listado indica que el crecimiento durante el lustro 2000-2005 de las temáticas que se presentan en los libros de texto con alguna visión de DDHH, no fue sólo cuantitativo, es decir, no se trata sólo de que ahora podemos contabilizar más temas y en un número mayor de países.

Observamos, además, que los temas de estudio ya no quedan confinados a la historia continental o a los macro-conceptos de derechos humanos y democracia; ahora se vinculan un poco más con la realidad contemporánea de los países –nacional y regional– y con el cotidiano de las personas, y empiezan a incluir grandes problemas socioeconómicos que las afectan (la cooperación subregional, la inmigración, la violencia, el desempleo, etc.). Percibimos, pues, un mayor acercamiento de la perspectiva de DDHH a la gente, a las situaciones y preocupaciones que vive a diario, aunque todavía no se trata de un tendencia generalizada a todos los países, ni homogénea.

Las actividades extra aula

A diferencia del currículo que determina el trabajo áulico en las escuelas –explícito, minucioso en el desarrollo temático, fundamentado y, por lo menos en sus grandes líneas, común a todo el país–, las actividades educativas fuera del aula no siempre están explicitadas y desarrolladas pedagógicamente en un documento oficial, ni menos aún son comunes a nivel nacional, lo cual dificulta su identificación y análisis.

Los datos obtenidos, que por lo dicho son aproximativos, indican que en todos los países se desarrollan actividades escolares extra aula, pero no es posible establecer con exactitud en qué cantidad y con qué características porque por lo general son competencia de los establecimientos escolares, las autoridades y los maestros de cada escuela. Aquellos países que trabajan con el sistema de proyectos educativos institucionales (PEI), las incluyen allí, tal como ocurre en Colombia. Las consultas realizadas con educadores indican que suelen ser un recurso emergente o producto de un proyecto específico; vale decir, no altamente planificado de antemano.

Los lineamientos ministeriales, donde los hay, se concentran en los aspectos logísticos y legales de estas actividades, pero no incluyen consideraciones pedagógicas. Estamos frente a una variable de potencial interés para la EDH, pero que por el momento mantiene considerables vacíos de información.

La celebración de efemérides

Los datos recogidos comprueban que todos los sistemas educativos de los países estudiados contemplan y desarrollan celebración de efemérides, algunas a través de grandes actos oficiales simultáneos en todo el país, otras a través de actos pequeños o sencillas actividades alusivas en cada aula.

En realidad, las efemérides siempre han sido parte importante de la cultura escolar. Pero en la actualidad, a diferencia de algunas generaciones atrás, se han venido incorporando celebraciones más universales, ya no asociadas a fechas o figuras patrióticas nacionales (que, por supuesto, siempre se mantienen en cada país), sino a conmemoraciones globales, que trascienden fronteras y son válidas y merecedoras de aprecio por todas las personas del mundo: el Día de la Mujer, el Día en contra de la Discriminación Racial, el Día Mundial de la Salud, el Día del Aborigen, del Trabajo, de la Abolición de la Esclavitud, del Medio Ambiente, de la Etnia Negra, del Voto Femenino, de los Derechos del Niño, de la No Violencia contra la Mujer, de las Personas con Discapacidad, de los Derechos Humanos, por solo citar algunos de los más celebrados en nuestra región. Estas celebraciones no conmemoran tanto a personas o sucesos, aunque su origen esté asociado a alguna persona o suceso particular, sino a principios y reivindicaciones de alcance universal.

Esas últimas celebraciones tienen un gran potencial para dirigir la atención de los alumnos hacia, y educar en, los principios de dignidad humana, la dialéctica de la igualdad y la diversidad que es consustancial a la condición persona, los valores de fraternidad y solidaridad, etc. En suma, los derechos humanos. Sin embargo, los datos sugieren que tales festividades no se aprovechan demasiado, o por lo menos no una gran cantidad de ellas, ni en muchos países.

Las efemérides parecen estar funcionando en las escuelas como un recordatorio para la población escolar –de un concepto o un problema–, lo cual es positivo, pero en pocos casos parecen usarse para trabajar pedagógicamente un tema (conocer su origen, comprender su sentido, profundizar su importancia). Se verifica que hay mayor utilización de este recurso en aquellos países donde existen lineamientos u orientaciones nacionales muy específicos de parte de los ministerios (por ejemplo, en Costa Rica), pero hemos identificado muy pocos de tales lineamientos.

4. Recomendaciones

El análisis de la gran cantidad de información recogida para este V Informe muestra señales alentadoras de una cierta presencia de espacios

y contenidos de EDH en el currículo escolar y en los medios didácticos para niños y niñas de 10 a 14 años, en por lo menos 16 países de la región. Esta presencia, producto de las reformas curriculares de la segunda mitad de los 90, debe leerse positivamente en cuanto:

i. refleja algún grado de consenso político –aunque relativo y dispar entre los países–, respecto a educar en derechos al segmento de edad más numeroso en las aulas públicas y psicológicamente más fértil para recibir esta formación; y

ii. se consolidó en los últimos cinco años porque se mantuvo estable, o fue avanzando año a año al irse poniendo gradualmente en vigencia las reformas curriculares decididas en la década pasada.

Sin embargo, la lectura de conjunto de los datos también tiene una cara negativa, porque pone en evidencia importantes insuficiencias e inconsistencias curriculares y didácticas que, de no resolverse, impedirán el logro de los objetivos éticos y políticos de las reformas en materia de EDH, con graves costos de pérdida de legitimidad social y recursos financieros.

Es visible que la región ha empezado a armar una plataforma normativa y curricular para educar a sus niños y niñas en DDHH; pero la construcción progresa en forma lenta, irregular y endeble: ni marcha al ritmo que le demandan los cambios históricos, ni crea las capacidades intelectuales, emocionales y pragmáticas que necesitan quienes claman por sus derechos. La construcción educativa en marcha es frágil; requiere de un andamiaje experto que la sostenga para que crezca firme y enhiesta, y la impulse a seguir hacia adelante, a proyectarse a lo que la psicología cognoscitiva reconoce, siguiendo a Lev Vigotsky, como su "zona de desarrollo próximo".

A la luz de los resultados de esta investigación y desde su perspectiva especializada y su experiencia en la materia, el IIDH ofrece a las autoridades educativas de los países estudiados algunas recomendaciones para fortalecer los espacios y contenidos curriculares y los medios didácticos de la EDH en su educación sistemática.

- Instar a la Dirección Curricular, o instancia equivalente, de los ministerios o secretarías de educación pública de la región, a realizar un estudio-diagnóstico nacional pormenorizado de los contenidos curriculares de EDH o asociados que existen en todas las asignaturas de los últimos tres grados del ciclo de educación primaria y los dos primeros de educación secundaria (correspondientes a estudiantes de 10 a 14 años de edad), a fin de determinar cuáles son los puntos críticos

que requerirían (i) incorporar contenidos relevantes de EDH que estuvieran ausentes, y/o (ii) reforzar los contenidos de EDH existentes que estuvieran incompletos, insuficientemente desarrollados o desarticulados desde una visión integral y multidimensional de los derechos humanos. Los resultados por país de este V Informe Interamericano, así como la matriz utilizada para la recolección de los datos, pueden servir como insumos para diseñar y alimentar la investigación nacional que aquí se recomienda.

- Realizar el estudio-diagnóstico arriba recomendado analizando como contenidos curriculares tanto la información y conocimientos incluidos en los programas de estudio, como los valores y actitudes en los cuales se aspira a formar, y las destrezas o capacidades que se busca desarrollar en los estudiantes. Un currículo de EDH que deje por fuera cualquiera de estos contenidos siempre resultará incompleto.

- Teniendo en cuenta los resultados de esa investigación-diagnóstico nacional, recomendar cómo y cuándo podrían suplirse los vacíos o insuficiencias curriculares detectadas. Es decir, proponer los procedimientos que habría que seguir para hacer incorporaciones o ajustes curriculares; los aportes de especialistas que se necesitarían; las instancias técnicas y políticas que deciden al respecto, y los tiempos estimados para llevar a buen término tales procedimientos.

- Instar a las autoridades educativas nacionales a incorporar o ampliar gradualmente los contenidos de EDH en las asignaturas de los últimos tres grados del ciclo primario y los dos primeros del ciclo secundario, tomando en consideración las sugerencias meso-curriculares de la *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*, elaborada por IIDH.

- Respecto al modo de inserción curricular, optar por la coexistencia de (i) la modalidad disciplinar o específica (los contenidos de DDHH como asignatura independiente o como parte sustancia de otra/s asignatura/s existentes) y (ii) la modalidad transversal (objetivos y contenidos de DDHH atravesando distintos espacios escolares, tanto áulicos como extra-aula, y distintas asignaturas del currículo).

- Al negociar la incorporación o ampliación de contenidos de EDH en las asignaturas existentes, defender el uso combinado de, entre otros, los siguientes criterios: (i) cuáles son los contenidos –cognoscitivos,

afectivos y procedimentales– que es importante incluir para cada grado y grupo etario; (ii) cuáles son los campos disciplinarios donde los contenidos de derechos humanos seleccionados se insertan de manera más lógica y coherente, y (iii) cuál es una carga horaria adecuada para el grupo de edad.

- Activar las grandes potencialidades formativas para la EDH de las actividades extra-aula y de la celebración institucional de efemérides, haciendo un uso más amplio, conceptualmente riguroso y metodológicamente sistemático de estos medios didácticos. Se trata de vacíos por cubrir que, además, pueden hacerse sin mayor conflicto (porque no disputan espacio horario a otras asignaturas) y sin costos adicionales, pero que exigen construir estrategias pedagógicas desde una perspectiva de derechos humanos y acercarlas a las autoridades de los establecimientos escolares y los educadores de aula, que son quienes tienen una mayor cuota de decisión sobre el uso de estos recursos, de modo de orientarlos para llevarlas a la práctica.

- A los fines de lo arriba recomendado, producir materiales didácticos para autoridades de los establecimientos escolares y educadores de aula desde una perspectiva de EDH (manuales, guías, orientaciones pedagógicas, entre otros) e incluir el tema en las capacitaciones que se ofrezcan a los docentes en servicio.

- Diseñar y conducir una investigación aplicada sobre las actividades extracurriculares como posibilidades de aprendizaje de derechos humanos, con el objetivo de identificar qué experiencias especialmente originales y valiosas existen en los países de la región, en qué medida se utilizan para formar en DDHH y con qué resultados e impacto (por ejemplo, el gobierno escolar, los parlamentos estudiantiles, la simulación del modelo de deliberación de Naciones Unidas, los reglamentos de convivencia para cada institución escolar, los proyectos comunitarios, entre otras).

- A los fines de la investigación arriba recomendada, construir y aplicar indicadores de progreso que permitan identificar avances históricos (o no) en su conceptualización pedagógica y su uso escolar.

El IIDH reitera su compromiso de continuar colaborando, como hasta la fecha, con todas las entidades públicas, civiles y académicas de los países de la región, así como con otros organismos internacionales y regionales, para impulsar el avance de los procesos de incorporación de la temática de derechos humanos en el currículo escolar de las Américas.

Anexo
Matriz de contenidos sugeridos según etapas evolutivas y nivel escolar

ETAPA EVOLUTIVA Y NIVEL ESCOLAR: Preadolescencia: 10-11-12 años. Tres últimos grados de escuela primaria

Objetivos

Se busca que, al concluir esta etapa escolar, los y las estudiantes estén en capacidad de:

- Reconocerse como persona digna, valiosa y "sujeto de derechos", en condiciones de igualdad con todas las demás personas.
- Diferenciar deseos de necesidades y derechos.
- Comprender el concepto de derechos humanos en su doble dimensión ética y normativa, e identificar en líneas generales los derechos consagrados en la Declaración Universal.
- Comprender que el ejercicio de los derechos entraña responsabilidades.
- Plantearse el sentido de responsabilidad social.

Conocimientos

Conceptos clave:	*Desarrollos conceptuales:*	*Historia:*	*Normas e instituciones:*
• Dignidad humana • Derechos humanos • Derechos de niños y adolescentes • Sociedad y cultura • Identidad cultural • Igualdad y no discriminación • Democracia • Gobierno • Ley • Medio ambiente	• Persona y derechos de la persona. La persona y la dignidad humana. La dignidad humana como fundamento de los DDHH. Concepto de DDHH. Los DDHH como principios éticos, como normas jurídicas y como ideal de convivencia justa. • DDHH y derechos de la infancia. Implicaciones del concepto de DDHH en sentido legal: (a) un sujeto, titular del derecho; (b) un objeto específico, expresado en normas internacionales o nacionales, y (c) una garantía legal de protección. Los derechos de la infancia. Derechos acordados en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y panorámica de los DDHH acordados en la Declaración Universal (1948) • Sociedad y cultura. La convivencia humana. Sociedad y cultura. Las culturas y la identidad cultural. Factores que intervienen en la formación de una cultura (etnia, lengua, tradiciones, nacionalidad, grupos de pertenencia, medios de comunicación, generaciones). La diversidad cultural como riqueza para la especie y la sociedad. Introducción a la diversidad cultural del mundo, el continente americano y el país. • Igualdad y diferencia. La discriminación. Concepto de igualdad. Igualdad y diferencia. Desigualdades legítimas e ilegítimas. Discriminación. Origen y efectos de la discriminación. Tipos de discriminación: por sexo, edad, raza, etnia o nacionalidad, religión o ideología, situación económica, cultura, discapacidad, orientación sexual. Prejuicios y estereotipos. • Medio ambiente. Cuidado y responsabilidad ambiental. • El planeta como hábitat de la especie humana. Relación entre las personas y su medio. Recursos naturales renovables y no renovables. Explotación irracional de los recursos naturales y depredación del medio: efectos globales y consecuencias para la vida humana. Racionalidad en el uso de recursos naturales.	• Introducción a la historia de los DDHH como producto de una conquista. Reconocimiento de derechos individuales como limitación al poder de la autoridad absoluta. Antecedentes en la antigüedad y la Edad Media. Construcción moderna del concepto de DDHH. Fundamentos filosóficos, políticos y jurídicos. • La Declaración Universal de los DDHH (1948). Antecedentes, influencias, importancia. Países firmantes. Los DDHH consagrados por la Declaración Universal. La Declaración Americana de DDHH (1948). • Hitos y figuras en las luchas por los DDHH. • Momentos clave en la historia contemporánea de los DDHH, en la humanidad y el continente. Personalidades que destacan en la defensa de los DDHH, en el mundo, el continente y el país. (Por ejemplo, en las Américas: Fray Bartolomé de las Casas, Tupac Amaru, Eleanor Roosevelt, Monseñor Arnulfo Romero, Rigoberta Menchú, entre otras figuras). • Historia nacional y americana con perspectiva de DDHH, diversidad cultural y género. Enseñanza de la historia nacional y continental (según los períodos históricos que fije para cada grado el currículum oficial) con una perspectiva de DDHH, que incorpore además (a) la historia y cultura de las poblaciones indígenas y afrodescendientes, con énfasis en las etnias que componen la población nacional y (b) la perspectiva de género.	• La democracia. La democracia como régimen político. Características. Las instituciones democráticas nacionales. Los poderes del Estado. Organización y funcionamiento. La democracia como forma y cultura de vida. Principios de convivencia democrática en la vida cotidiana. La ley. Igualdad ante la ley y debido proceso. • Introducción a los sistemas de protección de DDHH. Protección de los DDHH en el ámbito nacional. Los DDHH en la Constitución Política. Instituciones que defienden derechos en el ordenamiento legal nacional: justicia ordinaria, justicia constitucional, justicia electoral, Defensoría de los Habitantes, etc. según corresponda en cada país. • Organizaciones internacionales de cooperación y promoción de derechos: Naciones Unidad; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. • La participación democrática en la institución educativa. Organizaciones de participación estudiantil. Participación de la familia en la institución escolar.

Valores y actitudes

Valores:	*Actitudes:*		
• Vida e integridad personal • Identidad y autoestima • Dignidad humana • Libertad • Responsabilidad • Igualdad/No discriminación • Convivencia y cooperación • Justicia	• Apreciar la vida humana en todas sus dimensiones: física, psíquica y social. • Respetar la integridad corporal y psíquica de las personas y rechazar cualquier agresión a ella – sea a sí mismo o a otro/s. • Sentirse persona digna, única e importante. • Reconocer a las demás personas como individuos diferentes a uno, pero a la vez iguales en valor, dignidad y derechos.	• Apreciar que las diferencias entre personas hacen más interesante y rica la vida escolar y social. • Respetar, en forma creciente, las diferencias legítimas entre personas y la diversidad. • Rechazar las desigualdades injustas entre personas y la discriminación. • Sentir empatía hacia los demás, sobre todo sus sentimientos y sufrimientos, local y globalmente.	• Aspirar a ser justo en las relaciones con los demás. • Ser responsable por las decisiones que tomamos libremente y asumir sus consecuencias. • Estar dispuesto a cooperar con otros y a realizar trabajo voluntario, en la escuela o la comunidad. • Interesarse de manera creciente por los eventos y problemas públicos: locales, nacionales y mundiales. • Sentir interés y responsabilidad por el ambiente y el uso de los recursos naturales.

Destrezas o capacidades

Para el pensamiento crítico	*Para la participación y el trabajo cooperativo*
• Distinguir entre hechos, inferencias y opiniones valorativas. • Detectar sesgos, prejuicios y estereotipos en sus opiniones y las de los demás. • Reconocer la existencia de diferentes puntos de vista. • "Alfabetizarse" en los códigos de los medios masivos. • Para la comunicación y la argumentación eficaz. • Escuchar con atención a distintos interlocutores/as, buscando comprender y retener sus mensajes. • Leer con buen grado de comprensión distintos tipos de textos informativos, argumentativos y expresivos apropiados a la edad. • Exponer en modo oral y escrito distintos tipos de información (hechos, abstracciones, opiniones, sentimientos, etc.) en forma ordenada y clara, buscando ser comprendido por los destinatarios/as. • Dialogar. • Buscar y seleccionar evidencias para apoyar las rgumentaciones. • Empezar a organizar los argumentos para presentar un caso bien razonado en cualquier discusión, en la escuela o fuera de ella. • Empezar a usar los recursos de la argumentación racional en las discusiones sobre cuestiones de derechos humanos y democracia.	• Elegir razonadamente y reconocer las consecuencias de nuestras elecciones. • Trabajar en grupo, aportando constructivamente al logro del objetivo común. • En el trabajo en grupo, facilitar el diálogo constructivo y, frente a diferencias de criterio, la negociación y búsqueda de acuerdos • Cuidar a las personas, las relaciones y las cosas –animadas e inanimadas. • Reconocer situaciones de discriminación e injusticia, en la escuela y fuera de ella.

Situaciones y problemas de la realidad cercana

- Discriminación y prejuicio, hoy y aquí. ¿A quiénes discriminamos?
- Pobreza, hambre, injusticias, en el país y el mundo. ¿Cómo las combatimos?
- La mirada estrecha: el etnocentrismo.
- La conducta egoísta: egocentrismo y pasividad
- Desplazamientos y migraciones. ¿Quiénes migran hacia mi país hoy? ¿Quiénes migran desde mi país hoy? El punto de vista de los migrantes frente al de la comunidad receptora.
- Adicciones: alcoholismo y drogadicción.
- Violencia, en diferentes formas y espacios de manifestación: en el hogar, en la escuela y en la comunidad. Exclusión y organización juvenil en pandillas y maras.

ETAPA EVOLUTIVA Y NIVEL ESCOLAR: Adolescencia: 13-14 años. Primeros grados de escuela secundaria

Objetivos

Se busca que, al concluir esta etapa escolar, los y las estudiantes estén en capacidad de:

- Identificar y comprender todos los tipos de derechos humanos (civiles, políticos, económicos, sociales, culturales y colectivos) en su especificidad y a la vez, integralidad.
- Entender la interrelación entre derechos humanos, Estado de Derecho y gobierno democrático.
- Conocer en términos generales la existencia de mecanismos e instituciones de protección de derechos humanos en el orden nacional y supranacional.
- Comprender el imperativo moral y social de respetar los derechos humanos de las demás personas.
- Autoevaluar sus actitudes y conductas diarias con los parámetros de los derechos humanos y los principios democráticos, a fin de actuar coherentemente con ellos.

Conocimientos

Conceptos clave:	*Desarrollos conceptuales:*	*Historia:*	*Normas e instituciones:*
• Universalidad e indivisibilidad de los DDHH • Derechos civiles y políticos; económicos, sociales y culturales, y colectivos • Democracia y Estado de Derecho • Desarrollo sostenible • Protección nacional y supranacional de los DDHH • Ciudadanía nacional y global	• Introducción a la doctrina de los DDHH. Características de los DDHH: universales e indivisibles. Vocabulario de DDHH (declaración, convención, pacto, protocolo, resolución, recomendación, ley, garantía, etc.) Derechos específicos: *Derechos civiles y políticos* o Derecho a la vida o Prohibición de la tortura o Prohibición de la esclavitud y los trabajos forzados o Libertad y seguridad de la persona o Derecho a la privacidad o Derecho a casarse y formar una familia o Derecho a una nacionalidad o Derecho a la propiedad o Derecho a una personalidad jurídica o Igualdad ante la ley o Libertad de pensamiento, conciencia y religión o Libertad de opinión y de expresión o Libertad de reunión y asociación o Libertad de movimiento o Libertad de participación en los asuntos públicos: derecho a elegir y ser elegido *Derechos económicos, sociales y culturales* o Derecho a un nivel de vida adecuado: alimentación, vivienda, asistencia médica y servicios sociales. o Derecho a la seguridad social o Derecho al trabajo o Derecho a condiciones de trabajo justas o Derecho a formar y asociarse en sindicatos o Derecho a la educación o Derecho a la información	o Profundización en la historia de los DDHH. Historia y contextualización de los desarrollos sucesivos de los DDHH en los siglos XX y XXI (Por ej: la "Guerra Fría" y los dos Pactos de 1966, de derechos civiles y políticos y de derechos económicos sociales y culturales; las sufragistas, el movimiento feminista y los derechos de la mujer; movimientos indigenistas y los derechos de los pueblos indígenas; etc.). o Racismo, sexismo, xenofobia y otras formas de discriminación, en la historia y la actualidad. Raíces y manifestaciones históricas del racismo, el sexismo, la xenofobia y otras formas de discriminación. Consecuencias individuales y sociales. El etnocentrismo. Violaciones masivas de DDHH producto de la discriminación (segregación, holocausto, apartheid, limpieza étnica). Manifestaciones actuales de la discriminación en el país y la comunidad local. Recursos jurídicos, sociales y educativos para combatir la discriminación.	• El régimen democrático y las instituciones nacionales. Evolución del concepto de democracia. Estado y sociedad civil. El "buen gobierno": transparencia, responsabilidad y rendición de cuentas. Gobierno nacional y gobiernos locales. Organización y funcionamiento del gobierno local. • La ciudadanía democrática, nacional y global. Concepto de ciudadanía. Composición de la ciudadanía nacional: la diversidad real de la población nacional. El "buen ciudadano": derechos y responsabilidades. La participación política de ciudadanos y no ciudadanos. Mecanismos y procedimientos de participación, en el ámbito nacional y supranacional. Partidos políticos y entidades de la sociedad civil. Organizaciones no gubernamentales. Principales ONG nacionales e internacionales que defienden y promueven DDHH. Medios de comunicación.

Conocimientos

Conceptos clave:	*Desarrollos conceptuales:*	*Historia:*	*Normas e instituciones:*
	○ Derecho a participar en la vida cultural, y a gozar los beneficios del progreso científico. ○ Derecho a la participación social de los niños y adolescentes. *Derechos colectivos* ○ Derecho al desarrollo ○ Derecho a un medio ambiente sano ○ Derecho a acceder a patrimonios naturales y culturales, incluyendo el patrimonio común de la humanidad. • Poder y legalidad. El poder. Ámbitos y tipos de poder (político, económico, social, cultural, familiar, institucional). Distribución del poder en la sociedad. Conflictos. Formas de regulación y limitación del poder. Abuso del poder. Legalidad y legitimidad en el ejercicio del poder. • Estado y Estado de Derecho. Concepciones sobre el Estado y contextos históricos en los que se formularon. Funciones del Estado. Estado de Derecho. Formas de representación. Sufragio. Formas de participación y organización ciudadana en las democracias (partidos políticos, sindicatos, cooperativas, organizaciones sociales, etc.) • Democracia y desarrollo. Ciudadanía nacional y global. Condiciones dignas de vida. Desigualdades al interior de una sociedad y entre sociedades. Factores que producen desigualdad económica y exclusión social, local y globalmente. Relación entre DDHH, democracia y desarrollo. El desarrollo como práctica de las libertades y capacidades ciudadanas (Amartya Sen). El desarrollo económico y social, local y globalmente. Interdependencia y globalización. Desarrollo sostenible.	○ Historia nacional, americana y universal con perspectiva de DDHH, diversidad cultural y género. Continuación de la enseñanza de la historia nacional, continental y universal (siguiendo los períodos históricos que fije para cada grado el currículum oficial) con una perspectiva de DDHH, que incorpore además ○ (a) la historia y cultura de las poblaciones indígenas, afrodescendientes, y otros pueblos, etnias o culturas del mundo tradicionalmente marginados de la historiografía oficial eurocentrista y (b) la perspectiva de género. • Los DDHH en la historia reciente de América Latina y el país ○ Casos de violaciones masivas de DDHH en el continente y el país. Dictaduras y represión política. Procesos de memoria, justicia y reparación: "Nunca Más". Inicio de la problematización sobre el estado actual de los DDHH en el continente y el país. Obstáculos a su realización efectiva (pobreza, exclusión, corrupción, violencia intrafamiliar y social, inseguridad, crimen organizado, etc.)	• Los DDHH en el ordenamiento interno. Identificación de los instrumentos internacionales y regionales de DDHH ratificados por el país. Estatus legal. • Derecho internacional de los DDHH. Profundización en la protección jurídica de los DDHH: estándares, instrumentos y sistemas supranacionales. Proceso de creación y ratificación de las normas internacionales de DDHH. Responsabilidad de los estados firmantes. Pactos y Convenciones: generales (Pacto de Derechos Civiles y Políticos, y Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales) y para poblaciones específicas (infancia, mujer, refugiados). La CEDAW. • Sistema internacional y sistemas regionales de protección de los DDHH. El Sistema de Naciones Unidas. Instancias de los Altos Comisionados (ACNUDH, ACNUR), Comisiones especializadas y relatores especiales. El Sistema de la OEA: la Comisión y la Corte Interamericana. Organización y funciones. Referencia a los sistemas regionales europeo y africano.

Valores y actitudes

Valores:	*Actitudes:*		
• Solidaridad • Empatía local y global • Participación • Pluralismo • Equidad • Desarrollo humano • Paz • Seguridad	• Ser sensible a las necesidades y derechos de los demás . • Preocuparse por la injusticia e inequidad en las relaciones entre las personas y en la sociedad en su conjunto. • Estar dispuesto a actuar para corregir situaciones de injusticia, inequidad o irrespeto a los derechos propios y de otros. • Respetar el derecho de todos a tener sus puntos de vista. • Estar abierto a otros puntos de vista y a tratar de comprenderlos en lugar de rechazarlos de antemano. • Apreciar, en forma creciente, el pensar y decidir con autonomía intelectual y moral.	• Apreciar la convivencia pacífica y constructiva con los demás, local y globalmente. • Estar dispuesto a resolver racionalmente los conflictos que se susciten en su entorno cercano, escolar y comunitario. • Creer que la participación –individual y colectiva– puede producir cambios en la sociedad. • Exigir justicia y equidad en todas las relaciones, para sí mismo y los demás. • Estar dispuesto a participar, en forma creciente, en asuntos colectivos y de interés público, local y globalmente (informarse, opinar, buscar otras opiniones, intervenir en actividades comunitarias y cívicas, etc.)	• Asumir en forma creciente una posición sobre problemas públicos, locales, nacionales y globales. • Preocuparse por los efectos que tengan nuestros estilos de vida en las personas y en el medio ambiente. • Cuidar y promover el cuidado de los recursos naturales por respeto a las necesidades y derechos de quienes vivimos hoy y de las generaciones futuras.

Destrezas o capacidades

Para el pensamiento crítico	*Para la comunicación y la argumentación eficaz*	*Para la participación y el trabajo cooperativo*
• Tomar decisiones con base en información. • Comprender la lógica que subyace a otros puntos de vista. • Identificar a los distintos actores sociales, sus perspectivas e intereses, en situaciones conflictivas, históricas y actuales; locales y globales. • Interpretar situaciones de injusticia, discriminación o exclusión en relación con los principios y normas por los cuales deben ser denunciadas y corregidas. • Analizar críticamente los mensajes de los medios masivos, en especial sobre temas que involucren derechos humanos y democracia.	• Construir mensajes orales y escritos de complejidad creciente, para distintos destinatarios. • Leer con buen grado de comprensión distintos tipos de texto de complejidad creciente. • Preparar mensajes usando distintos medios (oral, escrito, gráfico, sonoro, fotográfico, etc.) con propósitos de divulgación, promoción y defensa de DDHH y principios democráticos (Por ej., para los medios masivos, para peticionar a las autoridades, para difundir en la escuela o la comunidad, etc.). • Reunir información e investigar problemas y situaciones de la realidad cercana. • Participar en debates, prestando atención a las opiniones de los demás y expresando respetuosa y claramente las propias. • Aprender a desarrollar una posición o a cambiarla por medio de una argumentación razonada. • Presentar convincentemente las evidencias para respaldar los argumentos y las propuestas. • Utilizar gradualmente vocabulario específico de derechos humanos y democracia en la comunicación oral y escrita.	• Organizarse con otros en grupo, cada vez con mayor autonomía, para lograr objetivos comunes y compartir tareas. • Empezar a enfrentar los puntos de vista que justifican y perpetúan la inequidad, el autoritarismo y otras violaciones de los derechos humanos y los principios democráticos. • Mediar y ayudar a resolver creativamente situaciones de conflicto (negociación), respetando a la vez la diversidad de intereses y de condiciones y la dignidad de las personas. • Involucrarse y aportar constructivamente al trabajo de alguna entidad de acción colectiva de su colegio o comunidad (por ej.: gobierno estudiantil, agrupación política, organización de voluntariado social, de capacitación o de promoción de derechos). • Reflexionar autocríticamente sobre sus prejuicios, relaciones y prácticas de convivencia con los demás, en la familia, el colegio y la comunidad.

Situaciones y problemas de la realidad cercana	
	• Infracción a la ley penal: delincuencia individual y crimen organizado. ¿También violan DDHH? • Violencia estructural y violencia manifiesta. ¿Cuáles son las características de cada una? ¿Cuál es su impacto en la vida personal y social? • Indiferencia ante el bien colectivo y la "cosa pública". Ignorancia; apatía; cinismo. La corrupción. ¿Cómo afectan la realización de los DDHH? • Genocidio y crímenes contra la humanidad (práctica sistemática de tortura, desapariciones, limpieza étnica) ¿Cómo evitamos que se repitan? • Colonialismo/ imperialismo. • Pobreza e inequidad en América Latina, el continente más desigual del mundo. • Globalización económica y cultural. ¿Qué implicaciones tiene para la vigencia de los DDHH, oportunidades y amenazas? • Degradación ambiental. ¿Qué hogar le dejamos a las futuras generaciones?

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. Cançado 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.

IIHR
Inter-American Institute
of Human Rights

Inter-American Report on Human Rights Education

A Study in 19 Countries

Compilation of five reports

2002-2006

Danish International Development Agency DANIDA

Sida

NORWEGIAN MINISTRY OF FOREIGN AFFAIRS

Inter-American Institute of Human Rights

Inter-American Report on Human Rights Education

A Study in 19 Countries

Compilation of five reports

2002-2006

San Jose, Costa Rica - December 2009

© 2009 Inter-American Institute of Human Rights, San Jose.
All rights reserved.

Total or partial reproduction of the materials published here is permitted, provided it is not altered, the relevant credits are provided, and a copy of the publication or reproduction is submitted to the editor.

Production Team

For this publication:

Marisol Molestina
Editorial coordination and layout

Jacinta Escudos
Spanish/English comparison

Edisa S.A.
Printing

Of the first five HRE reports:

Diego Iturralde
Coordinator, Applied Investigation Unit

Ana María Rodino
Coordinator, Pedagogic Unit

Marisol Molestina
Coordinator, Information Unit

Giselle Mizrahi
Consultant in charge of the research process

Translation to English of one or several of the first five reports was in charge of Peter Leaver, Elizabeth Lewis and Sergio Guillén; the Spanish/English comparison was in charge of Charles Moyer and Nick Partridge.

Systematization and writing of one or several of the first five reports and annexes was also in charge of: Charles Goulet, Sofía Gutiérrez, Sandra Morello and Víctor Rodríguez.

Collection of part of the information for the first report had the cooperation of students of the XX Inter-disciplinary Course on Human Rights (San José, August 2000) and former students of previous courses provided by the IIHR.

Collection of part of the information for the other four reports had the cooperation of the following local consultants: Argentina, Francisco Scarfó; Brazil, Marcia Canario, Alexandra Almeida and Simone Ambros; Bolivia, José Eduardo Rojas and Carlos López Dawson; Colombia, Sandra Morello; Costa Rica, Giselle Mizrahi and Sergio Alfaro Salas; Chile, Belisario Magaña; Dominican Republic, Human Rights Institute Santo Domingo and Luisa América Mateo; Ecuador, Cecilia Lazo, Margarita Nieto and DNI Ecuador; El Salvador, Zulema Lara and Eleonora Carrillo; Guatemala, René Linares, Brenda Quiñones and Estudio Barros-Schaeffer; Haití, Patrick Camille; Mexico, Citlalin Castañeda; Nicaragua, Carlos Emilio López and Sonia Durán; Panama, José Antonio Grenard; Paraguay, Aristide Escobar; Peru, Norma Rojas and Patricia Luque; Uruguay, Lilián Celiberti; Venezuela, María Isabel Bertone.

The research program for an active promotion of human rights, of which the Inter-American report is a result, was financed from 2000 to 2006 with resources from the Ford Foundation, the Swedish International Development Agency (SIDA), the Ministry of Foreign Affairs of Norway, and the Ministry of Foreign Affairs of Denmark.

Publication coordinated by Editorial Production - Special Services IIHR

Inter-American Institute of Human Rights
Apartado Postal 10.081-1000 San José, Costa Rica
Tel.: (506) 2234-0404 Fax: (506) 2234-0955
e-mail: s.especiales@iidh.ed.cr
http://www.iidh.ed.cr

Table of contents

Introduction 7

Regulatory, conceptual and methological foundations 11

First Report: Normative development (2002) 49

Second Report: Development of school curricula and textbooks (2003) 79

Third Report: The development of teacher education (2004) 127

Fourth Report: Developments in national planning (2005) 179

Fifth Report: Developments in curriculum contents and courses: 10-14 years of age (2006) 243

Introduction

Since 2000, the IIHR has been developing a human rights research methodology based on a system of progress indicators. This approach was initially applied to six countries in the region (2001-2002), which formed the basis for the Institute's annual *Inter-American Report on Human Rights Education*[1]. These reports now address the 19 countries that have signed or ratified the Additional Protocol to the American Convention on Human Rights in the Area of Economic, Social and Cultural Rights (Protocol of San Salvador). IIHR reports look to identify trends which can be characterized as progress in the recognition and guarantee of human rights, as stated in Articles 13 and 13.2 of the Additional Protocol, as well as other international conventions ratified by the same countries.

Advances in the area of human rights education have been one of the IIHR's main contributions to the field of economic, social and cultural rights (ESCR) through the development of a system for monitoring human rights progress. These advances have born fruit in multiple ways. First, in 2004, with the Strengthening of Human Rights Systems Pursuant to the Plan of Action of the Third Summit of the Americas Resolution [AG/RES. 2030 (XXXIV-O/04)], in which the Organization of American States (OAS) sought to strengthen human rights promotion and protection systems. Later, in 2005, when the OAS General Assembly consulted the IIHR in developing Standards on the Preparation of Periodic Reports Pursuant to the Protocol of San Salvador [AC/RES. 2074 (XXXV-O/05)]. This recognition places the Institute in the middle of research and technical consultation efforts aimed at developing a follow up mechanism to the Protocol of San Salvador.

From May 31 to June 2, 2007, the Inter-American Education Ministers Meeting on Human Rights Education was held, a joint effort between the IIHR and the Minister of Education in Panama with support from the United Nations Children's Fund (UNICEF). It was at this event that the IIHR presented its *Curricular and methodological proposal for incorporating human rights education into the formal education of children from 10 to 14 years*.[2] During the OAS XXXVII General Assembly, Resolution AC/RES. 2321 (XXXVII-O/07) was approved, in which Member States are requested to consider this curricular proposal with a view toward using it as a tool for complying with Article 13.2 of the Protocol of San Salvador.

On July 3, 2008, in the context of the XXXVII OAS General Assembly (held in Medellín, Colombia from June 1-3, 2008), the IIHR's work in this area was acknowledged in Resolution AG/RES. 2404 (XXXVIII-O/08), Human Rights Education in Formal Education in the

[1] See section "Investigación aplicada" in the IIHR's website: http://www.iidh.ed.cr.

[2] The complete text of the proposal in the four official languages of the inter-American system (Spanish, English, French and Portuguese) is available in the IIHR's website: http://www.iidh.ed.cr.

Americas, which encourages Member States to continue supporting IIHR activities and educational projects in the region. This resolution was not spontaneously drafted or written quickly over the 3-days of the General Assembly; it was based rather on a process initiated by the Institute in 2000, which took advantage of its achievements and innovative "emblematic" programs on human rights education and the promotion of democracy. It is also a process that institutionalized the Inter-American Reports on Human Rights Education, an annual publication that now distinguishes the Institute in the region, as well as in discussions at MERCOSUR and during the Ibero-American Summit of Ministers of Education.

Background

In the second half of 1984, the IIHR carried out an exploratory study on the possibility of incorporating human rights education into high school curricula. This study proved to be the seed of a pioneering IIHR program for the IIHR, dedicated to human rights education (HRE). It was established in 1985, thereby defining a landmark mission and process for the Institute.

In the 1990s, the IIHR established the Educational Resources Center (*Centro de recursos educativos*-CRE), with a view to supporting teachers in incorporating human rights into everyday practice. The CRE was responsible for collecting, systemizing and distributing materials produced across the region; drafting catalogues listing bibliographical information and publication descriptions; creating and maintaining a directory of organizations; and producing and distributing relevant but often lesser known educational materials and perspectives in the area.

The IIHR's growing work in this area included the publication of the first edition of the CRE's Educational Resource Kit in 1993. Its quick production was due to the active promotion of human rights programs: access to justice, political participation and human rights education.[1]

A Compilation of the first five Reports

In 2007, a new cycle of reporting began with the VI Inter-American Report on Human Rights Education, which drew upon the topics analyzed in the first five reports and while incorporating the topic which will define the entire second cycle: the democratic participation of students in educational management. In the VI Report, this topic is analyzed from the perspective of standards and institutionalization, along with HRE and the

3 The main programmatic components of the strategic frame started in 1999 and implemented since 2002, were the thematic and geopolitical priorities; the strengthening of networks; and the reposition of main activities and programs like the Interdisciplinary Course on Human Rights and the Center for Electoral Promotion and Assistance (CAPEL).

right to education. The reports that follow will address curricula, textbooks and educational planning.

The research undertaken over the past five years included the following topics:

2002	The legal frame that establishes and characterizes the HRE in the internal standards of those countries.
2003	Variations in design and contents of the official curriculum; modifications in plans and programs and the contents of schoolbooks for some of the selected educational levels.
2004	Principles, contents and educational orientation of teachers, in their initial training as well as in service training.
2005	Progresses reached by the countries of the region in the establishment of HRE as a State policy, measured in the degree of advance reached in the elaboration of national HRE plans (HREPLAN), proposed as a main objective in the Plan of Action for the Decade for Human Rights Education or in equivalent instruments, that presuppose taking sustainable political, technical and economical decisions in the long term, capable of moving the entire public action and to involve the national community.
2006	Based on findings from the previous four reports, the V Report presents two fundamental factors for the incorporation, improvement and growth of education in and for human rights, as well as democratic life in formal education offered by States: the clear selection of content which must be part of the curriculum, and the establishment of adequate spaces for this content to be effectively developed.

We present this compilation of the first five HRE Reports to close the first cycle. With this, we hope to make our materials published from 2002-2006 available to interested individuals and institutions, in a user-friendly format that includes a CD including all sources.

The implementation of the 2002 plan to position the right to education and human rights education so as to enable these rights to contribute to the key challenges to democracy and establishment of cultural rights, has now become a political reality within the inter-American system.

This is a regional task for both the IIHR and education ministries in the region, to complete reports, curriculum and a system for teacher training in human rights. This is also part of the commitment that the IIHR has made to the inter-American system regarding the active promotion of treaties, in particular the Protocol of San Salvador on Economic, Social and Cultural Rights.

The IIHR has clearly contributed in this compilation to the regional educational system since 2002 through its reporting on progress in human rights toward promoting compliance with the inter-American standards outlined in Arts. 13 and 13.2 of the Protocol of San Salvador, and has been applied to 19 countries during this first five-year period. This system is an example of the IIHR's responsible management, which, with renewed energy, has established a reporting system in the region to improve human rights education as recognized in the American Convention on Human Rights (Art.2) and the Protocol of San Salvador.

Roberto Cuéllar M.

Executive Director IIHR

Regulatory, conceptual and methological foundations

1. **Background and institutional setting** 13
2. **The first cycle of the HRE report: 2002-2006** 15
   - General structure of the research 15
   - Preparation, implementation and analysis of research 18
3. **Nature and scope of the HRE Report** 20
4. **Regulatory basis of the Report: the right to human rights education** 21
5. **Conceptual and methodological basis: investigating progress in human rights** 22
   - Approaches to human rights research 22
   - Human rights reports and monitoring 24
   - New instruments for new scenarios 25
6. **The importance of preparing HRE plans** 26
7. **The commitment to HRE planning** 28
   - Convention-based obligations 28
   - The Vienna commitment 29
   - Commitments for the Decade 31
   - Guidelines for national plans 32
   - At the end of the Decade: the world program 34
8. **Human rights, schools and manifestations of the curriculum** 35
9. **Purposes, content and principles of human rights education** 37
   - Purposes of human rights education 37
   - The content of human rights education 38
   - Principles for selecting specific content 40
   - Characteristics of specific content in human rights education 42
10. **Modes and types of curriculum change** 43
    - Human rights and democracy: knowledge and cross-cutting practices 43
    - Types of curriculum enhancement 44
11. **The compilation of the five first Reports** 46

List of tables[1]

Table 1: General structure of the HRE report cycle 18
Table 2: Structure of a system of indicators 19
Table 3: Approaches for human rights research 24
Table 4: Ratification of international instruments creating the right to HRE 28
Table 5: Plan of Action for the Decade 32
Table 6: Purposes of human rights education 37
Table 7: Content of human rights education 39
Table 8: Macro-content of human rights education 41

1 The IIHR produced all the tables for this Report, based on the information provided by the local consultants.

1. Background and institutional setting

Since the early 1990's, the IIHR has been cooperating with ministries of education in the countries of the region to help them incorporate human rights education into the formal educational system. Its work has drawn on lessons learned from a long-standing educational tradition. In its early years, the Institute emphasized training for human rights workers organized into civil society organizations with a mission to promote and protect rights, which at that time were engaged in urgent tasks for the defense of basic rights. This tradition has increasingly expanded to address needs for teaching and training the people who are active in public institutions with a mission to uphold and monitor human rights and democracy.

Based on its past experience, there were several reasons why the Institute chose to focus on the formal educational system, without at the same time neglecting its work in other educational spheres. One of the most important was its conviction that an understanding of fundamental rights and duties, instilled at an early age, is an effective condition for protecting these rights. In the second place, many countries in the region at that time were engaged in processes of reintroducing democratic governments. It seemed an ideal opportunity to expand the reach of human rights promotion well beyond mere reaction to violations and hold out human rights as a fundamental component for promoting life in democracy.

In pursuit of these convictions, throughout the 1990's the Institute undertook major efforts to produce and promote teaching materials in support of educational work in the schools. It was also alert to needs for technical assistance by education authorities in various countries of the region, who at that time were engaged in education reform. Teaching aids produced by the Institute were widely replicated by national institutions.[2] Pioneering educators seized these same materials as a vehicle to introduce human rights instruction into the schools. Meanwhile, IIHR assistance to ministries of education was clearly revealing an urgent need to promote systematic, ongoing processes for incorporating human rights education into the educational system. The task was proving to be highly complex and subject to countless political, regulatory, institutional and practical considerations.

As the 21st century began, the IIHR began to modernize its working strategies in response to the changing face of human rights and democracy in the region.[3] It decided to build on the capabilities it had developed over 20 years of work so as to respond better to the challenges most deeply felt by its counterparts in the countries and to new concerns expressed by the agencies supporting its operations.

[2] See IIHR/Amnesty International, *Carpeta de materiales didácticos del Centro de Recursos Educativos*. San Jose, Costa Rica, 1995; IIHR, *Hallazgos sobre democracia y derechos humanos en la educación media en Costa Rica y Panamá*. San Jose, Costa Rica, 2000.

[3] See the following Institute documents: IIHR, *The current outlook for human rights and democracy*. San Jose, Costa Rica, 2003; IIHR, *Framework for the development of an institutional strategy (2003-2005)*. San Jose, Costa Rica, 2003.

The Institute reorganized its activities around three high-priority groups of rights: the inclusion of human rights education as a fundamental component of formal education, promotion of rights involving access to justice, and broad development of the right to political participation. These priorities themselves reflected the most acute dramas sweeping through the countries of the region. Starting in 2005, a fourth body of rights was added to the other three core themes of Institute work: economic, social and cultural rights, adopted at the time the Protocol of San Salvador went into effect.

The Institute took a variety of measures and promoted strategic actions to address these bodies of rights. First, it launched a program of applied research to identify and verify the main trends in developing legal protection and establishing political conditions for the exercise of the rights contained within these groupings. At the same time, it focused on the specific perspectives pertaining to three types of relationships fundamental for building equality and good governance: the particularities of gender, ethnic diversity and the dynamic between State and civil society.

From 2000 to 2001, the program designed a methodology for measuring progress, stagnation or setbacks in the protection of rights and in the conditions for exercising these rights, based on advances in all three of its high-priority systems: access to justice, political participation and human rights education. The methodology combines working hypotheses, domains to be monitored, variables based on time and content, and progress indicators. It was discussed and fine-tuned with input from many social groups from various countries of the region who took part in consultations convened specifically for this purpose, and through the courses, seminars and specialized workshops included on the regular calendar of Institute activities. The systems were run through a first trial application in six countries – Guatemala, Mexico, Nicaragua, Paraguay, Peru and Venezuela – and a final validation in Bolivia. The results of these and other measurement exercises were published under the title *Mapas de progresos en derechos humanos*.[4]

This first exercise produced encouraging results and led to a decision to deepen and expand the system on the right to human rights education and apply it to all the countries of the region. The idea was to produce a report every year for five years (2002-2006), discussing various important aspects of the central mission to promote the incorporation of human rights education into formal education. These reports would discuss progress in the incorporation of HRE since 1990; they would be submitted to the Organization of American States as a friendly rapporteurship, and presented to the governments and civil society organizations in the countries. They would also be useful as basic discussion documents

[4] Available in digital format over the Institute website (www.iidh.ed.cr). The map includes a series of general indicators and information resources on human rights for all the countries of the region.

for train-ing and outreach activities. Finally, the Institute hoped that the results, including both a situation assessment and promising conditions, would provide a foundation for developing and proposing a curricular and methodological proposal in this field.

The project was completed successfully. Research took place every year in the 19 signatory countries of the Protocol of San Salvador. The reports were submitted and discussed in the Permanent Council of the OAS and sessions of the Inter-American Commission on Human Rights (IACHR). On December 10 of each year, the reports were introduced at ceremonies held simultaneously in at least 10 countries, and print versions were widely distributed in Spanish and English. The reports were also used as training materials for courses and other events. At the end of the program, the Institute prepared the Curricular and methodological proposal for incorporating human rights education into formal schooling for children from 10 to 14 years of age and placed it in the hands of top Ministry of Education authorities during a regional conference held in Panama from May 31 through June 2, 2007, on the occasion of the 37th General Assembly of the OAS.

2. The first cycle of the HRE report: 2002-2006

General structure of the research

Research that produced the first five reports was guided by three precepts extracted from the regulatory basis described above:

i. all individuals, regardless of condition, have the right to receive human rights education;

ii. the State is under obligation to provide this education, and

iii. it must meet this obligation first and foremost in the formal educational system, regardless of whether educational services are centralized or decentralized.

The studies were built on the general hypothesis that evolution or progress in compliance with the right to HRE depends on a variety of factors associated with legal certainty, institutional development, policy adoption, translation of these policies into operating frameworks and educational instruments, and the endowment of human and material resources.

In other words, the right to receive human rights education is highly dependent on other factors:

i. Has the State adopted both international and national regulatory provisions creating this right and associated obligations? Is it developing public policies consistent with this right?

ii. Has human rights content been incorporated into the curriculum of the formal educational system and into other non-formal educational activities? Do school textbooks reflect this content and avoid references contrary to its fundamental values?

iii. Do training programs for future teachers cover this type of content and the knowledge and skills to impart it? Are other personnel who will have an impact on the educational process trained accordingly?

iv. Does educational planning include the development of measures to incorporate HRE increasingly at all educational levels?

v. Are curriculum slots being added for this type of education? Are they appropriate?

Research planners defined five fields of study to measure how, how far and in what direction State compliance with these obligations was developing:[5]

i. regulatory provisions, institutions and public policies;

ii. curriculum and school textbooks;

iii. teacher training;

iv. education planning, and

v. specific curriculum content and courses.

The work in each field covered several domains specific to that field:

i. the study of regulatory or legal provisions examined such questions as adherence to international instruments, recognition in the Constitution, legal guarantees and other regulatory measures or standards;

[5] Each of these should be understood as a web of relationships that develop among three domains – regulatory or legal, policy or institutional, and practical; the result is a particular level of performance.

ii. the policy or institutional realm included the presence of public policies and administrative guidelines, the creation of institutions responsible for guaranteeing rights, and the development of action instruments; and

iii. educational practices were seen as the means by which the chain of decisions and instructions is carried out to comply with regulatory provisions and policies.

A set of variables was developed for each of these domains to reveal the most significant changes that had occurred over a period of 10 to 15 years, in all cases beginning in 1990 and ending in the year immediately prior to the research itself. The variables also revealed interactions between the development of regulations, policies and practices.

Finally, to study and measure the performance of each variable over time, researchers developed a set of indicators applied to the beginning and end of each period. Essentially, this consists of information taken from official, verifiable written sources, such as legislation, program documents, administrative budgets and instructions, curriculum plans or textbooks for use in the schools, management reports, results of evaluations or studies, statistics, and the like.

Note that the system does not examine personal opinions, nor does it make any claim to reflect the perceptions of users or their degree of satisfaction with the implementation of the right. Such sources, including interviews, focus groups or a review of general literature, were used in the early stage of designing a conceptual and methodological frame and, in exceptional cases, to enhance the results of data collection tables by giving a view of the context.[6]

The study of the specific perspectives indicated above (gender, diversity, interaction) was handled in different ways over the course of the cycle. Two reports set up separate domains, while others added specific variables and generally developed indicators that were sensitive to differences between genders, identities or other forms of action and interaction between public and non-governmental sectors for each theme.

The following table summarizes the structure of research throughout the first cycle of the program, indicating which reports were produced each year.

6 The results of the investigations, set forth in each report, were validated each year against opinions by various types of people involved in events for promotion, training and education.

Table 1: General structure of the HRE report cycle

Subject fields	Domains	Variables	Indicators	Report Nº	Year
Normative and institutional development	1	4	10	I	2002
Development of school curricula ans textbooks	3	6	28	II	2003
Development of teacher education	4	11	38	III	2004
Developments in educational planning at the national level	3	8	26	IV	2005
Desarrollo en los espacios y contenidos	3	9	28	V	2006
Total	**14**	**38**	**130**		

Preparation, implementation and analysis of research

Much of the information for the first report was contributed by participants in the Twentieth Interdisciplinary Course on Human Rights that took place in San Jose in July and August, 2002. Before attending the course, each of the 120 students, coming from over 20 countries of the region, prepared brief reports based on data collection tables proposed by the IIHR. In the two-week course, they shared and compared their reports and considered possible conclusions and recommendations. IIHR staff completed the exercise and put together the first report.

Speaking to participants in the interdisciplinary course that same year, the IIHR Executive Director publicly assumed a commitment to following through on the process, exploring a new subject field every year. The students promised to disseminate the reports in their different countries, and some also offered to cooperate in the research in subsequent years.

Research activities for Reports Two through Five followed a clearly defined sequence:

i. the Institute team developed a working hypothesis and designed a system of variables and indicators;

ii. researchers in the countries gathered information using the system of indicators as a guide;[7]

iii. the Institute team standardized, filled out and synthesized the information;

iv. the team analyzed findings, developed a comparative synthesis of results (regularities and specificities) and drafted comments;

[7] The teams were made up of individual researchers as well as groups organized into human rights NGOs. Most of the contributors had attended courses held by the IIHR over the years.

v. conclusions and recommendations were discussed;

vi. reports were written and published; and

vii. the reports were introduced to the public.

The IIHR used a carefully developed system of indicators for research leading to the HRE Report, as summarized in the following table:[8]

Support teams in the countries collect data using a table provided by the IIHR and following a protocol of instructions to ensure that responses are as homogeneous as possible.

Table 2: Structure of a system of indicators

Field	Domains	Variables	Indicators	Means of verification
The full set of everything that is subsumed under a certain activity. Example: the body of rights and actions associated with a major theme.	The full set of issues (relationships) contained in a concept or affected by the influence or action of something expressed. Example: each level of the regulatory framework (Kelsen pyramid).	A magnitude that may take on different values. Example: factor +/- close to the accepted standard.	"Key" indicators that point to trends for each variable over time. Example: laws in effect at two different periods.	Sources of information supporting proposed indicators. Example: laws, official documents, school textbooks.

Data collected by local researchers then needs to be processed. Research teams begin this stage by gauging the number and quality of responses received, completing any unfinished areas and in cases of doubt, verifying the information with secondary sources, and putting together documents with replies or findings for each country. The results are expressed as texts or tables and placed on a CD attached as an appendix to the report, complete with a search function.

Researchers facilitate comparative analysis by preparing tables displaying a synthesis (sometimes but not always expressed in terms of values or percentages) of responses to each variable for all the countries. This makes it easier to identify constants, recurrences and specificities useful for tracing general and particular trends of progress under each domain in the system.

The report is launched on December 10 of each year in public events held at IIHR headquarters in Costa Rica and several other countries, attended by members of the General Assembly, IIHR staff, the particular

[8] Terminology was taken from the *Diccionario de uso del español* by M. Moliner, 2001. Madrid, Editorial Gredos.

national consultant, and in cooperation with some public institution or civil society entity. In the early months of the year following publication, the report is presented to the OAS Permanent Council, the Committee on Juridical and Political Affairs and the Inter-American Commission in Washington D.C.

3. Nature and scope of the HRE Report

The Inter-American HRE Report prepared each year by the IIHR is a compilation of research conducted simultaneously in 19 countries of the region, following a standard design used for collecting and comparing results obtained in each country. To gather the information, researchers apply a data collection matrix and run their findings through a system of indicators to show how certain variables have performed. These variables reflect significant changes that have taken place in the exercise of particular aspects of the right to HRE over a given period.

Thus the report reveals trends by region and country B whether progress, setbacks or stagnation B in legal and judicial protection and in the political, institutional and practical conditions for the exercise of a right or set of rights. It does not measure the status of a given right at a particular moment in time, or violations of that right that may have occurred.

Both the overall system and the particular indicators emphasize qualitative considerations of relationships being studied or researched. It makes no attempt to take quantitative measurements, nor does it produce an equation for ranking the countries or comparing aspects of a right. The report offers no performance scales. Instead it explores conditions and opportunities likely to promote progress, and to some extent, offers examples of good practices that can be replicated or considered for devising solutions to critical issues.

The IIHR intends for the reports to serve as input to Inter-American bodies for monitoring, promoting and protecting human rights; to ombudsman institutions, variously known as human rights commissions, special prosecutors or defense agencies, that perform these functions in each country; to public institutions responsible for creating the conditions necessary to guarantee the right to human rights education, and to civil society entities working in this field.

The IIHR has taken on this task in compliance with a charter-based mandate. It is both authorized and committed to perform studies of human rights in compliance with its institutional mission for human rights education, research and promotion in the framework of the American Convention. While clearly recognizing the comprehensive nature of the global system for protection and promotion, it specializes

in developing standards derived from the instruments that underlie the Inter-American system, with an interdisciplinary approach, always cognizant of problems specific to the Americas.

The Institute prepares its report with the intention of generating tools that the countries of the region can use in their on-going evaluations of the place that human rights issues hold in their political and social life, in compliance with international commitments and obligations. It does not claim, and indeed has no mandate, to judge State compliance. Its role is to serve as an auxiliary arm of the protection bodies (the Inter-American Court and Commission of Human Rights) from its relatively privileged position as an eminently academic and independent institution. It interacts with all the players on the human rights stage, remaining at the sidelines of contentious matters, promoting dialogue among the parties and proposing technical instruments and institutional solutions that will not compromise the normal procedures for responding to petitions or resolving judicial cases.

This is not a report on the right to education. It focuses on only one of the qualities that educational services should feature B human rights content. Human rights education, a right in and of itself, is understood as an essential component of the right to education. In this context, access to education is considered a general condition and pre-requisite for enjoying the right to HRE, which in turn is a guarantee of the right to a high-quality education.

4. Regulatory basis of the Report: the right to human rights education

The development of institutional norms grounded in the Universal Declaration of Human Rights and, particularly, the Protocol of San Salvador, has clearly established the right to human rights education as part of the right to education. In fact, as Article 13 of the Protocol states:

> Everyone has the right to education. [This] education should be directed towards the full development of the human personality and human dignity and should strengthen respect for human rights, ideological pluralism, fundamental freedoms, justice and peace... [and] ought to enable everyone to participate effectively in a democratic and pluralistic society...and should foster understanding, tolerance and friendship among all nations and all racial, ethnic and religious groups; and promote activities for the maintenance of peace.

Although the legal effects of the Protocol of San Salvador become binding upon ratification by the State, every country that has either signed or ratified has a commitment to proactively design the legal and logistical grounds for promoting and protecting economic, social and cultural rights in all their dimensions. This includes the commitment to ratify the Protocol and the duty to progressively adapt its domestic laws, prepare public policies and launch activities that will fulfill the Protocol's purpose.

The States that have ratified the Protocol also have the obligations specified in Article 19.2 of the Protocol: to present periodic reports to the OAS General Secretariat for examination by the Inter-American Economic and Social Council and the Inter-American Council for Education, Science and Culture. A copy of these reports must be sent to the Inter-American Commission on Human Rights.

The Protocol of San Salvador entered into effect three years ago upon receiving 12 ratifications. At that time, the General Assembly of the OAS resolved to design and implement a procedure that the States Parties could use for filing their reports, emulating the system of progress indicators adopted by the IIHR for analysis of HRE. It entrusted the OAS Permanent Council and through it, the Commission, to develop a proposal with the support of the Institute.

These obligations of the States are also bound by and complementary to other international instruments; among these are the following that also establish obligations in terms of human rights education: Convention Against Discrimination in Education; International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination; International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights; International Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women; Inter-American Convention to Prevent and Punish Torture; Covenant 169 of the ILO on Indigenous and Tribal Peoples in Independent Countries; Convention on the Rights of the Child; Inter-American Convention on the Prevention, Punishment and Eradication of Violence against Women (Convention of Belem do Pará) and Inter-American Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Persons with Disabilities.

5. Conceptual and methodological basis: investigating progress in human rights

Approaches to human rights research

Over the past half-century, three primary approaches to human rights research have emerged:

i. the first is the most traditional approach to human rights investigations, having been in use longer and become more widespread. It focuses on specific violations. Its goal is to identify cases of rights infringement, document them, examine the legal and procedural implications, establish responsibility and ultimately, file a claim and prosecute;

ii. a second approach –human rights situations– focuses primarily on actions and behavior by the public sector, and their cumulative impact on the State's obligation to respect certain conditions and guarantees, or to promote measures that provide access to fundamental rights without discrimination;

iii. a third research approach, that could be dubbed the progress approach, is intended to draw comparisons over time of the degree to which States have complied with their human rights commitments, based on the standard of progressive achievement.

Given the particular object of investigation, the methodology used for the violation approach is essentially on a case-by-case basis and is very well suited to the field of civil and political rights. Such investigations have been and continue to be critically important for unearthing specific cases of rights violations. They set in motion the judicial and sociopolitical processes needed to clarify the facts, punish perpetrators and provide justice and reparation to victims, at the same time helping to prevent future violations.[9]

The second approach develops correlations between statistical results and public policy measures in fields associated with human rights; it is particularly suited to studies of political participation and access to economic, social and cultural rights.[10] It gives rise to a type of research that combines considerations on human rights standards with statistical information that describes or analyzes general situations or reflects widespread opinions.

The progress measurement approach takes account of sufficiently long periods to weigh whether or not concrete progress is being made in achiev-ing rights based on minimum standards expressed in international provisions and adopted by the countries when they ratify conventions and other instruments. It can never replace the job of monitoring, drawing attention to violations, filing complaints and defending rights; nor is it intended to mask setbacks in the achievement of desirable goals. It is innovative because of its potential to portray human rights concerns as

9 This approach has benefited from wider access to public information, associated with the restoration of democracy.

10 Findings from this type of research facilitate the development of public action recommendations, many of which address legal and institutional matters or allocation of public investment.

processes, or phenomena that change over time, rather than merely taking a photograph of the situation at a given moment.[11]

This table summarizes the methodological features, results and main uses of the research approaches as described below. The IIHR has been developing the progress approach since 2000, and its applied research projects since that time have all been designed and conducted acordingly.

Table 3: Approaches for human rights research

Approach	Methodology	Type of results	Uses
Violation	Descriptive methodology	Identify frequency	Denounce and defend
Situation	Comparative methodology	Assess	Identify problems
Progress	Forward looking methodology	Identify trends	Promote dialogue and monitor compliance

Human rights reports and monitoring

Human rights studies often take the shape of reports, a vehicle used by the international protection system as the preferred mechanism for monitoring human rights situations. Several international instruments require the States to submit reports. Others offer the possibility of having specialized protection bodies generate reports, such as those systematically prepared by rapporteurs, or those produced after *in loco* visits for specific purposes. Depending on the case, these official reports either reflect or describe the viewpoint of governments on the situations and on efforts being made to comply with convention-based commitments.

An impressive constellation of international civil entities and a number of national coalitions of non-governmental organizations also translate their research projects into general or specialized regular reports, in some cases offered and accepted as supplementary material for use by monitoring bodies. These are known as **shadow reports**. Some of these national reports, because they are issued systematically and on a regular basis, have become tools for monitoring public sector performance in the field of human rights.[12]

In recent years, the introduction of ombudsman institutions has given rise to a new type of report. The leaders of these institutions (variously known as human rights defenders, prosecutors or commissioners) regularly report to the legislative body and serve as official institutions for monitoring constitutional rights and international human rights commitments. Their reports regularly document and analyze complaints received by the institution or critical situations in which it has intervened, as well as compliance with recommendations it has directed to other agents of the public sector, and the resulting impact.

11 This approach helps identify not only shortfalls, but also possibilities for overcoming them over the medium and long term; it is helpful in developing priorities and working strategies that are shared and complementary among a variety of players in the social scenario.

12 Examples include the PROVEA reports in Venezuela, CELS in Argentina, and reports by the coordinators of human rights organization in Peru and Paraguay. At the regional level, the annual report of the Inter-American Platform of Human Rights, Democracy and Development is gaining this stature.

With very few exceptions, no systematic mechanisms have been devised for monitoring compliance with the recommendations of international monitoring bodies, or much less, the judgments of international courts. The United Nations Development Program (UNDP) recently undertook a systematic effort to monitor compliance with development commitments, from a perspective of associated rights, in the form of a regular evaluation of the achievement of millennium development goals.

New instruments for new scenarios[13]

The move to find new approaches to studying and monitoring human rights arises from a greater awareness of major changes that have been appearing in the field of human rights over the past 20 years and the need to foster dialogue on these processes.

These changes are numerous and varied. Among other things, both public- and civil-sector stakeholders have diversified, and their interactions have grown more complex. New social dramas have emerged, crying out for innovative responses. Fund donors have begun to push for more direct, effective investments in the countries. New standards for project management and impact are being promoted. There is also a greater need to foster consensus building between civil society organizations, the State and the international community.

Even as the scenario becomes more complex, human rights work grows more demanding. As various processes arise in the field, new tools are needed to document them objectively, identify emerging trends and devise effective strategies for managing them. At the same time, civil society and the State need to engage in dialogue on human rights with each other and with the international community. All this demands a focus, not only on problems of violation and responsibility, but also on the development of evaluations and shared purposes concerning at least those areas where gaps are persistent or new directions hold promise.

The progress approach tends to trigger a degree of suspicion. Its indicators do not produce an exhaustive account of real-life situations. Even so, there is no doubt that the progress approach is a useful, practical tool, based as it is on indicators that highlight the direction of a particular phenomenon and reveal its signs or symptoms. It is an excellent means to identify trends in the field of human rights and democracy and anticipate possible future trends. This is why the IIHR has developed indicators using progress in human rights as a signpost.[14] It developed its reports as navigation charts to be used by institutions and individuals working for human rights.

---

13 In this regard, see Institute document: IIHR, *The current outlook for human rights and democracy*. San Jose, Costa Rica, 2003.

14 For a more extensive discussion of the institutional foundations for this work, see: IIHR, *Framework for the development of an institutional strategy (2003-2005).* San Jose, Costa Rica, 2003.

Research projects gain certain advantages from the use of progress indicators:

i. they can be implemented simultaneously in several different countries, producing a reasonably good level of comparability;

ii. they use data from hard sources, including legislation, administrative decrees, official documents and textbooks; this lessens the risks of interpretation or of managing personal opinions; and

iii. they measure efforts being made in each country and are not limited to actual results, which in the case of education, depend on other factors not considered in this research.

6. The importance of preparing HRE plans

In the view of the IIHR, the adoption of public policies favorable to HRE, including the development of national HRE plans (HREPLAN), qualifies as compliance with the mandate of the international community. This mandate was set forth in the Declaration and program of action of the Vienna Conference (1993) and subsequently developed in the declaration of the Decade (1994), in other derivative and supplementary documents and in the resolutions of various regional events on the subject.[15] From this standpoint, implementation of an HRE planning process reveals the degree of a State's political will to abide by human rights commitments acquired internationally. Indeed, such agreements are generally developed and approved with the participation of agents of the State itself.

A State decides to develop an HREPLAN only when has come to understand the need for and importance of educating in human rights. It sees that the task is exceedingly broad in scope – all-encompassing, complex, multidimensional – and must be developed gradually and steadily. This understanding should also include a commitment to elicit participation from all the social sectors and groups that make up the national community. It should entail a determination to work together when clarifying objectives and stakeholders, outlining stages, distributing responsibilities, planning specific actions, scheduling resources to cover them, evaluating results, and more. At the same time, it holds out an opportunity to test the ability of governments and civil entities to build consensus on shared interests despite a long history of disagreement in the field of human rights.

The preparation of an HREPLAN represents a qualitative step forward in the technical development of this field. It lays a foundation so that educational activities that previously took place in a random,

[15] A complete list of official documents of the United Nations system addressing the HRE Decade may be found in Appendix 1 to Report IV.

fragmented fashion can be closely coordinated. Responsibilities for implementation and funding can be shared among various national and international stakeholders (public and private). Furthermore, the whole package can be adopted as a consensus-based national objective for the medium and long term. An educational program of national scope provides coordination, shared priorities set according to context analysis, support for numerous action fronts, coverage of many diverse beneficiaries, financial stability over time, the potential to evaluate results against predefined goals, and an opportunity to change course as indicated by evaluations.

A formal plan also provides better conditions for working effectively to attain results and have an impact in all processes of educational intervention. At the same time, it can prevent or considerably counteract such common risks as fragmentation and duplication of effort, gaps in action or unaddressed areas, events or actions based on intuition or impulse, sudden interruption (or worse, slow death) of ongoing processes when public authorities change, and so many other risks all too familiar in the countries of the region.

The High Commissioner's Guidelines for National Plans of Action stress the importance of developing national plans for human rights education in the following terms:

National plans serve to:

a) Establish or strengthen national and local human rights institutions and organizations;

b) Initiate steps towards national programmes for the promotion and protection of human rights, as recommended by the World Conference on Human Rights;

c) Prevent human rights violations that result in ruinous human, social, cultural, environmental and economic costs;

d) Identify those people in society who are presently deprived of their full human rights and ensure that effective steps are taken to redress their situation;

e) Enable a comprehensive response to rapid social and economic changes that might otherwise result in chaos and dislocation;

f) Promote diversity of sources, approaches, methodologies and institutions in the field of human rights education;

g) Enhance opportunities for cooperation in human rights education activities among government agencies, non-governmental organizations, professional groups and other institutions of civil society;

h) Emphasize the role of human rights in national development;

i) Help Governments meet their prior commitments to human rights education under international instruments and programmes, including the Vienna Declaration and Programme of Action (1993) and the United Nations Decade for Human Rights Education (1995-2004).

7. The commitment to HRE planning

Convention-based obligations

Previous reports noted that the people's right to receive human rights education, as well as the States' obligation to provide it, are clearly set forth in at least 10 conventions, six of them international and four, Inter-American. The following table shows that, to a considerable degree (84%), the States covered by this report have ratified these conventions.

Table 4: Ratification of international instruments creating the right to HRE

1.	Convention against Discrimination in Education.	**11 of 19**
2.	Convention on the Elimination of all Forms of Racial Discrimination.	**19 of 19**
3.	International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights.	**18 of 19**
4.	International Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women.	**19 of 19**
5.	Inter-American Convention to Prevent and Punish Torture.	**16 of 19**
6.	Additional Protocol to the American Convention on Human Rights in the Area of Economic, Social and Cultural Rights, "Protocol of San Salvador".	**13 of 19**
7.	ILO Convention 169 concerning Indigenous and Tribal Peoples in Independent Countries.	**11 of 19**
8.	Convention on the Rights of the Child.	**19 of 19**
9.	Inter-American Convention on the Prevention, Punishment and Eradication of Violence Against Women: "Convention of Belem do Para".	**19 of 19**
10.	Inter-American Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Persons with Disabilities.	**15 of 19**

It was at the World Conference on Human Rights (Vienna, 1993) that the countries first pledged special efforts to honor this right through concerted action, including the preparation and implementation of national human rights education plans. The Conference was an event of paramount importance in the development of this right and of the international practice of human rights. In many ways, it contributed toward shaping the 1990's "as a juncture in modern history marked by profound reflection at the universal scale on the very foundations of international society and gradual development of an international agenda for the

21st century. The cycle of United Nations World Conferences in the late 20th century led to a global reassessment of many ideas as discussion unfolded on topics affecting all humankind."[16]

The overriding objective of the Vienna Conference was to create a worldwide commitment to promote and protect human rights. One of the most effective mechanisms for achieving this is human rights education. Immediately afterward, in keeping with the Vienna Program of Action, the HRE Decade was proposed and adopted. One of the program objectives of the ensuing Plan of Action was to create and strengthen human rights education programs at the international, regional, national and local levels. In order to fulfill this objective, each country should draft and implement national plans for acquiring the capabilities to provide education in the field of human rights throughout the world.

It was against this international backdrop that an unprecedented initiative was undertaken in 1995 to promote, design, finance and exchange experiences; the impact was felt at the regional, subregional and national levels through an array of specialized events and technical assistance activities. Numerous nongovernmental human rights organizations enthusiastically took up the challenge and offered to cooperate; some shared the stage with government agencies for the first time in these fields. Specialized United Nations and Inter-American organizations, along with international human rights organizations such as the IIHR, reasserted their commitment to the challenge, or introduced it into their working agendas and redoubled their efforts to contribute to the long-term goal of fully incorporating human rights into educational processes.

Finally, upon conclusion of the Decade and prior to evaluation of its accomplishments and failures, on 10 December 2004, the United Nations General Assembly proclaimed the World Program for Human Rights Education and approved the Plan of action for the first phase (2005-2007). Focused on primary and secondary education (A/59/525/Rev.1, July 2005), the plan represented a new initiative and a new commitment to HRE.

The Vienna commitment

At the World Conference on Human Rights (Vienna, 1993), the matter of education in the field of human rights was a central theme in the discussion at all stages of the preparatory process and during the conference.

Paragraphs 33 and 34 of the Declaration read as follows:

[16] The cycle of United Nations World Conferences in the late 20th century led to a global reassessment of many ideas as discussion unfolded on topics affecting all humankind. *La nueva dimensión de las necesidades de protección del ser humano en el inicio del siglo XXI*, Inter-American Court of Human Rights and UNHCR, San Jose, 2004 (pg. 69).

> The World Conference on Human Rights reaffirms that States are duty-bound, as stipulated in the Universal Declaration of Human Rights and the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights and in other international human rights instruments, to ensure that education is aimed at strengthening the respect of human rights and fundamental freedoms. The World Conference on Human Rights emphasizes the importance of incorporating the subject of human rights education programmes and calls upon States to do so.

Similarly, the Vienna Program of Action (paragraphs 78 to 82) includes the following proposals on educating for human rights:

> States should strive to eradicate illiteracy and should direct education towards the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. The World Conference on Human Rights calls on all States and institutions to include human rights, humanitarian law, democracy and rule of law as subjects in the curricula of all learning institutions in formal and non-formal settings.

> Governments... should initiate and support education in human rights and undertake effective dissemination of public information in this field. The advisory services and technical assistance programmes of the United Nations system should be able to respond immediately to requests from States for educational and training activities in the field of human rights as well as for special education concerning standards as contained in international human rights instruments and in humanitarian law and their application to special groups such as military forces, law enforcement personnel, police and the health profession. The proclamation of a United Nations decade for human rights education in order to promote, encourage and focus these educational activities should be considered.

Over the past five years, the countries of this region have held at least three meetings to follow up on commitments acquired in the Vienna Plan of Action: a seminar on promotion and protection of human rights in the region of Latin America and the Caribbean (Quito, November and December 1999); a subregional workshop on developing national plans of action to promote and protect human rights in the countries of the Andean region (Lima, July 2001); and a subregional workshop on human rights, development and the Andean community (Lima, July 2002). All these events issued final conclusions that confirm the States' willingness to promote and protect human rights, reiterated the need to develop

national plans of action, and identified human rights education as one of the chief components of these plans.

The 2001 workshop in Lima explicitly emphasized HRE as an objective of national plans in the following terms: "To include human rights education as a component of the plan and ensure that human rights are addressed in the professional training and curriculum offered to government workers, members of the judicial system, police, the army, prison guards, and the like, and in formal educational settings, especially primary and secondary schools."

The concluding statements and recommendations of these events are particularly emphatic about the need to ensure broad participation by all stakeholders in developing, implementing and evaluating national plans and in approving such plans. In all three events the countries also recommended that special attention be given to the rights of women, indigenous peoples and Afro-descendant communities. Finally, the documents outline a number of factors that should frame and condition the national plans; they recognize that the process of developing and carrying out a national plan of action for human rights "inevitably varies from one country to another and must be adapted to the national human rights setting".

Commitments for the Decade

One year after the Vienna Conference, the United Nations General Assembly proclaimed the United Nations Decade for Human Rights Education for a 10-year period to begin 1 January 1995 and last through 31 December 2004 (A/RES/49/184 of 23 December 1994). In its resolution, the General Assembly expressly:

> Proclaims the ten-year period beginning on 1 January 1995 the United Nations Decade for Human Rights Education;
>
> Appeals to all Governments to contribute to the implementation of the Plan of Action and to step up their efforts to eradicate illiteracy and to direct education towards the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms;
>
> Urges governmental and non-governmental educational agencies to intensify their efforts to establish and implement programmes of human rights education, as recommended in the Plan of Action, in particular by preparing and implementing national plans for human rights education.

Over the course of the Decade, the General Assembly, Economic and Social Council, Human Rights Commission and Subcommission on Human Rights added further detail to the original resolution proclaiming the decade by adopting 53 complementary resolutions, agreements, reports or official documents to reaffirm commitments, approve measures for implementation or evaluate compliance.[17]

The General Assembly authorized the Plan of Action for the United Nations Decade for Human Rights Education, 1995-2004: Human rights education - lessons for life, generally known as the Plan of Action for the Decade, in Resolution A/RES/50/177 of 22 December 1995, and the official version can be found in Addendum A/51/506 of 16 October 1996. The following table gives an outline of the document:[18]

Table 5: Plan of Action for the Decade

I. Normative basis and definition	VI. Structure for coordination and implementation
II. General guiding principles	VII. Program of implementation
III. Objectives	VIII. Mid-term global evaluation
IV. Principal actors	IX. Conclusion of the decade
V. Target groups	X. Follow-up to the decade

Component four of the Program of Implementation, called *Strengthening national programmes and capacities*, sets the following objective:

> ... to build and strengthen programmes and capacities for human rights education at the national level... [...] Every State will be requested to draw up a national plan of action for human rights education, reflecting the principles and objectives of this international plan and forming an integral part of a comprehensive national plan of action for human rights [...] Each national plan should contain specific objectives, strategies and programmes for the enhancement of human rights education in pre-schools, primary and secondary schools, higher education, professional schools, the training of public officials and in non-formal learning, including general public information.

Guidelines for national plans

According to the *Guidelines* for developing national plans of action for human rights education, drafted by the United Nations Office of the High Commissioner for Human Rights, "Member States are urged to establish a national committee for human rights education and to draw up

17 The table given in Appendix 1 from Report IV contains a listing of these documents.

18 A summary of this document can be found in Appendix 2 of Report IV.

a national plan of action." The document goes on to say that the preparation of such a plan should be the responsibility of "a creative mixture of [...] governmental and non-governmental organizations and individuals." It also offers a body of guiding principles and measures for the development of a national plan for human rights education.

The *Guidelines* are organized into the following sections:

- Introduction;
- Principles Governing a National Plan of Action for Human Rights Education; and
- Steps Towards a National Plan of Action for Human Rights Education.

Three complementary documents to the Guidelines were also prepared:

- Human Rights Education Programming, a paper which includes ideas and suggestions for the implementation of targeted human rights education programmes regarding i) public awareness; ii) the schooling sector; iii) other priority groups, and a resource guide to assist in programme implementation.
- The Right to Human Rights Education, a compilation of full texts/excerpts of international instruments pertaining to human rights education.
- Human Rights Trainers Guide, a methodological approach to the human rights training of professional groups.

The first two sections of the Guidelines reaffirm the essential principles of the Plan of Action, as outlined above. Section Three sets forth the Steps Towards a National Plan of Action for Human Rights Education (paragraphs 20 to 54 of the Guidelines). As will be seen below, the text provided a point of departure for designing a system to compile and analyze information for this study.

The document outlines the following steps:[19]

Step 1: Establishing a national committee for human rights education.

Step 2: Conducting a baseline study.

Why guidelines for national plans of action?

The Guidelines are intended to:

a) Promote a common understanding of the purposes and content of human rights education and the Decade.
b) Highlight minimum standards for human rights education.
c) Identify processes/steps needed to design, implement, evaluate and redesign a national plan for human rights education.
d) Draw attention to the human, financial and technical resources needed to adopt a national approach to human rights education.
e) Encourage effective interaction between national and international human rights institutions and organizations and promote the implementation of international human rights standards at the national level.
f) Provide mechanisms for setting reasonable human rights education goals and measuring their achievement.

[19] A summary of these steps can be found in Appendix 3 of Report IV.

Step 3: Setting priorities and identifying groups in need.

Step 4: Developing the national plan:

Components

Estrategies

Programs (types of activities and approaches as courses of action)

Resources

Step 5: Implementing the national plan.

Step 6: Reviewing and revising the national plan.

At the end of the Decade: the world program

At the close of the Decade, the UNHCHR formally evaluated implementation of the Plan of Action and proposed to the United Nations General Assembly that it initiate the first phase (2005-2007) of a World Program for Human Rights Education, focused on the primary and secondary schools.

The main objectives of the plan of action for this phase are:

a) to promote the inclusion and practice of human rights in the primary and secondary school systems;

b) to support the development, adoption and implementation of comprehensive, effective and sustainable national human rights education strategies in school systems, and/or the review and improvement of existing initiatives;

c) to provide guidelines on key components of human rights education in the school system;

d) to facilitate the provision of support to Member States by international, regional, national and local organizations;

e) to support networking and cooperation among local, national, regional and international institutions.

The new initiative recognizes that the countries have fallen behind the originally proposed timetable for preparing their national HRE plans. It notes that they have progressed so far as to set a high-priority target for

including HRE in primary and secondary schools, and that the conditions are now in place for giving new momentum to the proposal.

The implementation strategy of the plan calls for the following stages:[20]

Stage 1: Analysis of the current situation of human rights education in the school system.

Stage 2: Setting priorities and developing a national implementation strategy.

Stage 3: Implementing and monitoring.

Stage 4: Evaluating.

The main responsibility for implementing this plan of action rests with the ministries of education, with the cooperation of other institutions such as teachers' colleges and university faculties of education, as well as teachers' unions, with additional support from other relevant ministries, youth organizations, media representatives, religious institutions, cultural, social and community leaders, indigenous peoples and minority groups, and the business community.

At the conclusion of the first phase (2005-2007), each country will undertake an evaluation of actions implemented under this Plan of Action. The evaluation will take into consideration progress made in a number of areas, such as legal frameworks and policies, curricula, teaching and learning processes and tools, revision of textbooks, teacher training, improvement of the school environment, etc.

The plan concludes with an appendix describing various components of human rights education in the primary and secondary school systems, including planning the implementation of educational policy. It notes that planning should be explicit and define an implementation strategy that, among other things, gives clearly defined measures, mechanisms, responsibilities and resources. Furthermore, it suggests that such an implementation strategy is a means of ensuring coherence, monitoring and accountability of policies. It helps avoid a gap between policy and practice, rhetoric and reality, as well as situations where practices are happening, if at all, in a dispersed or inconsistent way, or on an *ad hoc* or voluntary basis.

8. Human rights, schools and manifestations of the curriculum

Many points of consensus can be found in a dozen different international and inter-American instruments, most of them signed and ratified

[20] Details of the stages can be found in Appendix 4 of Report IV.

by the States of the region, and commitments acquired at world conferences held in the last decade of the 20th century (especially in Montreal, Vienna, Beijing and Durban). In general, these instruments take a firm regulatory and political stance in favor of the education sector as the place best suited for making human rights a reality. They unequivocally state that education is a right that the States must guarantee to all citizens, and at the same time, that one of the objectives and features of education is the full development of the human being and strengthening respect for human rights.

Education and human rights are closely intertwined and help define one another. By giving education a new purpose, human rights help define its goals and content and distinguish it from other processes that serve as mere socialization, transmission of information and exercise of social control. Education becomes a place for building meaning and restructuring legitimacy. It contextualizes and defines the scope of human rights, distinguishing them from other bodies of knowledge.

Certainly, education is colored by the characteristics, dynamics and problems of society; in practice, it duplicates the contradictions of surrounding society and is a place for students to contrast different views of reality including such issues as rights, values and the exercise of democracy. This is why neither the school nor anyone involved in it can sidestep its role in developing principles and values associated with human rights and democracy. They do so either positively or negatively, by action or omission, consciously or all unawares, because their actions express much more than the explicit curricular content, conveying values and attitudes, models and behaviors.

The role of the school in this field has its limits because human rights instruction does not depend exclusively on formal education. Many other members of society are involved as well, transmitting information, beliefs, values and behavioral models. The work of the school is affected by conditions in the social order that either guarantee or deny widespread material and symbolic participation in society and its benefits (nutrition, health, housing, employment). These conditions cannot be replaced or modified by the action of educational institutions, but it would be a mistake to underestimate the contribution that schooling makes to forming individuals able to value human rights theory, give meaning to its principles and act in its defense.

This is why the school must be a place where people are exposed to principles and methods consistent with human rights and can acquire and exercise the knowledge, attitudes and skills needed to analyze reality with an autonomous, critical eye. It will happen best in a setting where

different world views come together and can be contrasted through democratic rules and ethical procedures.

Education takes place in every aspect of the school program: formal courses and other training activities, institutional and interpersonal relations in the institution, relations with the educational community and social setting. Education also involves factors that are not part of the school program; while present in the consciousness and action of all students, they are not taught in school. This is why it is important to recognize at least three types of content that play a part in education; they comprise what is properly known as **manifestations of the curriculum**:

i. curricular content found in plans, programs and texts: the **explicit curriculum**;

ii. content that is silenced and is not addressed by the educational process: the **null curriculum**, and

iii. learning that derives from daily institutional and interpersonal relations among all members of the school environment, including relationships between the educational institution and the surrounding community: the **hidden curriculum**.

Human rights education is an ever-present factor in every component of the school environment. It inevitably has an impact on all the different, complex manifestations of the curriculum and does so consistently. It begins with the explicit inclusion of human rights content in courses, textbooks and teaching tools, and extends to the complex world of institutional relations that has such a critical impact on student development. This includes relations of authority inside the school–between teachers and students, among students, and between the school, the family and the local community.

9. Purposes, content and principles of human rights education

Purposes of human rights education

The ultimate goal of human rights education is inspired in the principles set forth in relevant international instruments. Its theoretical development is the work of the still-young discipline of Human Rights Pedagogy, and it draws on the findings of experiments conducted worldwide and in Latin America by a plethora of entities, especially human

Table 6: Purposes of human rights education

Ethical	Instill universal values that sustain the dignity and rights of persons.
Critical	Teach students to take a critical view of themselves and the surroundings in which they live and work, from the nearest and most immediate to the most distant and mediate.
Political	Train students to envision necessary social changes and bring them about.

rights NGOs, that have undertaken impressive efforts of many kinds in the field of HRE over at least the past quarter-century.

The ultimate goal of human rights per se is to build societies where human dignity is not trampled upon. In this framework, the eminently subjective goal of human rights education is for every person to be recognized as a subject of rights, able to exercise and defend them and, at the same time, recognize and respect the rights of others and behave accordingly.

With the passage of time, the concept of human rights has steadily expanded, and the notion of its comprehensive, interdependent nature has taken root. Consequently, the purposes of human rights have been enriched as defined from the perspective of the subject, and the role of human rights education has become more complex. In addition to serving as an instrument for preventing the violation of fundamental rights, education must also become the engine driving individual and social transformation, building citizenship and making democracy a reality.

As it works toward these goals, HRE pursues several simultaneous purposes consistent with the multidimensional concept of human rights. These are general guiding principles that must be shared by any individual program. They involve instilling universal values that sustain the dignity of the person (ethical purposes) and also include training in analysis and evaluation of the real world based on parameters of values and norms (critical purposes). Finally, they must inspire an active commitment to transform certain aspects of reality, both individual and social, that interfere with the full exercise of human rights (political purposes).

These purposes form the horizon of human rights education and must never be forgotten when the objectives are designed for any specific program. They need to be explicitly adapted to the characteristics of recipients and to the surrounding context.

The most comprehensive principle – *education in and for human rights and life in democracy* – clearly espouses an attitude and an action whose first purpose is to impart *a philosophy*: the recognition of human rights. The second purpose is to engender *concrete practices* in terms of both action and relationships among subjects who respect one another as equals in dignity and rights and who conduct themselves autonomously, critically and responsibly, guided by principles of ethics and solidarity.

The content of human rights education

When selecting content for any particular human rights education program, it is important to consider different *levels of content*; they can be visualized metaphorically as successive layers of increasing specificity:

- The *macro-content*: the most general, all-encompassing layer, made up of broad categories of components indispensable for intended training; this content should encompass many kinds of learning (cognitive, affective and procedural or pragmatic) in response to the comprehensive, multidimensional nature of both the object of knowledge (human rights and life in democracy) and the purposes being pursued (ethical, critical and political).

- The *meso-content*: this entails a first selection of particular content that gives meaning to the classes or categories defined at the macro level; such content includes specific knowledge shaped by the disciplines that encompass each object of knowledge, and it is always evolving. It is the level most appropriate for the bodies of knowledge accumulated through history, the broad thematic pillars, the concepts, the history of disciplines, the arguments and controversies of scholars and researchers, the dilemmas and quandaries, the scales of values and their tensions, and the operational skills demanded by the practice of these knowledges.

- The *micro-content*: this is the level of greatest specificity and detail, selected according to the particular qualities of each educational setting (national and local) and the concrete subjects of education, analyzed with the greatest possible degree of individualization.

The latter two levels of content, regardless of their specific differences, must not be limited to simple juxtaposition or accumulation of information. They should be a web of interrelated meanings, organized in such a way as to guide participants in the educational process toward apprehending and giving their own meaning to the field of knowledge of human rights and democracy.

Table 7: Content of human rights education

Perspectives	Information and knowledge	Values and attitudes	Skills or abilities for action
According to the object of knowledge (HR as a social construct)	Dimensions: historical, socio-political, legal	Dimensions: axiological, ethical	Dimensions: practical, individual, social
According to the cognizant subject	Dimension: cognitive	Dimensions: affective, moral	Dimension: pragmatic or procedural

The *macro-content* of human rights education consists of three levels or categories of components:

- *Information and knowledge* on human rights and democracy.

- *Values* that underlie the principles and norms of human rights and democracy, and attitudes that are consistent with these values.

- *Skills* or *abilities* for effectively putting the principles of human rights and democracy into practice in daily life.

The *macro-content* can be visualized from two related and inseparable perspectives, two sides of the same coin:

- Seen from the perspective of the object of knowledge, macro-content refers to the many dimensions of the concept of human rights, just as it was (and continues to be) constructed by society over the course of human history, that the educational process seeks to reconstruct and thus understand.

- From the perspective of the subject or recipient, macro-content refers to the dimensions of the human being that the educational process seeks to engage and mobilize.

Any program whose purpose is to educate in human rights must design and conduct processes that will facilitate teaching and learning in all three categories of content, using methods that are appropriate to the specific nature of each one.

The Table 8 displays in greater detail the content of each component or category of macro-content.

In summary: to educate in human rights is to develop the *knowing*, the *wanting* and the *being able to act* for the defense of human rights and democratic principles. It is a task that should mobilize the intellect, feelings and will – a comprehensive task for comprehensive human beings.

Principles for selecting specific content

The body of specific content must be carefully selected if teaching is to be effective for the group and in the setting where education will take place. In selecting specific content, teaching programs must always retain the comprehensive, indivisible nature of human rights.

Table 8: Macro-content of human rights education

Information and knowledge	Values and attitudes	Skills or abilities for action
Teaching comprehensive handling of: **Concepts:** categories of analysis, principles, standards, logic of argumentation, confrontation of ideological positions, etc. **History:** origin, evolution and landmarks in the recognition and effectiveness -- or breach -- of human rights, democracy and rule of law in the world, the region and the country: content, background, influences, protagonists, results, effects, consequences, etc. **Legal provisions:** human rights instruments, international and regional documents of different kinds and varying legal effect, national legislation, etc. **Institutions:** forums for protection of national, regional and universal rights; structure, function, procedures, etc.	Instilling an appreciation and willingness to act in accordance with the universal principles that underpin the dignity and rights of persons. The central core of values is set forth in human rights instruments developed and upheld by the international community: *Life and personal safety* *Human dignity* *Identity* *Freedom and responsibility* *Equality and freedom from discrimination* *Justice and equity* *Solidarity and cooperation* *Participation* *Pluralism* *Human development* *Peace* *Security*	Development of skills necessary for the full exercise of human rights and the practice of democracy: *For critical thinking* *For communication and effective argumentation* *For participation and cooperative work*

To meet this need, Abraham Magendzo[21] proposes three broad principles that will help in selecting and organizing micro-content and meso-content for any human rights education program:

- *Principle of social historicity*: knowledge of human rights is a knowledge that exists in a historical and social context, subject to change and with connotations that vary across time and space. If we hope to be relevant and meaningful to students, contextual historicity is a critically important yardstick.

- *Principle of reconstruction of knowledge*: The rationale of human rights knowledge is built on the personal and collective experience of its learners; they reconstruct it for themselves as they attach its meaning and order to their own experience. This is why it is important to include content that will trigger in the students' minds a full range of other meanings, in both number and kind, that are relevant to their own development, experience and preconceived ideas.

- *Principle of integration*: along these same lines, it is preferable to select content that will help students more easily interrelate concepts

[21] Magendzo K, Abraham, *Currículo, escuela y derechos humanos. Un aporte para educadores*. PIIE and Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile, 1989, pp. 28-35.

gleaned from different areas of knowledge and apply them to their own lives and experiences. The idea, then, is to help students build a systematic, progressive web of meanings that reflect the interwoven nature of human life itself.

Characteristics of specific content in human rights education

These three principles will be of help in selecting and organizing meso- and micro-content for human rights education; but it is also important to understand that the content will assume particular characteristics dictated by each individual school setting.

For the most part, school content and teacher training reflect the state of knowledge in each technical field (mathematics, biology, history, geography, etc.) The conceptual frameworks in these disciplines, validated by specialists, are carried over into classroom instruction. The teaching of human rights imparts knowledge whose characteristics are quite different from these others, and such differences need to be taken into account.

Human rights concepts are *polisemic and debatable* because they derive from a great variety of disciplines (legal science, political science, social science and philosophy). Even within each discipline, they can be interpreted from different theoretical perspectives.

This content is also *resignifiable* and may be taught in situations of conflict, which inevitably means taking positions that should be based on rational argumentation, valid information and theoretical references.

Content always *makes reference to tensions and conflicts* that are present in real life (such as tension between freedom and equality, between public interests and private interests, between the common good and the individual good, between freedom and order), and that reflect situations of life in which different, often contradictory interests and visions come into play.

The central concepts for teaching about human rights (citizenship, State, democracy, and so forth) *are historical constructs* open to redefinition and whose meaning may vary in diverse social settings. They need to be introduced in the social and cultural context in which they arose and where they acquired their meaning. As they are put into use, they will develop and change, and this change needs to be watched closely.

Principles and concepts of human rights *attach to reality* in many ways: they serve as tools to analyze, evaluate and judge social situations; they legitimize action in defense of human rights, and they inspire the texts of positive law (covenants, conventions, laws, etc.) that in turn can be used to analyze, judge and make concrete decisions on particular social situations. This is why human rights are a body of conceptual knowledge that has its roots in reality and culminates in action. Indeed, the above

discussion on the purposes of human rights education stated that human rights are a yardstick for critiquing the present order, guiding development of legal frameworks and creating ways to intervene in the social world; they restore the value of learning to coexist and work with others.

Finally, the notions involved in human rights have certain disciplinary and theoretical meanings; they also have *varying meanings in the realm of collective representations*, or meanings that take shape at the crossroads of images, beliefs and values and are transmitted by the most diverse social agents (the family, the media, the surrounding community, peer groups).

These specific characteristics of human rights principles and content need to be considered when selecting material for the school curriculum and when designing ways to teach it. For example, instructional programs need to include many approaches and theories in the field of human rights; educators must be familiar with this array of methods and use them in the classroom. The program must question students about their earlier opinions and ideas concerning real situations and encourage them to analyze these situations from the perspective of human rights knowledge. Questions should arise about the functioning of the school culture and needs that the community and the students express and that have an impact on social representations. Students should be prodded to question the "obvious," the reasons for the "habitual" and the meaning of socially accepted "common sense."

10. Modes and types of curriculum change

Human rights and democracy: knowledge and cross-cutting practices

As was stated above, human rights and the principles of democracy are present in every phase of human life and, therefore, in school life. They cut across the social environment, the school as an institution and the disciplines taught therein. They are present in educational institutions because they apply to all settings and practices, and their content can be found in all different areas of teaching, from social science to natural science.

Accordingly, the school is a microcosm of daily coexistence where conflicts arise and are resolved using discourses and practices that generally reflect the principles of human rights and democracy. In this interplay of norms, behaviors and values, any contradictions between discourse and practice become readily apparent. Some specific mechanism needs to be selected for incorporating human rights issues into the curriculum, and such a decision requires critical consideration of the full array of practices found in the school.

The dovetailing of material can be very valuable as it will enrich teaching. It provides a means to guide and expand the educational value of school subjects that have traditionally existed as separate islands. This lends unity to the program of each individual school. Human rights content is useful for reformulating and combining subjects already present in the curriculum, from a new perspective.

For all these reasons, the introduction of HRE into the school requires clear curriculum design, which means:

- adopting a particular organizational format;
- establishing explicit content appropriate to each grade level;
- setting out specific objectives for learners;
- assigning teaching times;
- recommending learning activities;
- including cross-cutting designs;
- distributing teacher responsibilities, and
- defining evaluation strategies.

Types of curriculum enhancement

In general terms, there are two basic ways to begin introducing human rights and democracy education into the school curriculum: i) the *cross-cutting mode*, penetrating all the activities and disciplines in the school, or ii) the *disciplinary* or *specific mode.*

There are different types of enhancement that can be used under either of these modes, as briefly described below. The first three pertain to the cross-cutting mode, while the fourth, applied under the disciplinary mode, creates a specific item on the curriculum.

Specific themes or topics in other areas of the curriculum:

This method identifies certain themes or topics within existing curriculum subjects that lend themselves to analysis from the perspective of human rights principles and provisions.

Examples include:

History, when teaching about struggles for human rights and for the rights of specific populations (women, children, indigenous peoples, other ethnic groups), warfare and peace processes and migration.

Civics or Life in Democracy could include examination of the public square, the rule of law, political participation, wealth and the distribution of goods and discrimination.

Language and Literature could focus on uses of language, argumentation, discourse in the media, culture, language and cultural identity and intercultural communication.

Special projects or workshops on specific problems:

These are short-term educational activities supervised by one or more teachers. They may take place within an individual school, as an interscholastic activity, or in conjunction with a community institution.

Workshops can be designed in response to concerns being expressed by students or present in specific schools or the surrounding community, or to address current events being covered by the media that are influencing public opinion.

Workshops can provide a useful platform for more in-depth discussion of the concepts of human rights. They are a vehicle for learning study procedures commonly used with this type of material and applying them to specific problems and contexts: case analysis, methods of conflict resolution, strategies of argumentation, debate.

The curriculum table given in Appendix 1 of V Report, offers examples of possible topics for this age group, under the column *Real-life situations and problems*. Projects or workshops that develop human rights issues based on real-life situations and problems must always include the teaching and learning of human rights knowledge, values and attitudes, as well as specific skills and abilities.

Daily situations as sources of learning:

This method seizes on experiences, cases or concrete situations experienced in a school or community as a point of departure for teaching human rights topics.

Group conflicts, institutional decision-making in the school, unresolved problems in the outlying community or news on external events often provide fertile ground for applying principles, developing guidelines for action and experimenting with forms of participation and organization.

A specific item in the curriculum:

This type of approach develops human rights content as a *separate subject* or as a *substantial portion of another subject* with which it is considered compatible (such as civics or social studies).

Creating a separate slot in the curriculum for human rights offers a number of advantages. For example, it clarifies priorities as to which teachers should be selected for specific training.

Proponents of this alternative claim that the curricular tradition of dividing studies into separate disciplines is so deeply rooted that any attempt to teach something outside these lines inevitably dilutes the content and blurs responsibility.

Disciplines that are given status and position in the curriculum attract teachers interested in delving more deeply into their own specialization; this in turn can trigger the use of more advanced teaching methods, text materials and evaluation systems.

The curriculum modes as described here are not mutually exclusive. In fact, in order to preserve the comprehensive nature of human rights and conduct an effective training process, it would be best for *multiple approaches to coexist in a single school*. In this way, human rights topics are guaranteed a clearly defined place in the curriculum where they can be introduced and analyzed very specifically; and at the same time, the school can offer a cross-cutting approach that clearly highlights human rights issues and tackles human rights problems in many different spheres of human life (represented in the school by separate disciplines).

11. The compilation of the five first Reports

After the elaboration of the first five reports of HRE, a second cycle has begun. This new cycle will focus on recent progresses and on the thematic fields already explored. It considers the new international normative bases, along with other conditions and particular internal developments of each of the studied countries.

For individuals and investigators interested in the subject and for subsequent consultations, we present this summary that highlights the most important material of the first cycle in an easy to handle compilation.

In each of the reports the working hypotheses, the recollection and information analysis matrixes, the research findings, conclusions and recommendations are presented.

The themes of the reports are:

First Report: Development of HRE in the regulatory sphere.

Second Report: Development of HRE in school curricula and textbooks.

Third Report: Development of HRE in teacher education and training.

Fourth Report: Development of HRE in educational planning.

Fifth Report: HRE and current trends in curriculum courses and content.

In the attached CD, you will find the five Inter-American Reports on Human Rights Education, Spanish and English versions and its annexes. In each of these you will also find the information used as sources for the reports elaboration.

In the tables, you will be able to consult the indicators related to a given country; the information for the 19 countries pertaining to a given indicator; or the information for a particular indicator in a given country.

Furthermore, you will be able to consult an abstract of the selected international instruments that refer to Human Rights Education.

First Report: Normative development (2002)

1. Methodological aspects 51
Hypotheses 51
Matrix for gathering and analyzing information 51
2. Analysis of results 53
Human rights education in the international instruments 53
Human rights education in the National Constitutions 57
Human rights education in the general education laws 62
Human rights education in other national laws 66
Human rights education in the public policies and institutional development 69
3. Conclusions 73
Regarding conceptual and contextual aspects 73
Regarding the adoption of international norms 73
Regarding constitutions 74
Regarding education laws 74
Regarding other laws 75
Regarding public policies and institutional development 76
4. Recommendations 76

Tables and charts[1]

Table 1: Matrix used in the preparation of the First Report of human rights education 51
Table 2: International instruments with HRE contents ratified as of 1990 55
Table 3: International instruments with HRE contents ratified as of 2002 56
Table 4: Aspects of the right to education in the constitutions 58
Table 5: Compulsory nature of education 59
Table 6: Financing of education 60
Table 7: Characterization of HRE in the constitutions 61
Table 8: Intercultural bilingual education in the constitutions 61
Table 9: Incorporation of HRE principles and contents in the national education laws 63
Table 10: Guiding principles of HRE in the national education laws 64
Table 11: Other laws with possible mention of HRE as of 2002 67
Table 12: Documents consulted to identify public policies on HRE 72

Chart 1: Ratification of international instruments 57
Chart 2: Cross-cutting contents of the education laws as of 2002 65

[1] All tables and charts in this report were produced by the IIHR.

1. Methodological aspects

Hypotheses

The first report revolved around the working hypothesis that protection of the right to human rights education depends on whether the State has adopted international and national regulatory provisions establishing this right and imposing certain obligations, and whether public policies consistent with this condition are being developed. It was felt that these conditions should be weighed against the situation involving the more general right to education.

Researchers created two domains: a domain on the right to education and a domain on the right to human rights education.

Matrix for gathering and analyzing information

In the system used for the preparation of this first report on human rights education, taking advantage of the experience gained through the preliminary work on these six countries, the domains shown were rearranged, seeking a more detailed approach to the immediate and longer term obligations that the States need to take on in relation with the Protocol of San Salvador and other international instruments that include, directly or indirectly, standards for human rights education.

The matrix currently adapted to gather information on the variations in the normative context relative to human rights education was the following:

Table 1: Matrix used in the preparation of the First Report

Variable	Means of verification
1. Adoption of norms on HRE	Indicator 1: International Instruments.
	Indicator 2: National Laws.
2. Adoption of public policies	Indicator 1: Decrees, Rulings.
	Indicator 2: Educational Course Plans and Documents.
3. Institutional development	Indicator 1: Government Departments specialized in HRE.
	Indicator 2: Government Programs specialized in HRE.
4. Right to education	Indicator 1: Constitutional Norms.
	Indicator 2: Percent of the National Budget Allocated in the Constitution to Education.
	Indicator 3: Compulsory Nature of Education.
	Indicator 4: Educational Enrollment.

For the analysis of *international instruments*, ten norms or standards by different international organizations were selected, including the UN, OAS, ILO and UNESCO, taking into consideration for these to have similar and complementary references for HRE.

In relation to *national laws*, the Constitutions in force both in 1990 and in 2002, in each of the countries of the study, were analyzed. Furthermore, as is obvious for the object of this study, the *National Education Laws* in force during those same two years were also studied.

For the purposes of the study of the *cross-cutting perspectives*, eleven laws that involve these themes, and HRE, were selected, many of which were during the last decade.

Regarding *public policies* related to HRE, decrees by the Executive Power for the creation of institution, budgets, procedures or curriculum modification were considered. Also, several five-year and ten-year plans with HRE guidelines were pointed out.

Another theme of the study was the *institutional development* of HRE, where it was possible to observe whether the Ministries of Education, Defense and Justice; the Human Rights Defenders or Advocates, Electoral Institutes and Tribunals, and Women's Institutes had departments or programs focusing on HRE.

Finally, in a complimentary manner, the *right to education* in the Constitutions of each country was analyzed, paying special attention to the aspects related to university autonomy, freedom to teach, freedom of religions education, secular education, the responsibility of the State over education, the compulsory nature of education, and the percentage of the budget allocated to education.

Taking into account that the progressive nature of this report coincides with the periodicity with which the Status Parties to the Protocol of San Salvador[2] must present their reports and given the programmatic nature[3] of the right to human rights education, it was considered necessary to determine guidelines to follow-up over a sufficient period of time in order to evaluate the ongoing progress based on actions for budget allocation, human resources, training, redesign of textbooks, as well as educational and support materials, etc. that shall be expressed in the research matrices of the subsequent reports.

In addition, since the changes in HRE that are sought are produced with relative slowness, and therefore, the variations over very short time periods might not be very significant for this purpose, and considering the magnitude and variety of information required, progressive exercises shall be undertaken, taking into account each year one out of four sets of variables (called in this reporting system a domain) initiating the cycle

2 On article 19 of the Protocol of San Salvador it states that "Pursuant to the provisions of this article and the corresponding rules to be formulated for this purpose by the General Assembly of the Organization of American States, the States Parties to this Protocol undertake to submit periodic reports *on the progressive measures* they have taken to ensure due respect for the rights set forth in this Protocol." (The emphasis is not from the original).

3 A right is programmatic when it requires a comprehensive implementation program in order to be real and accessible, such as a regulation by law, the allocation of necessary budget and resources, the construction of schools, the purchase of desks and equipment, etc.

once again on the fifth year, with a reassessment of the first component. Thus, the scheme of the report over four years shall be the following:

1. **Year 2002**: Variations in terms of the legal framework – international and national –, in the adoption of public policies and along the processes of educational reform, relative to human rights education.
2. **Year 2003**: Variations in the design and contents of the official curriculum that express the new judicial and political conditions; modifications in the plans and programs for the educational levels in which HRE is established as compulsory; and modifications in the contents and forms of the textbooks for the selected levels.
3. **Year 2004**: Variations in the special human rights education programs, particularly in the curriculum and the teacher training programs; in the training activities for armed forces and law enforcement officers; in the courses for judges and civil servants in general. Furthermore, inclusion of the subject in University careers.
4. **Year 2005**: Variations in the informal activities (not school activities) for education, training and promotion of human rights and in the situation of non-governmental organizations and other human rights education service providers, including their composition, territorial scope, materials production, type and number of beneficiaries.

2. Analysis of results

Human rights education in the international instruments

The Universal Declaration of Human Rights (1948) proclaimed the right to education and set forth that it shall have as its object the "full development of the human personality and the strengthening of respect for human rights". Twelve years later, the Convention against Discrimination in Education, adopted by the General Conference of UNESCO in 1960, took it on as a binding obligation for the States and the first formulation of the central core of this right, in terms of an "education directed to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms; and which promotes understanding, tolerance and friendship among all nations, racial and religious groups". Since this time, this formula has been restated, with minor modifications, in the International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination (1965), the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights (1966), in the Additional Protocol to the American Convention on Human Rights in the Area of Economic, Social and Cultural Rights–

Protocol of San Salvador (1988) and in the Convention on the Rights of the Child (1989).

Among these instruments, it is the Protocol of San Salvador (1988) that characterizes to a greater extent the diverse components of this right: it establishes as the basic objective of education the "full development of the human personality and human dignity"; it associates the strengthening of human rights with "ideological pluralism, fundamental freedoms, justice and peace"; it assigns to education the central role of enabling persons "to participate effectively in a democratic and pluralistic society".

This last element is reiterated by the Inter-American Democratic Charter (2001) which assigns a key role to quality education accessible to all "in strengthening democratic institutions… and promoting governance, good management, democratic values and the strengthening of political institutions and civil society organizations" (Articles 16 and 27).

The Convention against Racial Discrimination (1965) adds to this formula an additional element: the commitment to take action in the sphere of education "to combating prejudices which lead to racial discrimination"; and the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (1979) adds the purpose of "eliminating any stereotyped concept of the roles of men and women at all levels and in all forms of education".

The Covenant concerning Indigenous and Tribal Peoples in Independent Countries (No. 169) of the International Labor Organization (ILO) (1989) establishes a set of special norms relative to education programs and services destined to the peoples concerned. In accordance with these provisions these services "shall address their special needs,… incorporate their histories, their knowledge and technologies, their value systems and their further social, economic and cultural aspirations… to make known to them their rights and duties, especially in regard to… their rights deriving from this Covenant". Furthermore, it sets forth that education measures shall be adopted in all sectors of the national community, "with the object of eliminating prejudices that they may harbour in respect of these peoples" (Articles 26 to 31). These provisions are certainly consistent with the spirit of Article 5 of the UNESCO Convention (1960) which in addition, assures the right of national minorities to use and teach their own language.

At the regional level, the Inter-American Convention on the Prevention, Punishment and Eradication of Violence against Women (1994) reasserts the right of women "to be valued and educated free of stereotyped patterns of behavior and social and cultural practices based on concepts of inferiority or subordination"; and commits the State to

promote education and training of the judicial and police officials, as well as the general public, "with respect to the problems of and remedies for violence against women". The Inter-American Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Persons with Disabilities (1999) establishes the obligation of the State to adopt education measures, "to eliminate discrimination against persons with disabilities and to promote their full integration into society". Finally, the Inter-American Convention to Prevent and Punish Torture (1985) obligates the State to take action so that "in the training of police officers and other public officials responsible for the custody of persons temporarily or definitively deprived of their freedom, special emphasis shall be put on the prohibition of the use of torture… and other cruel, inhuman or degrading treatment".

As can be seen in tables 2 and 3 and in the following charts, these ten instruments are being progressively ratified by part of the nineteen States that are the scope of this report. In the decade of the 1960's there were ten ratification, which represented 17,5% of the possible or expected ratification; in the 1970's there were fifteen more ratifications, increasing this percentage to 32,8%; in the 1980's there were forty-two ratifications, bringing the total percentage to 44,0%. In the past twelve years, there have been ninety-nine additional ratifications, which currently represents 87,3% of the total number of expected ratifications.[4]

[4] The percentages indicated were calculated on the basis of the number of instruments adopted up to each decade, multiplied by 19 countries.

Table 2: International instruments with HRE contents ratified as of 1990

International Instruments	Argentina	Bolivia	Brazil	Colombia	Costa Rica	Chile	Dom. Rep.	Ecuador	El Salvador	Guatemala	Haiti	Mexico	Nicaragua	Panama	Paraguay	Peru	Suriname	Uruguay	Venezuela
1. Convention against Discrimination in Education	✓	-	✓	-	✓	✓	✓	✓	-	✓	-	-	✓	✓	-	✓	-	-	✓
2. International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓
3. International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓
4. International Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓
5. Inter-American Convention to Prevent and Punish Torture	✓	-	✓	-	-	✓	✓	-	-	✓	-	✓	-	-	✓	-	✓	-	-
6. Additional Protocol to the American Convention on Human Rights in the Area of Economic, Social and Cultural Rights–"Protocol of San Salvador"	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7. Covenant No. 169 of the ILO concerning Indigenous and Tribal Peoples in Independent Countries	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-
8. Convention on the Rights of the Child	✓	✓	-	-	✓	✓	-	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓

✓: Ratified - : Did not ratify or did not sign
Source: Compiled by the IIHR.

Table 3: International instruments with HRE contents ratified as of 2002

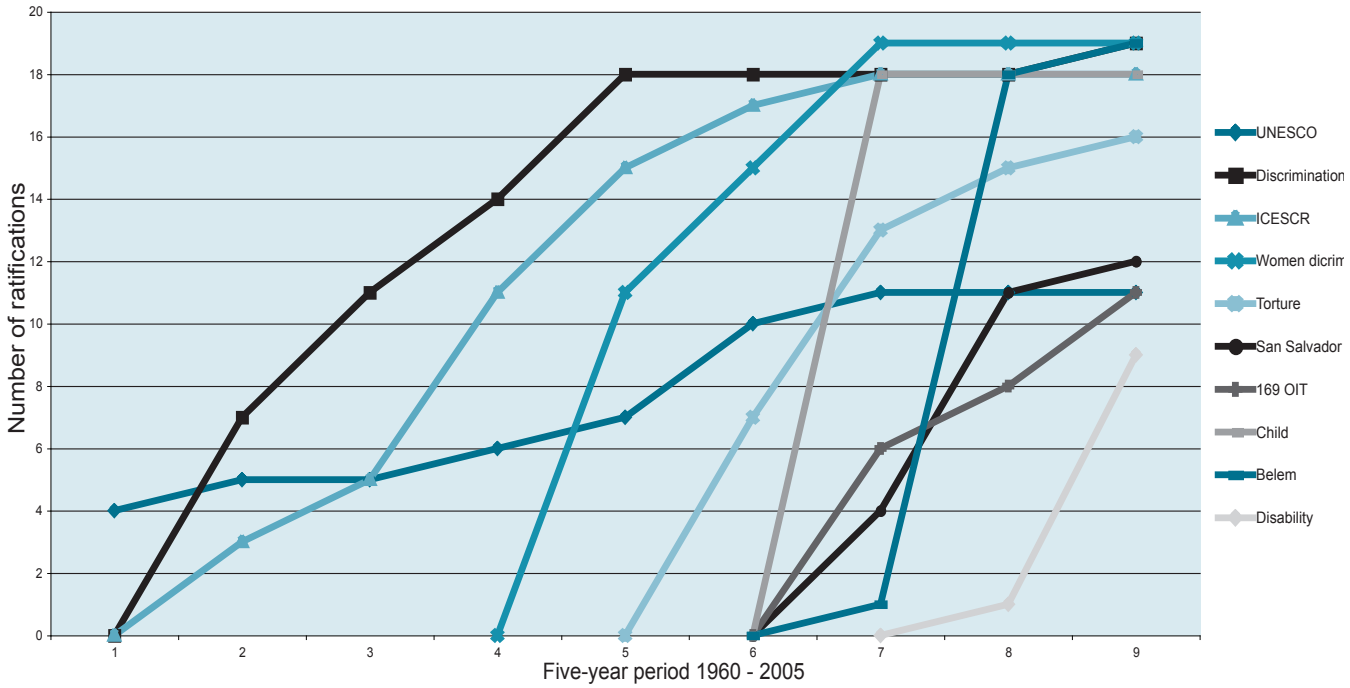
Instrumentos internacionales	Argentina	Bolivia	Brazil	Colombia	Costa Rica	Chile	Ecuador	Dom. Rep.	El Salvador	Guatemala	Haiti	Mexico	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Peru	Suriname	Uruguay	Venezuela
1. Convention against Discrimination in Education	✓	-	✓	-	✓	✓	✓	✓	-	✓	-	-	✓	✓	-	✓	-	-	✓
2. International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3. International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4. International Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
5. Inter-American Convention to Prevent and Punish Torture	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓
6. Additional Protocol to the American Convention on Human Rights in the Area of Economic, Social and Cultural Rights – "Protocol of San Salvador"	-	-	✓	✓	✓	-	✓	-	✓	✓	-	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	-
7. Covenant No. 169 of the ILO concerning Indigenous and Tribal Peoples in Independent Countries	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	-	-	✓	-	✓	-	-	✓	✓	-	-	✓
8. Convention on the Rights of the Child	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
9. Inter-American Convention on the Prevention, Punishment and Eradication of Violence against Women – "Convention of Belem do Para"	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
10. Inter-American Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Persons with Disabilities	✓	-	✓	-	✓	✓	-	-	✓	-	-	✓	-	✓	-	✓	-	✓	-

✓: Ratified - : Did not ratify or did not sign
Source: Compiled by the IIHR.

Four instruments have been ratified by all of the States: Racial Discrimination, Discrimination against Women, Rights of the Child and Domestic Violence. Currently pending is one ratification of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights (PIDESC), three of the Convention on torture, seven of the Protocol of San Salvador, eight of the UNESCO Convention, eight of the ILO Covenant, and ten of the Convention on persons with disabilities.

In general terms the trend that is observed is towards the speedup of the ratification processes with the recovery and strengthening of the democratic regimes; towards the broadening of the concept of human rights education to the field of political rights; and to the development of special forms of attention for several social subjects.

Chart 1. Ratification of international instruments



Human rights education in the National Constitutions

The right to have an education in human rights is highly dependent on the right to have an education in general. Understanding this assumption and the constraints derived therein, a first indication that this right is being implemented is for constitutional precepts in each country to contemplate this on defining the functions, characteristics and basic goals of education. From this basis, public policies, official curricula, programs and projects shall have a sufficient foundation to incorporate the contents of human rights into different types and levels of educational activities. In this way, citizens can also demand, even through judicial means, to have access without any kind of discrimination to education, and for it to have these qualities.

The right of the citizens to receive education, the obligation of the State to provide it as a public service and its competency to regulate it are incorporated into all the Constitutions of the countries in the region, even though in some cases it is not stated in a sufficiently explicit manner. Other rights intimately associated with education, such as the freedom to teach, the freedom of religious education or the secular character of education, have been incorporated progressively over the XX Century, as well as the principle of university autonomy which is fundamental in the Latin American tradition. The following chart shows the advances

that, in terms of the number of Constitutions that mention these aspects, can be seen over the past decade through a comparison of the situations effective in 1990 and in 2002.

Table 4: Aspects of the right to education in the constitutions

On the texts in force in 1990																				
Date of the Constitution in force in 1990	1853	1967	1967	1886	1949	1989	1984	1966	1983	1985	1987	1980	1987	1983	1967	1979	1987	1967	1961
National Constitution	**Argentina**	**Bolivia**	**Brazil**	**Colombia**	**Costa Rica**	**Chile**	**Ecuador**	**Dom. Rep.**	**El Salvador**	**Guatemala**	**Haiti**	**Mexico**	**Nicaragua**	**Panama**	**Paraguay**	**Peru**	**Surinam**	**Uruguay**	**Venezuela**
Right to education explicitly	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Definition of education plans and/or State responsibility over education	-	✓		-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓
University autonomy	-	✓	-	-	✓	-	✓	-	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	-
Freedom of teaching	-		✓	-	✓	-	✓	-	✓	✓	-	✓	✓	✓	-	✓	-	-	-
Freedom of religious education	-	✓	✓	*	-	-	-	-	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	-	-
Secular education	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	-	-	✓	✓	-	-	-	-	-	-

On the texts in force in 2002																			
Date of the Constitution in force in 2002	1994	1995	2001	1991	2001	2000	1998	2002	2000	1993	-	2001	1995	1994	1992	1993	1992	1996	1999
Right to education explicitly	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Definition of education plans and/or State responsibility over education	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓
University autonomy	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	-	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓
Freedom of teaching	-	-	✓	✓	✓	-	✓	-	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	-
Freedom of religious education	-	✓	✓	✓	-	-	-	-	-	✓	-	-	-	✓	✓	✓	-	-	-
Secular education	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	-	-	✓	✓	-	-	-	-	-	-

: Mentioned in the Constitution. - : Not mentioned. (*): Religious education is compulsory.
Source: Compiled by the IIHR based on each country's Constitutions.

In 1990, the reference to principles and/or contents of human rights education appeared in thirteen Constitutions in effect out of the 19 countries that are the scope of this report. Out of these, only two mentioned explicitly a goal of education related to human rights, while eleven mentioned HRE principles in an implicit way. It is worth noting that out of the 13 Constitutions that, as of this date had any reference to principles and/or contents of HRE, whether implicitly or explicitly, eight had been reformed in the preceding ten years (1979-1989).

In 2002, the Constitutions in force in eighteen countries have principles and/or contents of HRE. Of these, seven make explicit reference to one of the

Table 5: Compulsory nature of education

Country	In 1990				In 2002			
	Pre-School	Elementary	Secondary	Ages to which it applies	Pre-School	Elementary	Secondary	Ages to which it applies
Argentina		✓		6-12		✓		6-14
Bolivia		✓				✓		6-14
Brazil		✓		7-14		✓		
Colombia		✓		Up to 9th grade	✓	✓		5-15
Costa Rica		✓			✓	✓		
Chile		✓				✓		6-14
Dominican Republic		✓			✓	✓		5-13
Ecuador		✓	Basic Cycle			✓	Basic Cycle	
El Salvador	✓	✓			✓	✓		4-15
Guatemala	✓	✓	Basic Cycle		✓	✓	Basic Cycle	
Haiti		✓				✓		
Mexico		✓				✓	✓	
Nicaragua		✓				✓		
Panama	✓	✓	Pre middle	4-15	✓	✓	Pre middle	4-15
Paraguay		✓				✓		
Peru		✓			✓	✓	✓	
Suriname		✓				✓		
Uruguay		✓	✓			✓	✓	
Venezuela	✓	✓			✓	✓	✓	

✓: Compulsory on the level indicated. (*): The ages covered by compulsory education are only mentioned in the cases where the Constitution or Law establishes them.
Source: Compiled by the IIHR based on the Constitution and the Education Laws.

goals of national education being to train in the knowledge and respect of human rights. Eleven others, although not mentioning the concept of human rights, do state as the goals of national education different principles and contents that the international doctrine and specialized literature acknowledge as part of HRE, for example: educating for democracy, in the values of solidarity, social justice, tolerance, peace, etc.

Table 6: Financing of education

	Expenditures in public education (a)				Expenditures in public education by educational level. As a % of total for all levels.(b)					
	% of GNP		% of Total Public Expenditure		Pre-School and Elementary		Secondary		Tertiary	
	1985/87	1995/97	1985/87	1995/97	1985/87	1995/97	1985/87	1995/97	1985/87	1995/97
Argentina	1.4	3.5	8.9 (h)	12.6	37.7 (f)	45.7	27.4(f)	34.8	19.2 (f)	19.5
Bolivia	2.1	4.9	20.1 (f)	11.1	---------	50.7	---------	9.8	---------	27.7
Brazil	4.7	5.1	17.7	---------	45.9(e)	53.5	7.7(e)	20.3	19.6(e)	26.2
Colombia (h)	2.6	4.1	22.4	16.6	42	40.5	32.5	31.5	21.2	19.2
Costa Rica	4.5	5.4	21.6	22.8	35.1	40.2	22.3	24.3	41.4	28.3
Chile	3.3	3.6	15.3	15.5	57.0	58.3	19.5	18.8	20.3	16.1
Dominican Republic	1.3	2.3	10	13.8	47.3	49.5	19.7	12.5	20.8	13
Ecuador	3.5	3.5	21.3	13	45.5	38.4	35.8	36	17.8	21.3
El Salvador	3.1(f)	2.5	12.5(f)	16	----------	63.5	---------	6.5	----------	7.2
Guatemala (h)	1.9	1.7	13.8	15.8	----------	63	----------	12.1	----------	15.2
Haiti	1.9	---------	20.6	---------	51	---------	18.1	---------	10.8	---------
Mexico	3.5	4.9 (c)	----------	23.0 (c)	31.5 (h)	50.3 (d)	26.8 (h)	32.5 (d)	17.6 (h)	17.2 (d)
Nicaragua	5.4	3.9 (h)	12	8.8 (h)	45.6	68.6 (h)	16.7	13.9 (h)	23.2	----------
Panama	4.8	5.1	14.3	16.3	38.3	31.1	25.2	19.8	20.4	26.1
Paraguay	1.1 (h)	4 (h)	14.3 (h)	19.8 (h)	36.6	50.0 (e)(h)	29.7	18.1 (e) (h)	23.8	19.7 (e) (h)
Peru	3.6	2.9	15.7	19.2	39.5	35.2	20.5	21.2	2.7	16
Suriname	10.2	3.5 (f)	22.8	----------	63.7	---------	13.5	----------	7.7	----------
Uruguay	3.2	3.3	15	15.5	37.7	32.6	28.4	29	22.4	19.6
Venezuela	5.0	5.2 (f)	19.6	22.4 (f)	----------	----------	----------	29.5 (f)(g)	----------	34.7 (f)

Note: (a) The data refer to public expenditure in education, including the general and capital expenses. See the definition of the statistical terms. (b) The data refer to the actual public expenditure in education. It is possible that the expenses per level do not add up to 100 since the figures have been rounded and the categories "other" and "not distributed" have been omitted. (c) It is possible that the data cannot be strictly compared with the corresponding previous years due to the changes introduced in the methodology. (d) The expenditures that were previously classified as "other" have been distributed among the different educational levels. (e) The data include the capital expenditures. (f) The data refer to a year or a period different to the one indicated. (g) The data refer to combined expenditures in pre-school, elementary school and high school. (h) The data refer only to the Ministry of Education.

Source: UNDP Human Development Report for 2002.

Concurrently with this increase in the explicit or implicit reference to human rights education through the decade of the 1990's, the characterization of the concept of education in the letter of the Constitutions was also enriched, as well as its social purpose. A trend is manifest towards defining education in a more multidimensional manner, and stating explicitly more complementary themes and goals. As can be seen in Table 7, the Constitutional phrasing in effect in 2002 refers more frequently and more broadly to education, and more diverse goals and complementary features are assigned to it – cumulatively – such as **civic education + democratic + ethics/value driven + in rights**; whether by using all these terms together, or a combination of thereof.

Table 7: Characterization of HRE in the constitutions

Constitutions in force in 1990																				
Date of the Constitution in force in 1990	1853	1967	1967	1886	1949	1989	1966	1984	1983	1985	1987	1980	1987	1983	1967	1979	1987	1967	1961
National Constitution	Argentina	Bolivia	Brazil	Colombia	Costa Rica	Chile	Dom. Rep.	Ecuador	El Salvador	Guatemala	Haiti	Mexico	Nicaragua	Panama	Paraguay	Peru	Suriname	Uruguay	Venezuela
Civic education	-	-	-	-	-	-	-	✓	✓	-	✓	-	-	✓	✓	✓	-	✓	-
Democratic education and/or education for citizenship	-	-	✓	-	-	-	-	✓	✓	-	-	✓	-	✓	-	-	✓	-	✓
Moral education and/or education in values	-	-	✓	-	-	-	-	✓	✓	-	✓	✓	-	✓	-	✓	✓	✓	✓
Education in human rights	-	-	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-
Constitutions in force in 2002																			
Date of the Constitution in force in 2002	1994	1995	2001	1991	2001	2000	2002	1998	2000	1993	-	2001	1995	1994	1992	1993	1992	1996	1999
Civic education	-	-	-	✓	-	-	-	✓	✓	-	✓	.	-	✓	✓	✓	-	✓	-
Democratic education and/or education for citizenship	✓	-	✓	✓	-	-	-	✓	✓	-	-	✓	✓	✓	✓	-	✓	-	✓
Moral education and/or education in values	-	-	✓	✓	-	-	-	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Education in human rights	-	-	-	✓	-	-	-	✓	✓	✓	-	✓	-	-	✓	✓	-	-	✓

: Mentioned in the Constitution. - : Not mentioned.
Source: Compiled by the IIHR based on the National Constitutions.

Table 8: Intercultural bilingual education in the constitutions

Constitutions in force in 1990																			
National Constitution	**Argentina**	**Bolivia**	**Brazil**	**Colombia**	**Costa Rica**	**Chile**	**Dom. Rep.**	**Ecuador**	**El Salvador**	**Guatemala**	**Haiti**	**Mexico**	**Nicaragua**	**Panama**	**Paraguay**	**Peru**	**Suriname**	**Uruguay**	**Venezuela**
Bilingual and/or intercultural education	-	-	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	-	-	✓	✓	✓	✓	-	-	-
Constitutions in force in 2002																			
Bilingual and/or intercultural education	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	✓

: Mentioned in the Constitution. - : Not mentioned.
Source: Compiled by the IIHR based on the National Constitutions.

One especially noteworthy aspect is the incorporation into the Constitution of the right of indigenous peoples to have a special educational regime, based on their mother tongue. The establishment of this right in the constitutional norms, starting in the eighties and increases twofold over the past twelve years, is accompanied in general by the recognition of their own languages and cultural values, of a specific identity of indigenous peoples within the overall nation, of the protection and promotion of their traditional modes of organization, and more recently, in the case of several countries, of the recognition of their specific rights in relation to territory, justice and political participation. The constitutional mention to a bilingual and intercultural education – on Table 8 – are therefore an important indication of the existence of a trend towards assuring, not only the education in human rights, but also an education for the exercise of the specific rights of indigenous peoples. Regrettably, this does not occur in the case of the recognition of the rights of communities of African descent, who in several ways share the situation and aspirations of indigenous peoples, but whose constitutional and legal recognition is only beginning in the region, due in great measure to the strength of the demands of the concerned peoples and to the emerging influence of the agreements that came out of the *World Conference against racism, xenophobia and all related forms of intolerance* (Durban, 2001).

Criteria used to analyze the characterization of education in the legal documents

Civic and/or National Education:
The legal text sets forth as the purpose of education *teaching of the political system of the country* (Constitution, State Powers, legislation and institutions) *and/or the bases and principles of the nationality*. In this case, considering only the articles that refer to education, it does not explicitly characterize this political regime as democratic.

Democratic education or education for citizenship:
The legal text sets forth as the purpose of education *teaching of the democratic regime and/or the preparation for living in democracy or to exercise democratic citizenship*.

Moral education or education in values:
The legal text sets forth as the purpose of education *the training in morals, ethics and/or values*—considering as such explicit references to tolerance, peace, justice, equality, solidarity, etc.

Education in human rights:
The legal text sets forth explicitly as the purpose of education *the training in human rights and/or in the respect for human rights*.

Human rights education in the general education laws

As is the case with the constitutional texts, through the decade of the 1990's, the general education laws of the countries subject to this report show a significant increase in the incorporation of the principles and contents of HRE, which in almost ever case, are very explicit.

Also in this case, the trend continues and enhances a movement which started in the previous decades in the framework of what were knows as the **education reform processes**. Some countries start their education reform around the 1970s; others join in during the 1980s and most start after 1990. In fact, some countries that started their education law reforms in the seventies, take them up again in the nineties to expand the reforms and several have new reforms in process before Congress. It is in the context of these education reform processes that the principles and contents of HRE – which were set forth as international agreements in the human rights instruments since the post-war era – start to be incorporated into the national laws of our continent.

To date, the main guiding principles of HRE are present in the education laws of practically every country in the scope of this study. Even though there are differences in the terms and depth in which some

Table 9: Incorporation of HRE principles and contents in the national education laws

Country	In 1990		In 2002	
	Date of the Law	HRE in the text	Date of the Law	HRE in the text
Argentina	1884	-	1993	✓✓
Bolivia	1955	✓	1994	✓✓
Brazil	1971	✓	1996	✓
Colombia	nd	nd	1994	✓✓
Costa Rica	1957	✓✓	1957	✓✓
Chile	1990	✓✓	1990	✓✓
Dominican Republic	1951	-	1997	✓✓
Ecuador	1983	✓✓	1983	✓✓
El Salvador	1990	✓✓	1996	✓✓
Guatemala	1979	✓✓	1991	✓✓
Haiti	nd	nd	nd	nd
Mexico	1973	✓✓	1993	✓✓
Nicaragua	1990	✓✓	1997	✓✓
Panama	1946	✓	1995	✓✓
Paraguay	nd	nd	1998	✓✓
Peru	1982	✓✓	1982	✓✓
Suriname	nd	nd	nd	nd
Uruguay	1985	✓✓	1985	✓✓
Venezuela	1980	✓	1980	✓

- : No reference is made. : Implicit incorporation: principles and/or contents of HRE are mentioned without explicitly mentioning education in human rights. : Explicit incorporation: principles and/or contents of HRE are mentioned and education in human rights is referred to explicitly. nd: No available data.
Source: Compiled by the IIHR based on the National Education Laws.

of the concepts are set forth, all of the education laws recognize education as a fundamental human right whose coverage must reach all of the population with equality of opportunities; they incorporate the knowledge of human rights and the principles of democracy as a content of the formal education programs, and they state that the education system must be geared towards the values of tolerance, justice, peace, equality and solidarity.

If not all, then at least a large number of the national laws, in general those recently reformed, advance further, and proclaim the principles of non-discrimination, valuing and defense of ethnic and cultural diversity of the country and the participation of the stakeholders of the education process in policy formulation and decision making concerning education. In these principles that have been incorporated later, different degrees of elaboration in the laws and regulations can be observed. Many laws set forth the principle in general, but some make specific development, setting operational guidelines and creating programs and/or specific means for bringing these principles to bear.

The main normative developments, without a doubt, take place in terms of the valuing and defense of ethnic diversity. From the perspective of HRE it is very auspicious that more than half of the countries studied have passed laws that establish intercultural and bilingual education programs in the predominant indigenous language or languages in the country's territory. However, without intending to diminish this accomplishment, it is also important to notice that the educational laws still do not reflect the same sensitivity towards the languages and cultures of other ethnic populations, for example, the peoples of African descent.

Coupled with this, it is important to highlight the progress shown by the legislation concerning the issue of participation of other social actors in educational policy formulation and decision making – aside from the role that evidently corresponds to the education administration officials at the national, local and school levels. On this regard, the majority of laws currently in force make reference to the participation of parents, and more than half of them, also refer to other stakeholders from civil society, some of which include community organizations, or even labor and business entities. To a somewhat lesser degree, there is the legal recognition of the participation by the educators themselves (some-

Table 10: Guiding principles of HRE in the national education laws

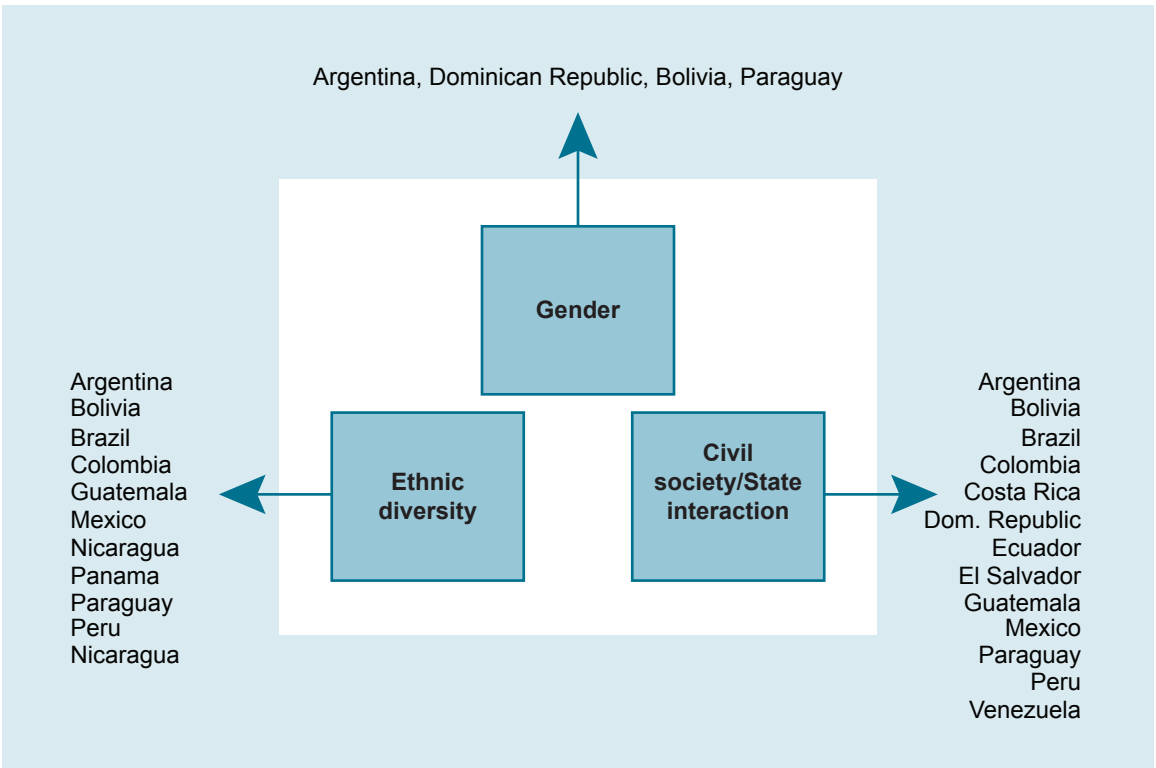
In the texts in force in 2002																			
Guiding principles of HRE mentioned explicitly in the National Education Laws	Argentina	Bolivia	Brazil	Colombia	Costa Rica	Chile	Dom. Rep.	Ecuador	El Salvador	Guatemala	Haiti	Mexico	Nicaragua	Panama	Paraguay	Peru	Suriname	Uruguay	Venezuela
Civic instruction	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	nd	✓	✓	✓	✓	✓	nd	✓	✓
Democratic instruction and/or instruction for citizenship	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	nd	✓	✓	✓	✓	✓	nd	✓	✓
Moral instruction and/or instruction in values	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	nd	✓	✓	✓	✓	✓	nd	✓	✓
Instruction in human rights	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	nd	✓	✓	✓	✓	✓	nd	✓	-
Bilingual and/or intercultural	✓	✓	✓	-	✓	-	-	-	-	✓	nd	✓	✓	✓	✓	✓	nd	-	-
Without discrimination	✓	✓	✓	-	-	-	✓	✓	-	✓	nd	✓	-	✓	✓	✓	nd	✓	✓
With gender equity	✓	✓	-	-	-	-	✓	-	-	-	nd	✓	-	-	✓	-	nd	-	-
With participation by educators	✓	✓	✓	-	✓	-		✓	-	✓	nd	-	✓	✓	✓	✓	nd	-	-
With participation by parents	✓	✓	-	-	✓	✓	✓	-	✓	✓	nd	✓	✓	✓	✓	✓	nd	-	✓
With participation by students	✓	✓	-	-	✓	-	-	-	✓	✓	nd	✓	✓	✓	✓	-	nd	-	-
With participation by civil society	✓	✓	✓	-	✓	-	✓	✓	-	-	nd	✓	✓	✓	✓	✓	nd	-	✓
Respect for the environment	✓	✓	-	✓	✓	-	✓	-	✓	✓	nd	✓	✓	✓	✓	-	nd	-	✓

- : This principle is not stated in an explicit manner. ✓: This education principle is stated explicitly. nd: No available data.
Source: Compiled by the IIHR based on the National Education Laws.

times as members of the so-called "educational community," or "school community" or even "the institutional education project," other times as collective actors through their guild or teacher organizations) and the participation of the students themselves. With regard to the latter, some education laws create student government structures and establish their bodies and functions.

In some cases, not only the general education laws are developing standards for the valuation of diversity, bilingual and intercultural education and participation of different stakeholders in the education policy. In some countries these themes seem to appear in Ministry regulations and guidelines, or in very recent specific laws, or in new bills for legislation currently under review. Without failing to recognize the importance of having these issues present on any scale of the national body of laws, regardless of its level, we believe that these principles that are so relevant to HRE are rec-

Chart 2: Cross-cutting contents of the education laws as of 2002



Gender: The law expressly refers to gender equity in education.

Ethnic Diversity: The law refers to intercultural and/or bilingual education.

Civil Society – State Interaction: The law refers to participation by students and/or parents and/or civil society in education.

ognized in a more integral manner and are better guaranteed when they are incorporated into the national legislation on education.

Some laws are truly in the forefront of the doctrine, since they explicitly recognize gender equity in the teaching-learning practices, even using, if only in very few cases, non-sexist language. It is important to underscore that a few of these are showing an emerging approach: establish gender equity not only as the egalitarian respect to men and women in the education system, but also as a direct teaching theme, incorporated into the course plans, programs and textbooks in a cross-cutting fashion.

Human rights education in other national laws

In order to establish the level of incorporation of the provisions concerning human rights education in the body of laws, other than the constitution and the general education law, eleven types of national laws which might contain references or indication on this regard were reviewed. Out of these, five are laws which have existed in the countries subject to this study since before 1990, although some of them have been modified since. These laws are those concerning: Political Parties, Electoral Regime, Minors or Childhood, and those that establish the Schools for the training of the Police and Armed Forces.

Other six types of laws, reviewed for this purpose, correspond to developments that took place over the past decade: the creation of the Ombudsman institutions, of the judicial schools and women's institutes, those dealing with domestic violence and equal opportunity and those which create entities or programs that serve indigenous peoples.

Table 11 shows the results of this inquiry. References were found to human rights education, education for democracy, civic education, education in values, or specifically to education for gender equity, combating of discrimination and bilingual and intercultural education in 75 legal documents, as the table indicates. In some cases, it was not possible to have the legal texts, or only second-hand information provided by the Institute's collaborators in the different countries was available. Therefore, this review cannot be considered exhaustive.

The more frequent explicit references to human rights education correspond in general to the laws for the creation of the Ombudsman institutions, in which education, dissemination and training in human rights appear as one of the main institutional functions. Some of the texts reviewed associate these functions with that of research and design of education policies on the subject, and at least two establish a responsibil-

Table 11: Other laws with possible mention of HRE as of 2002

Other Laws (*)	Argentina	Bolivia	Brazil	Colombia	Costa Rica	Chile	Dom. Rep.	Ecuador	El Salvador	Guatemala	Haiti	Mexico	Nicaragua	Panama	Paraguay	Peru	Suriname	Uruguay	Venezuela
Ombudsman Law	-	✓	▫	✓	✓	▫	✓	✓	✓	✓	nd	✓	✓	✓	✓	-	nd	▫	✓
Police School Law	-	-	nd	✓	-	nd	nd	nd	-	nd	nd	-	nd	nd	nd	✓	nd	nd	✓
Military School Law	-	-	-	✓	▫	nd	-	nd	-	nd	nd	-	✓	▫	✓	nd	nd	nd	-
Judicial School Law	-	-	-	-	-	-	-	▫	-	-	nd	-	-	-	✓	-	nd	-	-
Women's Institute Law	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	nd	✓	✓	nd	✓	✓	nd	✓	✓
Intra-family Violence Law	-	✓	-	✓	✓	-	-	✓	✓	✓	nd	✓	-	✓	-	✓	nd	✓	✓
Equal Opportunity Law	▫	▫	▫	▫	✓	▫	▫	▫	▫	▫	▫	▫	▫	✓	▫	▫	▫	▫	✓
Childhood Law	-	✓	-	✓	✓	-	✓	nd	-	nd	nd	✓	✓	nd	✓	✓	nd	-	✓
Electoral Institute Law	-	✓	-	-	-	-	-	-	✓	✓	nd	✓	-	✓	✓	✓	nd	-	-
Political Parties Law	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	✓	nd	-	✓	✓	-	-	nd	-	-
Indigenous Law	✓	✓	▫	▫	✓	✓	▫	✓	▫	✓	nd	✓	✓	✓	✓	✓	nd	▫	▫

✓ : There is a mention of HRE. - : There is no mention of HRE. nd: No available data. ▫ : This Law does not exist. (*) Generic names are used for the laws selected.
Source: Compiled by the IIHR based on the Laws mentioned above.

ity over the promotion and oversight of the regular course programs, to ensure that they include the subject matter of human rights.

With similar incidence, the laws that create the Women's Institutes, those dealing with infra-family violence issues, and those promoting equal opportunity between men and women –following closely the recommendations of the Declaration and Action Plan of the Beijing World Summit and the text of the Convention of Belem do Pará – assign special importance to formal and informal educational actions, directed at promoting the recognition of women's rights and gender equity, to combating stereotypical attitudes and discriminatory practices and to develop the values of tolerance and respect between the sexes. Several of the laws point out the need to incorporate these contents into the school curricula, and to train the judges, police officers, and other official who deal with issues related to intra-family violence. Several national women's offices, institutes or councils have the authority and the legal obligation to propose public policies in the sphere of education.

The legislation in force that regulates electoral processes establishes the electoral institutes and regulates the creation and activities of political parties, with few exceptions, has been issued or reformed in the decade of the 1990's. In most countries, it is a single legal document (Electoral Code) and in a few, there are two different laws (on elections or electoral institutes, and on political parties). Eleven of these laws, corresponding to nine countries, make explicit reference to the obligation of the electoral

institutes and/or the political parties to steer actions for civic and electoral education for the citizens. Three associate explicitly this type of education with the strengthening of respect for human rights and democracy, and two propose that the civic-electoral promotion and training must imply agreements with public education institutions and universities.

Eleven national laws related to the establishment of a judicial career, the creation of schools for judges, the integration of Judiciary Councils or the reform of the Statues of the Judicial Power. All of these norms have been adopted or reformed in the past decade, in several cases in the context of sector reform processes. Only one of these laws mentions explicitly that the pedagogical aim of the Judicial School shall promote notions and values that strengthen the defense of the rule of law, of human rights and the democratic system.

In the decade of the 1990's, at least seven countries adopted new legislation on childhood and adolescence, which replaced the former Minor Codes and, to a great extent, incorporated the concepts and commitments of the Convention on the Rights of the Child (1989.) These laws generally place emphasis on the promotion of the rights of children and adolescents, rather than on a guardianship or protection regime by the State, and they assign a very important role to the right to education, and education in human rights. Two of these laws underscore that the education offered to children shall prepare them for the exercise of citizenship; three mention explicitly that such education must teach the respect for human rights and fundamental freedoms; one refers also to the promotion of understanding, peace and tolerance; and three contain special sections regarding the education of indigenous children and adolescents. One national law establishes the right to participate in education processes.

The laws concerning the organization of the armed forces and law enforcement service, in particular those, through which the professional training institutions or programs are established, do not contain any explicit reference to human rights education. Only three laws on armed forces, and five on law enforcement, out of the total reviewed, establish as a fundamental principle the observance of international treaties and/or human rights standards.

Eleven out of the nineteen countries that are the scope of this report have special laws with regard to indigenous peoples. All of these were issued, or reformed in the past twenty-five years and only four of them date back to after the adoption of Covenant N° 169 of the ILO (1989) and the recent constitutional reforms on the matter. In total, there are 17 special laws, one Statute of Regional Autonomy, and one Peace Agreement with the status of law. In most cases, these laws contain general declarations of the recognition of the existence of the indigenous peoples and communities and of the commitment of the State to watch over the

maintenance of their cultures, languages and identities. Seven laws set forth or legalize traditional modes of organization, and six create specialized public agencies. To a varying degree, along the different countries, this legislation pays special attention to the issue of indigenous education, both in terms of access to education, as well as concerning the need to adapt it to their values and traditions, particularly noteworthy is the growing acceptance and promotion of education in their mother tongue and/or bilingual education. Other more recent laws, such as those reforming judicial procedures or the agricultural regime, have provisions that recognize specific rights of indigenous peoples.

Human rights education in the public policies and institutional development

The progressive incorporation of the principles and contents of HRE in the general education laws that was summarized in the previous section, contributed effectively to set in motion a similar, parallel, phenomenon regarding the development of public policies and educational institutions in the 19 countries subject of this study. Upon examination of the official norms of lower level than the laws (executive decrees, ministry guidelines and resolutions, educational reform documents, national education plans and programs) it is evident that over the decade of the 1990's the public policies and educational institutions were gradually reaffirming the principles of HRE. And they are implementing these principles. Although it was not possible to locate all of the documents and norms of the type mentioned herein that exist in all countries, the body of regulations that was gathered is sufficiently representative to leave no doubt as to the general trend.

As of 1990, there were in almost every country, educational resolutions that gathered some of the contents and actions of HRE – particularly executive decrees and resolutions by the Ministry of Education. However, only relatively few of these lay down a clear mandate or make explicit reference to HRE. In general terms, what is found in these are partial components HRE, not very articulated to one another, without any linkages with other government institutions and with no projection to other spaces in the national context outside the school system.

On the period following 1990, the overall scenery is entirely different. With regard to public policies associated to HRE, it can be clearly seen that over the past decade there has been a very significant growth, in both quantitative and qualitative terms. From the regional outlook, this growth showcases several noteworthy achievements of interest to this report.

For one thing, there is an increase in the norms, directives, guidelines and specific agreements that are established to bring to practice in the schools the broad principles and contents of HRE already proclaimed

in the new Constitutions and general education laws. Furthermore, national medium term plans were formulated which set down the action strategies for education over the following years, from the philosophy of an ongoing educational reform movement. For the specific countries, these plans tend to span a period of three to five years, and in a few cases, ten years. The majority of the national plans deal with education or educational development in general, but they always incorporate many aspects, for the most part very explicitly, of human rights education. In addition to this, at least five countries have formulated specific national plans to promote human rights education, while others are in the process of drafting and/or approving them.

Besides the national plans, many special programs are starting to emerge, and HRE already appears in these with curricular specifications, methodological guidelines, provisions for teacher training and, in some cases, even provisions regarding the content and form of the educational materials. In terms of the formal education system, a great many of these national plans and special programs deal with human rights and democracy in two ways: either as basic contents, common to the different cycles or levels of teaching, or as cross-cutting objectives and/or contents and/or competencies over the whole school system. Beyond these nominal differences (that is, referring to HRE as "objectives," or "contents," or "competencies," or proposing it as "common" or "cross-cutting" at the level of the formal system,) what is truly important is that there is not a tendency to circumscribe HRE to a single school Subject, but rather it is being projected in one way or another over the whole curriculum of formal education. In addition, many special programs and national plans also contemplate HRE in non-formal education – often understood as dissemination to, or raising the awareness of, the population – and in some cases, they promote the role of civil society entities and mass media in this sense.

Up to this point, several aspects have been discussed that concern special programs by the formal education system, which is dependent on the Ministry of Education. However, it is worth mentioning that this study identified, in most countries, other programs formulated in the context of other public areas (Judicial Power, Police and Armed Forces, different Ministries and Specialized Institute – such as that for Women, – among others).

Another relevant characteristic of the national plans, as well as of many existing special programs, is that they contemplate coordinated actions at the inter-institutional level, or even, across different sectors. There is a definite concern for the promotion of mutual cooperation and complementarity across the work of different public institutions, and in many cases, including the participation of stakeholders and en-

tities from civil society. Furthermore, it is frequent for the plans and programs to include financial and technical cooperation agreements, with international organizations working on the field of education, especially HRE or International Humanitarian Law, such as the United Nations Development Programme (UNDP), UNICEF, UNESCO, the UN High Commissioner for Human Rights, the International Committee of the Red Cross (ICRC) and the Inter-American Institute of Human Rights.

The development of public policies on human rights is reflected over the last years in the establishment of administrative units or specialized agencies within the governments of most of the countries in the region.[5]

The Ministries of Education of half the countries studied by this report have high level divisions (directorates, departments, or units) specialized in the areas of education in values, civic education, or education for democracy. The management of human rights education appears in some ministries as a matter under the care of lower level working commission or temporary programs. In three of the countries, these commissions have multi-sector participation and that of civil society organizations. Over the past years, units are being created in these ministries in charge of special programs concerning women's rights and/or intra-family violence and children's rights. In at least two countries there are administrative units in charge of implementing cross-cutting perspectives to education, which include human rights and related themes. In five countries bilingual and intercultural and/or indigenous education is under the care of high level divisions within the public education ministry, with rank of deputy secretaries and national directors.

In ten countries the existence of high level divisions has been identified (including two with the level of deputy secretary) in other ministries, having under their care the issue of human rights in general, including training and promotion functions. Among these other division, it is worth mentioning those existing in the ministries of foreign affairs, frequently in charge of the relationship with international organizations; in the ministries of government, of the interior, and of justice, in charge of dealing with issues of human rights violations and with the operation of law enforcement agencies; in the ministries of defense, that are progressively integrating training and oversight actions regarding human rights, broadening an older tradition of dealing with the issues of international humanitarian law; and in some ministries of public health, in relation with the rights to health, reproductive rights and the treatment of persons with disabilities.

The most important novelty of the decade in the national human rights scene, with an important impact on education and promotion at all level, is undoubtedly the establishment of Ombudsman offices, exist-

[5] In the Human Rights Progress Maps available on the website of the Inter-American Institute of Human Rights (http://www.iidh.ed.cr) you may find detailed information about these institutions.

Table 12: Documents consulted to identify public policies in HRE

ARGENTINA
1992: Childhood and Youth Rights Program.
1993: Federal Education Pact.
2002/03: Federal Education Plan

BOLIVIA
2001/2: Plan Bolivia.
2002/03: National Human Rights Strategy (Bill).

BRAZIL
2001/02: National Education Plan.

COLOMBIA
1994-1998: National Development Plan.
1996-2005: National Education Plan.
2000-2002: Strategic Education Plan.
The educational establishment of elementary and secondary education must prepare an Institutional Education Project, PEI; each municipality must prepare its own Municipal Education Plan, PEM; and each department its own Departmental Education Plan, PED.

COSTA RICA
1990-1994: Curricula Reform.
-National Plan for Care and Prevention of Intra-family Violence.
-Document discussing Cross-Cutting Issues.
1995-2000: Education Policy towards the XXI Century.

CHILE
Several Plans and Programs of the Ministry of Education by Education Level.

DOMINICAN REPUBLIC
1992-2002: Ten-year Education Plan.
2002-2012: Educational Development Plan.

ECUADOR
2002-2005: National Plan on Education for Human Rights.

EL SALVADOR
1994-1999 Guidelines for the qualitative change of the middle level of education. MINED.
1994-1999 Curricular foundations of national education. MINED.
2002-2005: Challenges of Education in the New Millennium.

GUATEMALA
1997: Parity Commission for Education Reform, COPARE.
1998: Education Reform.
2002-2004: Education Plan in the Framework of the Social Policy Matrix.

MEXICO
1993: Education Plan.
1995-2000: Educational Development Program.
2000: Collaborative agreement between the National Human Rights Commission and the Mexican Youth Institute.
Technical agreement between the Mexican Government and the United Nations High Commissioner for Human Rights.
National Agreement for Basic Education.
2001-2006: National Education Program.

NICARAGUA
1999: National Education Strategy.
2000: National Education Plan.

PANAMA
National integral action plan for human rights education in schools.
2000-2004: Educational Agenda.

PARAGUAY
1983-1994: Educational Development Plan.

PERU
1990: National Plan for the Dissemination and Education of the Political Constitution of Peru.
2001: Agenda of the National Consultation on Education.
2001: Proposal for a National Education Agreement.
2002: National Plan for the Dissemination and Education of Human Rights.
2001-2006: Guidelines for an Education Policy.

URUGUAY
1990-1995: Fundamental Principles for Educational Renewal.

VENEZUELA
2001: National Education Project.

ing under different names in fourteen out of the nineteen countries subject of this report.

Other divisions in charge of training and promotion, primarily in the field of political rights and the strengthening of democracy, are found in the electoral bodies of the countries, with varying level of importance and of breadth in their functions.

In the judicial bodies and in the parliaments of several countries there are human rights commissions and others that address specifically indigenous, women and children's rights.

3. Conclusions

Regarding conceptual and contextual aspects

The concept of human rights education should be understood as a cross-cutting perspective of the right to education and ought to be present in all possible forms of formal and informal education, so that it can be an inclusive element of a human rights culture. Its definition and contents have suffered a constant process of evolution and ongoing progress since they were incorporated in the Universal Declaration of Human Rights, and later developed by subsequent international instruments and implemented by the Constitutions and internal laws, accompanied by programs and plans in the countries that comprise this report.

Regarding the adoption of international norms

The international instruments that have been mentioned in this report configure progressively – over a span of forty years – the right of all persons and the obligation of the State in favor of the establishment of human rights education, increasingly understood, and addressing civil freedoms, the exercise of democracy and the fulfillment of economic, social and cultural rights.

Also, this development progressively broadens and specializes the right to education in human rights in favor of the sectors of society that due to their specific characteristics require affirmative actions in order to promote, recover and protect in a more direct fashion their specific rights, which are a precondition for the enjoyment of fundamental rights and freedoms: such as women, children, indigenous peoples and persons with some type of disability or in the custody of the corrections system.

The earlier instruments set generic commitments regarding the formulation of education policies. The more recent ones set down commitments for the establishment of permanent programs, campaigns and services; review and correction of textbooks and other educational materials; publication of translations into indigenous languages; education and training of judicial and law enforcement agents, and other officials responsible for watching over the exercise of human rights.

The ratification status of the international instruments reveals that the 19 countries that comprise the scope of this report have taken on the commitment of directing their education policies towards strengthening human rights and fundamental freedoms, as well as combating

racial discrimination and discrimination against women. They have all ratified the Convention on the rights of the child. More than half have ratified the conventions that – as in the case of the Protocol of San Salvador – significantly broaden the definition in the sense of education for democracy and peace, and demand the setting in motion of specific actions and measures. At least five countries that have indigenous peoples living in their territory have still not ratified Covenant No. 169 of the ILO. All of the pending ratifications are important, but the delay in the ratification of the Protocol of San Salvador is a particular cause for concern.

Regarding constitutions

On the decade spanned by this study, the incorporation of principles and/or contents of HRE into the national constitutions increased considerably, whether explicitly or implicitly.

This trend seems to continue and expand a movement that starting in the previous decade –that of the 1980's – since several countries that already had in 1990 a fairly broad characterizations of education had introduced it through recent reforms (among these, for example, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Mexico, Panama and Peru.)

Also, a macro-tendency towards enriching the characterization of education is noticeable. This can be interpreted as progress in terms of education, which is associated with a normative progress of HRE in the region. It is when the vision of education is enriched, that the principles of HRE are incorporated explicitly in the constitutional precepts, such as instruction for life in democracy, in ethical values, in the knowledge and respect of human rights and diversity – for example, as the teaching of the languages and cultures of the different ethnic groups that make up the country's population gains further judicial backing.

Regarding the education laws

Through the decade of this study, there was also an increase in the incorporation of HRE principles and/or contents in the national laws that regulate education in these countries.

In summary, the educational reform processes of the last two decades of the XX Century in the countries subject of this report have influenced gradually but consistently on the general education laws with many of the principles and contents of HRE. It is interesting to observe that some of the most extensive reform processes (those that modify a wider range of aspects of the education field at once) and which feature a great emphasis on HRE

principles, knowledge, values and attitudes, took place after the countries carried out the transition from dictatorial to democratic regimes (for example, in Argentina and Paraguay,) or after the signing of peace accords that ended internal armed conflicts (for example, in Nicaragua and Guatemala.) We interpret that these cases clearly reflect the political intent of the education reforms, since, beyond the objectives of modernizing the school system, they recognize the central role of education in constituting more just, inclusive and participative societies; in short, more human and democratic ones.

It is worth pointing out that there are cases in which it is not the general education laws that develop norms regarding the valuation of diversity, bilingual and intercultural education and participation of diverse stakeholders in the education policy. In several countries these issues are dealt with in Ministry regulations and guidelines, or in very recent specific laws, or in bills for new laws currently under review. Without discounting the importance of discussing these themes in any national body of laws, regardless of its level, we believe that these principles, which are so relevant to HRE, are recognized in a more integral fashion and better guaranteed when they are incorporated into the national education laws.

Regarding other laws

Shortly before the start of the decade being studied, there was a proliferation of special laws leading to strengthening the reinstatement of democracy and its institutions, the rule of law and human rights (electoral and political parties laws, law enforcement and armed forces training and instruction laws, laws in favor of children and women, and creation of institutions with some mandate in human rights education such as the Ombudsman offices, the judicial schools, the women institutes and the indigenous peoples offices and programs.) During the period analyzed, these laws and institutions were reformed. The study confirmed that this legislation includes references to and objectives of HRE and other associated themes, such as education for democracy, civic education, education in values, etc.

The inclusion of HRE in the internal norms of the countries under consideration coincides with several characteristic phenomena of the period studied, such as the restoration of democracy in several of the countries, the consolidation of democratic institutions, the adoption of constitutional, legal and administrative reforms, and the mobilization of civil society in favor of the full validity of human rights and the rule of law.

Regarding public policies and institutional development

The passing of constitutional reforms, education laws and other related components of HRE have set in motion numerous programs that develop the principles and contents of this matter and the establishment of commissions, committees and other channels for promoting it. However, not all of these initiatives establish a clear mandate or explicit references for the establishment of public State policies in favor of HRE. In part, this situation is related to – and in a sense is derived from – the relative weakness of human rights policies in general, even if on this field the creation of entities such as the ombudsman offices have consolidated over the past years, both in the legal and in the institutional spheres.

There is a characteristic of the sphere of public policies that it is worth mentioning, in order to avoid it: its dispersion. Although numerous programs and projects concerned with HRE issues have in fact been identified, it is not evident that these constitute, on the whole, a single promotion strategy. The same can be said of the numerous permanent and sporadic agencies that have been mentioned before: they do not make up a well articulated network.

In some countries there are reports of efforts to establish the institutional means, with the participation of the civil society, for preparing and furthering national human rights plans. Certainly, these efforts are explicitly involved in matters concerning education. However, these are still proposal under development that, even if they respond to the recommendations of different international events, such as the Vienna, Beijing and Durban Conferences, are highly dependent on the influx of initiative and resources from international cooperation and have still not achieved the strength that would come from an integral legal framework for supporting human rights education as a permanent State policy, duly financed and institutionalized, such as has been required for several years by non-governmental organizations and social movements.

4. Recommendations

The processes of strengthening the democratic institutions and the rule of law in the region have been accompanied by a positive trend in favor of the right to education in human rights, with stronger results in the adoption of legal norms and more modest ones in the consolidation of public policies. These processes and the associated trend set up the stage in which it would be possible to expect and promote sustained progress in this field, so that along with the recent process of participation by the civil

society in the promotion and defense of human rights, HRE can be promoted as a cross-cutting perspective to these dynamic developments.

The IIHR offers, upon concluding this report, some recommendation to accelerate and deepen this process:

- To urge the States that have not already done so, to ratify the specific international instruments that they still have pending in order to complete the minimum standards for HRE that are set forth through them. Thus, they can fully commit their education and related policies towards the strengthening of human rights in an integral manner, without any form of racial, gender, or any mode of discrimination and even fostering affirmative actions in favor of indigenous peoples, people of African descent, women, children, adolescents, and other groups facing conditions of vulnerability and exclusion.

- To continue the process of progressive enhancement of HRE through constitutional reforms that can propel the process of attuning the internal legislation to the international instruments on the matter. This is especially important with regard to the incorporation of the norms related to affirmative actions that favor the sectors of the population addressed in the cross-cutting perspectives of this report.

- To progressively increase the incorporation of the obligation and principles that inform HRE in the special laws on education and the other laws related to this theme, allowing them to be implemented through the design or reformulation of public policies, national plans and budget allocations, in order to make these measures pragmatic, instead of merely declarative. Along with these laws, other norms, regulations and administrative guidelines need to be formulated, in order to develop and broaden the recognition and respect for diversity, bilingual and intercultural education, gender perspective, and the participation of all stakeholders connected to education policy. All of these measures need to be pursued with an integral vision that reinforces the promotion and protection of all human rights in their indivisible essence.

- In the case of the States that have still not passed some of the laws addressing these issues, to move forward in debating initiatives of this nature with broad participation by civil society and the institutions involved. In relation to the laws already approved, to review the contents and obligations to expand the level of proactive actions

in the promotion and protection of human rights through integral education and training activities, as well as the allocation of necessary resources so that these processes may have continuity and constant upgrading.

- To reformulate the public polices, programs and plans with HRE content so that there are greater linkages among them and with the different implementing institutions in order to prevent doubling efforts and to improve the coordination of activities, outcomes and common objectives. Fundamentally, the contents of the special programs that are part of the formal and informal education initiatives in order to conceive a more integral and integrative view of HRE. It is important to follow up and gradually consolidate the international consensus on this issue, through public policies and other types of directives concerning the international obligations of the States in amending their internal legislation through administrative or other types of measures.

- To promote awareness raising and dissemination campaigns regarding the conceptual outlook and contents of HRE in order to strengthen the cultural and educational processes, both formal an informal, thus strengthening and reformulating cultural patterns.

These objectives can be enriched by joining efforts at the Inter-American level, promoting the exchange of experiences and unification of wills to conceive and bring about a regional strategy, develop the methodological tools and outline common principles for human rights and democracy education policies. The IIHR is willing to provide its technical and institutional facilities in order to move forward so important an idea.

II Report: Development of school curricula and textbooks (2003)

1. Methodological aspects 81
Hypotheses 81
Matrix for gathering and analyzing information 81
Information sources consulted 83
2. Analysis of results 90
Inclusion of contents on human rights and constitutional guarantees 90
Inclusion of contents on justice, State institutions and the Rule of Law 95
Inclusion of contents on democracy, the right to vote, elections and political and ideological pluralism 98
Inclusion of contents on education in values 103
Inclusion of contents regarding gender equity 107
Inclusion of contents regarding ethnic diversity 111
Inclusion of contents regarding the interaction between civil society and the State 116
3. Conclusions 119
General assessment 120
On legal and curriculum reform 120
On human rights and guarantees 121
On the State, the Rule of Law, and justice 122
On democracy 122
On values 123
On gender equity 123
On ethnic diversity 124
On civil society 124
4. Recommendations 124

Tables[1]

Table 1: Matrix used for the preparation of this II Report 82
Table 2: Documents used to identify curriculum guidelines..... 84
Table 3: Subjects and grades analyzed for 1990..... 86
Table 4: Subjects and grades analyzed for 2003 86
Table 5: Textbooks consulted for the preparation of this Report.....88

[1] All tables in this report were produced by the IIHR.

1. Methodological aspects

Hypotheses

The research hypothesis for this report was that progress in HRE depends on whether human rights content has been effectively incorporated into the curriculum of the formal educational system, and whether school textbooks reflect this content and are free of references contrary to fundamental values.

The text of article 13.2 of the Protocol of San Salvador was divided up by theme and used as a guide. Particular attention focused on the performance of variables that measured educational content related to the State, rule of law, justice, democracy and overall values. For practical reasons and to simplify the analysis of curricular programs and school textbooks, and a sampling was taken of grade levels in the educational system.

Matrix for gathering and analyzing information

The present report, the second in this series, compares the situations prevailing in the year 1990 to those in the 2002/2003 school-year over three domains: the set of norms, official documents and other administrative instruments that direct the official curriculum, as the expression of the political will of imprinting into education specific objectives and directions; the documents which develop the programs and course plans of the academic subjects; and the explicit contents and manner of presentation in the school text materials.

In each of these domains, attention is paid specifically to the inclusion of contents referring explicitly to human rights and constitutional guarantees; to justice, State institutions and the rule of law; to democracy, voting rights, elections, political and ideological pluralism; and to education in values (solidarity, human dignity, peace, tolerance and understanding between nations).

Furthermore, aspects regarding the treatment of gender issues, the recognition of ethnic and cultural diversity and the relationship between the State and civil society are analyzed in the same sources. This analysis involves both the inclusion of explicit contents and the use of language, the handling of images in school textbooks and the representation of roles assigned to the different characters in the examples and illustrations.

The design of a system of domains, variables and indicators for this investigation brings together the elements that make up the definition of HRE adopted by the IIHR for its work. Also, it reflects the qualities that human rights education should have in accordance with the word-

ing of Article 13 of the Protocol of San Salvador. Finally, it is the result of a series of consultations and pilot exercises carried out in 2000 and 2001 with working groups and specialists in the field, who contributed to determine the aspects that, according to their experience, would best reflect the aspirations of the people and indicate the relevant progress in the process of incorporating the themes of human rights education into education instruments.

On this occasion, the gathering of information for each country was carried out by local consultants, selected for the most part from among the alumni of the XX and XXI Interdisciplinary Course or previous courses taught by the IIHR. From the head offices of the Institute, the research process was supported and an electronic discussion group between the consultants was promoted, in order to ensure the similarity and consistence in the scope of the results. The information processing and preparation of the conclusions was under the care of the professional staff of the Institute in San José.

The matrix used for the preparation of this Report was the following:

Table 1: Matrix used to prepare this II Report

Domain 1: Curricular regime in 1990 and 2003	
Variable 1: Incorporation into the official document that directs the objectives and contents of the curriculum	Indicator 1: Contents refer explicitly to human rights and constitutional guarantees.
	Indicator 2: Contents refer explicitly to justice, State institutions and the Rule of Law.
	Indicator 3: Contents refer explicitly to democracy, voting rights, elections, political and ideological pluralism.
	Indicator 4: Contents refer explicitly to education in values (solidarity, human dignity, peace, tolerance and understanding among nations).
Variable 2: Incorporation of the contents into the Official Course Programs for 5th, 8th, and 11th grades	Indicator 1: Contents refer explicitly to human rights and constitutional guarantees.
	Indicator 2: Contents refer explicitly to justice, State institutions, and the Rule of Law.
	Indicator 3: Contents refer explicitly to democracy, voting rights, elections, political and ideological pluralism.
	Indicator 4: Contents refer explicitly to education in values (solidarity, human dignity, peace, tolerance and understanding among nations).
Domain 2: School textbooks in 1990 and 2003	
Variable 1: Incorporation of the contents into educational textbooks for 5th, 8th, and 11th grades	Indicator 1: Contents refer explicitly to human rights and constitutional guarantees.
	Indicator 2: Contents refer explicitly to justice, State institutions and the Rule of Law.
	Indicator 3: Contents refer explicitly to democracy, voting rights, elections, political and ideological pluralism.
	Indicator 4: Contents refer explicitly to education in values (solidarity, human dignity, peace, tolerance and understanding among nations).

Domain 3: Handling of cross-cutting perspectives in 1990 and 2003	
Variable 1: Gender equity	Indicator 1: Contents addressing gender equity in: 1) Official document setting the objectives and contents of the curriculum 2) Course Programs 3) Textbooks.
	Indicator 2: Language used in textbooks.
	Indicator 3: Roles in which women are depicted in textbook illustrations.
	Indicator 4: Number of women in relation to men observed in textbook illustrations.
Variable 2: Ethnic diversity	Indicator 1: Contents addressing ethnic diversity in: 1) Official document setting the objectives and contents of the curriculum 2) Course Programs 3) Textbooks.
	Indicator 2: Roles in which indigenous peoples are depicted in textbooks illustrations.
	Indicator 3: Number of indigenous peoples in textbook illustrations.
	Indicator 4: Existence of auxiliary or complementary bibliography on intercultural issues and bilingualism.
Variable 3: Interaction between civil society and the State	Indicator 1: The role of civil society in the process of preparing the curriculum.
	Indicator 2: Contents that address the knowledge and/or participation of civil society in different governmental and non-governmental organizations in course programs and textbooks.

Information sources consulted

Official documents that direct the curriculum

It was a rather difficult task to identify the official document, different from the General Education Law and the course plans or programs for the different subjects, which establishes in a compulsory manner the organization and the key directions or guidelines for the school curriculum. The investigation was interested in determining the existence of a "bridge" between the statement of norms, public policies and the instruments used in the classroom with the purpose of underlining the scope of the thematic contents regarding human rights, democracy and values that it was sought to reinforce through education.

In a large portion of the countries – and particularly in the framework of the educational reforms underway – technical documents were found, many of them prepared by councils, committees, and groups of consultants, which do not necessarily have an administrative approval but which apparently inform the preparation of the programs and textbooks. As can be seen in the following chart, these general principles are developed unevenly in the education laws, guidelines and instructions issued by decree or Ministerial accord, and in the very course plans for the subjects. In general, these types of documents establish in a combined way the objectives, contents, didactic orientations, and evaluation mechanisms for the subjects at each educational level, without expounding on the type and scope of the values that are sought to convey, nor on their placement of specific topics within the curriculum.

Table 2: Documents used to identify the curriculum guidelines

Country	1990	2003
Argentina	Lineamientos Curriculares (*Curriculum Guidelines for Basic Education*), Educación Básica, Provincia de Buenos Aires, 1986.	Diseños curriculares, educación básica y polimodal (*Curriculum Design, Basic and Polimodal Education*), Provincia de Buenos Aires, 2001. Contenidos básicos comunes para la EGB (*Common Contents for Basic Education*), 1995.
Bolivia	Cuerpo de objetivos de la educación boliviana (*Objectives of Bolivian Education*). Decreto Supremo N° 11498, de 1973.	Reglamento de organización curricular (*Curriculum organization regulations*). Decreto Supremo N° 23950, de 1995
Brazil	Parecer 853/71 do Conselho Federal de Educacao, Cámara de Ensino de 1° e 2° Graus; fíxa o núcleo comum para os currículos do ensino do 1° e 2° graus, e a doutrina do currículo na Leí 5.692/71; Resoluçao do Conselho Federal de Educacao: Resoluçao n.° 8, de 1 de dezembro de 1971, anexa ao parecer n.° 853/71, fíxa o núcleo comum para os currícuios do ensino de 1° e 2° graus, definindolhes os objetivos e amplitudes. (*Federal Education Council resolutions establishing the common core studies for 1st and 2nd grade*). Decreto-lei N° 869, de 1969, que dispoe sobre a inclusao de Educaçao Moral e Cívica como disciplina obrigatória nas escolas de todos os níveís e modalidades dos sistemas de ensino no país. (*Decree establishing the compulsory nature of Moral and Civic Education for all levels of schooling*)	Lei de Diretrizes e Bases da Educaçao (*Educational Foundations and Directives Law*); Leí N° 9.394, de 20 de dczembro de 1996; Parecer da Cámara de Educaçao Básica do Conselho Nacional de Educaçao; Parecer CEB N°15/98, aprovado em 01/06/1998, Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Medio; Resoluçao CNE /CEB N°3, de 26 de junho de 1998: Instituí as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Medio (DCNEM); Parecer da Cámara de Educaçao Básica do Conselho Nacional de Educacao: Parecer CEB/CNE N° 04/1998, Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; Resolucao CNE/CEB N° 02/1998: Instituí as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. (*Resolution of the National Education Council on Curriculum Directives for Basic and Middle Education*)
Colombia	Resolución Número 17487 del 7 de noviembre de 1984, por la cual se reglamenta el Decreto 1002 del 24 de abril de 1984 en cuanto a la adopción de programas curriculares para la educación básica primaria. (*Regulations of the Basic Education Curriculum Programs*) Propuesta del programa curricular para Ciencias Sociales. (*Proposed Social Sciences curriculum*)	Serie Lineamientos curriculares (*Curriculum Guidelines*), Documento 1, Ministerio de Educación Nacional, 1998; Resolución No. 2343 de junio 5 de 1996. Santa Fe de Bogotá: Serie documentos especiales, 1996. (*Special Resolution*)
Costa Rica	Política curricular 1990-1994. Acuerdo del Consejo Superior de Educación N° 77/90. (*Curriculum Policy Agreement of the High Council for Education*)	Política educativa "Hacia el siglo XXI". Acuerdo del Consejo Superior de Educación N° 82/94. (*Education policy towards the XXI Century Agreement of the High Council for Education*)
Chile	Decreto Nº 4002 de 1980 que fija objetivos, planes y programas de la educación general básica. Decreto Exento Nº 300 de 1981 que fija planes y programas para la educación media humanística científica. (*Decrees establishing the objectives for Basic and Middle Humanistic/Scientific education*)	Decreto Supremo de Educación Nº 240 de 1999 que establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la enseñanza básica. Decreto Supremo de Educación Nº 220 de 1998 que establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la enseñanza media. (*Decrees establishing the objectives for Basic and Middle education*)
Dominican Republic	The official document directing the curriculum was not identified.	Plan Decenal de Educación, Sección Fundamentos del Currículo. (*Ten-Year Education Plan, Curriculum Foundations Section*)

País	1990	2003
Ecuador	Other sections of the course programs were analyzed. Resoluciones Ministeriales Nº 244 de octubre de 1976 y Nº 245 de octubre de 1978. (*Ministry Resolutions*)	Reforma curricular para la educación Básica de 1996. Reforma curricular del Bachillerato de 2001. (*Curriculum Reform for Elementary and High School*)
El Salvador	Sistema curricular de El Salvador 1983. El sistema educativo, fundamentos doctrinarios, estructura, planes y programas (*Curricular System. Foundational doctrine, structure, plans and programs for the Education System. Education Reform documents*). Número 3, Documentos de la Reforma Educativa de 1970.	Fundamentos curriculares de la educación nacional (*Curriculum foundations*), 1994-1999. Desafíos de la educación en el nuevo milenio (*Education Reform and challenges for the new Millenium*), Reforma Educativa en Marcha, 2000-2005. Reforma Educativa en Marcha Documento III. Lineamientos del Plan Decenal (1995-2005). (*1995-2005 Ten-Year Plan Guidelines*)
Guatemala	The official document directing the curriculum was not identified.	Diseño de Reforma Educativa 2002. (*Design of the Education Reform*)
Haiti	The official document directing the curriculum was not identified.	Plan Nacional de la Educación y de Formación (PNEF) de 1998. (*National Education and Training Plan*)
Mexico	Other sections of the course plans are analyzed. Programa para la modernización educativa (1989-1994). (*Educational modernization program*)	Acuerdo Nacional para la modernización de la educación básica de 1992. (*National Educational Modernization Agreement*) Programa Nacional de Educación 2001-2006 y Programa de Educación en Derechos Humanos. (*National Education Program and Human Rights Education Program*)
Nicaragua	The official document directing the curriculum was not identified.	Plan Nacional de Educación 2001-2015. (*National Education Plan*) Estrategia Nacional de Educación de 1999. (*National Education Strategy*)
Panama	Other sections of the course programs were analyzed.	Ley de Educación N° 34 de 1995 (*National Education Law*). There is a section in this law referring to the Curriculum.
Paraguay	Innovaciones educacionales (Resolución Ministerial 1973). (*Educational Innovations. Ministry Resolution*)	Diseño Curricular Nacional (*National Curriculum Design*). Proyecto Reforma Joven, 2002-2004. La Reforma Educativa en el Aula (*Education Reform in the Classroom*), (documento elaborado por el Departamento de Currículo del Ministerio de Educación y Culto 1995).
Peru	Other sections of the course programs were analyzed.	Estructura curricular básica de educación primaria de menores (Resolución Ministerial de 1999). Diseño curricular básico de educación secundaria de menores (Resolución Directorial de 2001). (*Basic curriculum structure of primary and secondary education for minors*) Una nueva secundaria: propuesta de diseño curricular básico de educación secundaria de menores (Resolución Ministerial de 2002). (*A New Secondary School: Basic Curriculum Design Proposal*)
Uruguay	The official document directing the curriculum was not identified.	Acta Extraordinaria Nº 21 sobre Educación en Valores. (Resolución de 2001). (*Statement on Education in Values*)
Venezuela	Reglamento de la ley orgánica de educación de 1986. (*General Education Law*) Resoluciones Ministeriales No 410 y 412 de 30/06/86 (*Ministry resolutions*). Establishes the Subjects, hourly courseload, and course plans and programs for each level.	Currículo Básico Nacional (*Basic National Curriculum*). Resolución No 148 de 1999. Ratifies the compulsory nature of the Subject pre-military instruction established since 1982.

Table 3: Subjects and grades analyzed for 1990

	Argentina	Bolivia	Brazil	Colombia	Costa rica	Dominican Republic	Chile	Ecuador	El Salvador	Guatemala	Haiti	Mexico	Nicaragua	Panama	Paraguay	Peru	Uruguay	Venezuela
Social Studies	5th 8th	5th 8th			5th 11th	5th 8th			5th 8th			5th 8th		5th	5th 8th 11th		8th	
Civic Education	11th	11th			8th 11th	12th		5th 8th	5th 8th		3th 6th 9th	8th		2thm	8th 11th	5th 8th 11th	5th 9th	5th 7th
Others	11th1		3thm2				8th3	11th4						2thm5 5thm 6thm6			11th7	11th8

1: History, 2: History and Philosophy, 3: History and Geography, 4: Sociology, 5: History, 6: Government, 7: Sociology, 8: Pre-military Instruction. Reference: m= Middle education.

Table 4: Subjects and grades analyzed for 2003

	Argentina	Bolivia	Brazil	Colombia	Costa rica	Chile	Dominican Republic	Ecuador	El Salvador	Guatemala	Haiti	Mexico	Nicaragua	Panama	Paraguay	Peru	Uruguay	Venezuela
Social Studies	5th 8th	5th 8th 11th			5th 8th	1thm 3thm 4thm	8th	8th	5th 8th 11th					5th 8th	11th	8th	5th 8th	5th 6th
Civic Education	5th 8th 11th				5th 8th 11th		5th 12th		11th	5th	3th 6th 9th	5th 8th 11th	5th 8th	11th	8th		5th 9th	7th
Others	11th1		5th2 8th3 3thm4	5th 8th 11th5		6th6 8th 3thm 4thm		11th7				11th8		11th9		5th10 11th	11th11	11th12

1: Contemporary Argentinean History, Philosophy and Citizen and Ethical Training, Institutional Spaces, Environmental and Health Guidance, Social Communication Guidance; 2: Cross-cutting Themes, Geography; 3: Cross-cutting Themes, Geography, History; 4: History, Philosophy, Sociology; 5: Economics and Political Studies, Ethics and Religion, Philosophy and Social Studies; 6: Study and Understanding of Society, History and Science; 7: Sociology; 8: Social, Economic and Political Problems of Mexico, Introduction to Law, National History, Philosophy; 9: History; 10: Personal and Social Issues, Social Development Issues; 11: Sociology; 12: Pre-military Instruction. Reference: m= Middle Education.

Course plans and programs for each subject

Due to the breadth of this field and based on the pilot experiences and the consultations carried out previously, the work was based on a sample of subjects and grades or levels within the educational system, for which it could be most fruitful to apply the data-gathering matrix. It was decided – as a general rule – to study a sample of the subjects and education levels that involve students between 8 and 16 years of age: the Social Studies and Civic Education subjects and the 5th, 8th and 11th grades or levels. In any case, the consultants for each country were at liberty to

modify this selection in those cases where the correlation between subjects and grades varied, or where it was evident that the human rights contents be found elsewhere.

The course programs are generally comprised of different sections: objectives, contents, activities, evaluation strategies. This survey is based on the examination of the first two sections: objectives and contents, although in some cases, the information was complemented by studying other sections. The consultants used the information for the subjects and grades mentioned in tables 3 and 4.

School textbooks

The analysis of textbooks is what most closely approaches the everyday reality of the classroom, except for direct observation and ethnographic research. This domain reflects more closely than any other what the students and educators do and discuss, because it is the basis for everyday discussion and assignments (what is studied, how it is studied, and how it is put into practice).

Above all, it should be acknowledged that textbooks are always a varied array, a truly poly-chromatic spectrum. Unlike curricular sources, the textbooks used day to day in the classrooms have diverse origins: in some cases, they were produced by the national educational institutions themselves, or under their supervision (official textbooks); in others, they are readily available in the mainstream market, produced by local or foreign publishing houses (commercial textbooks), and between these two extremes, we find others that, although produced by commercial publishers, were later approved by educational authorities and therefore their use is recommended in educational institutions (commercial texts with official approval). Each country has its own regulations in this regard, and these also change according to the levels or cycles of the school system. The authors of each textbook, furthermore, are different and the emphasis of each textbook differs according to their personal outlook. Consequently, we find considerable internal variation within this domain.

In all of the countries surveyed, the textbooks varied over the past decade. In 1990, textbooks edited in the 1980's or even the end of the 1970's were used, whereas in 2003, books from the late 1990's or even the 2000's are in use. Most textbooks are very recent productions or editions, which are up to date and have a current outlook of the subjects. The fact that the school systems of the region use recent textbooks is very important for the progress of HRE, since the significant normative changes of the past decade (highlighted in the first part of this report) and the conceptual progress on this matter and on its application to the national re-

Table 5: Textbooks consulted for the preparation of this report

País	1990	2002
Argentina	5th. Ciencias Sociales (*Social Sciences*). Editorial Estrada, Buenos Aires, Argentina, 1989. 1st Educación media: Educación Cívica (*Civic Education*). Editorial Stella, 2da. Edición, Buenos Aires, Argentina, 1987. 4th Educación media: Instrucción Cívica (*Civic Education*). Editorial Estrada, Buenos Aires, 1988.	5th de la EGB Ciencias Sociales (*Social Sciences*). 8th de la EGB Ciencias Sociales (*Social Sciences*). 2nd polimodal filosofía y formación ética y ciudadana II (*Multiple subjects Philosophy and Ethical Citizen Education*).
Bolivia	5th: Texto Escolar Integrado (*Integrated Textbook*), Editorial Educacional, 1990. 8th: Ciencias Sociales (*Social Sciences*), Editorial Lux, 1990. 11th: Educación Cívica (*Civic Education*), Editorial Bruño, 1987.	5th: Estudios Sociales (*Social Studies*), Editorial Don Bosco 1997. 8th: Estudios Sociales (*Social Studies*), Editorial Don Bosco 1997. 11th: Educación Cívica Ética y Democracia, (*Civic Education, Ethics and Democracy*), Editorial Hoguera, 2001.
Brazil	5th: Educação Moral e Cívica (*Moral and Civic Education*) – Primeiro Grau, volume 1. São Paulo: 8th: Introdução à Política Brasileira (*Introduction to Brazilian Politics*). São Paulo: Editora Ática, 1988, 8ª Edição. Organização Social e Política do Brasil – para uma Geração Consciente (*Social and Political Organization of Brazil*). São Paulo: Editora Saraiva, 1991, 13ª Edição 3rd grade of Middle Education: Educação Moral e Cívica – para uma Geração Consciente – (*Moral and Civic Education*) 2º Grau. São Paulo: Saraiva, 1989, 10ª Edição. Organização Social y Política do Brasil – para uma Geração Consciente (*Social and Political Organization of Brazil*) – 2º Grau. São Paulo: Saraiva, 1993, 13ª Edição.	5th: Geografia Crítica – O Espaço Natural e a ação humana (*Critical Geography*) – volume 1. São Paulo: Ática, 2002, 30ª Edição. Historia e vida integrada (*Integrated History and Life*) – 5ª Série. São Paulo: Ática, 2002, 1ª Edição. 8th Nova História Crítica (*New Critical History*) – 8ª Série. São Paulo: Nova Geração, 1999 (2001). Geografia – Homem & Espaço (*Geography: Man and Space*) – 8ª Série. São Paulo: Saraiva, 2000 – 16ª Edição reformada e atualizada (2001). 3rd grade of Middle Education: introdução à ciência da sociedade (*Intruduction to Social Sciences*). São Paulo: Moderna, 1997, 2º Edição (2002). Filosofando: introdução à Filosofia (*Introduction to Philosophy*). São Paulo: Moderna, 1993, 2ª Edição (2002).
Colombia	5th: Pobladores Sociales (*Social Inhabitants*) Editorial Voluntad S.A. Bogotá 1989-91. Hábitat 5 Ciencias Sociales (*Social Sciences*), Editorial Voluntad S.S. Bogotá, 1987. 9th: Ciencias Sociales Integradas 9 (*Integrated Social Sciences*), Educación Básica Secundaria, Editorial Voluntad S.A. Bogotá 1989-93.	5th: Milenio 5 Ciencias Sociales (*Social Sciences*), Grupo Editorial Norma, Bogotá, 2002. 8th: Ciencias Sociales 8 (*Social Sciences*), Santillana Siglo XXI Básica Secundaria, Bogotá, 1999. Economía y Política 2 (*Economy and Politics*), Grupo Editorial Norma, Bogotá D.C., 2003. 11th: Economía y Política 2 (*Economy and Politics*), Grupo Editorial Norma, Bogotá D.C., 2003.
Costa Rica	Colección Chester Zelaya (*Textbook Series*) para estudiantes de 3º ciclo y educación diversificada. Editorial UNED. 1989. 11º Libro de Educación Cívica (*Civic Education*). Santillana 1994.	5th Estudios Sociales (*Social Sciences*). Editorial Norma 1997. Estudios Sociales (*Social Studies*) Editorial Hacia el Siglo XXI. 8th. Educación Cívica (*Civic Education*). Editorial Norma 1999. 11th Educación Cívica (*Civic Education*). Editorial Santillana 2001.
Chile	5th: Historia y Geografía (*History and Geography*) Editorial Universitaria, Ministerio de Educación, 1983. 8th: Historia y Geografía (*History and Geography*) Ministerio de Educación, 1996. 3rd of Middle Education: Historia y Geografía de Chile (*History and Geography*) Editorial Universitaria, Ministerio de Educación, 1985.	5th: Estudio y Comprensión de la Sociedad (*Study and Understanding of Society*) Editorial Mare Nostrum, Ministerio de Educación, 2003. 8th: Estudio y Comprensión de la Sociedad (*Study and Understanding of Society*) Ministerio de Educación, 2003.
Dominican Republic	5th Libro de Texto de Estudios Sociales (*Social Studies Textbook*) Autor: Rafael Antonio González. Cuarta Edición. 1983 8th Libro de texto de Estudios Sociales (*Social Studies Textbook*), Autores: Lidia Joaquin y Eleanor Grimaldi Silié. Primera Edición. 1989 11th. Libro de texto de Educación Moral y Cívica. (*Moral and Civic Education Textbook*) Autor: José Nicolás Almanzar. Novena Edición, 1988.	5th. Libro de Texto Oficial de Ciencias Sociales (*Official Social Sciences Textbook*). 8th. Libro de Texto Oficial de Ciencias Sociales. (*Official Social Sciences Textbook*). 11th. Libro de Texto Oficial de Ciencias Sociales: Sociedad 3. (*Official Social Sciences Textbook*) Historia y Geografía de la República Dominicana. (*History and Geography of the Dominican Republic*).
Ecuador	5th: El Libro del Escolar Ecuatoriano, (*Ecuadorian Student's Handbook*) Primera Edición: 1944, edición revisada: sin fecha 8th: Historia Geografía y Cívica (*History, Geography and Civics*).	5th: Santillana Integral 5 (*Integral Textbook*), Editorial Santillana, 2002. 8th: Estudios Sociales 8 (*Social Studies*), Editorial Santillana, 2002. 11th: Formación Ciudadana: Deberes, derechos y valores (*Citizen Education: Duties, rights and values*), Editorial Santillana, 2002.
El Salvador	5th: Texto de 5º grado de educación básica, (*5th Grade Textbook*), Colección Tazumal. Texto de 5º grado de educación básica (*5th Grade Textbook*) Madre Guillermina. 7th: Texto de 7º grado de educación básica, (7th Grade Textbook) Libro de trabajo de Estudios Sociales (*Social Studies Workbook*) 1980, Ministerio de Educación, Dirección de Televisión Educativa, Novena edición.	5th: Texto de 5º grado de educación básica, (*5th Grade Textbook*) Colección Cipotes. 11th: Estudios Sociales y Cívica (*Social Studies and Civics*), 11º grado educación media, Servicios Educativos, colegio externado de San José. Estudios Sociales y Cívica II (*Social Studies and Civics*), Eladio Zacarías Ortiz.

País	1990	2002
Guatemala	No available data for this domain.	5th Libro de Texto Camino a la Excelencia 5 grado Historia Sinóptica de Guatemala (*Guatemalan Historic Synopsis*). Manual de Educación Cívica y Valores (*Civic Education and Values Handbook*). Marco General de la Transformación Curricular (*General Framework for Curriculum Transformation*).
Haiti	No available data for this domain.	No available data for this domain.
Mexico	5th: Libro de Texto Gratuito de Ciencias Sociales, (*Free Social Sciences Textbook*) Secretaría de Educación Pública, México, 1973, XVII edición, fecha de impresión: Febrero de 1989.	5th: Libro de Texto Gratuito de Ciencias Naturales (*Free Natural Sciences Textbook*) Secretaría de Educación Pública, 1998, III edición revisada, fecha de impresión: septiembre de 2001. Libro de Texto Gratuito de Español (*Free Spanish Textbook*,) Secretaría de Educación Pública, México, 1998, fecha de impresión: septiembre de 2001. 4th-5th-6th: Material de trabajo escolar Conoce Nuestra Constitución (*Know our Constitution Workbook*,) Secretaría de Educación Pública, México, 1997, V reimpresión: abril de 2002. 2nd High School: Formación Cívica y Ética 2 secundaria (*Ethical and Civic Education*) Editorial Nuevo México, 1999, tercera reimpresión: febrero de 2002. Ética, Persona Educación, México, 1998. Ética ciudadana: de lo individual a lo social. De lo social a lo global (*Citizen Ethics: from individual to social, from social to global*), Prentice Hall, México.
Nicaragua	No available data for this domain.	5th: Guía Didáctica sobre los Derechos Humanos de la Niñez y la Adolescencia (*Educational Guide on the Human Rights of Children and Adolescents*) 2002. Ministerio de Educación. Texto de Cívica, Moral, y Urbanidad. Aprendamos a Convivir (*Civics, Moral and Good Manners Textbook. Let's learn to get along*), 1992. Ministerio de Educación. Texto Cívica, Moral y Urbanidad de Quinto Grado (*Fifth Grade Textbook on Civics, Morality and Good Manners*) 1998. Ministerio de Educación. 8º: Texto Formación Cívica y Social (*Civic and Social Education Textbook*) 1998. Ministerio de Educación. 11º: Texto Formación Cívica y Social (*Civic and Social Education Textbook*), 1998. Ministerio de Educación.
Panama	5th: Estudios Sociales América, Panamá y Europa. (*Social Studies: America, Panama and Europe*). Editorial Escolar, 1985. 8th Democracia y Civismo (*Democracy and Civism*) Ediciones Manfer, 1984. 5º de la educación media Historia de Panamá (*History of Panama*), Editorial Editextos Ltda., 3ª Edición, 1980.	5th: Estudios Sociales 5 (*Social Studies*) Educación Básica General. Ministerio de Educación. República de Panamá, Panamá, 1999. 8th Aprendamos Cívica Panameña (*Let's learn Panamanian Civics*) Editorial Norma, Tercera Edición, 2001. 5th of Middle Education: Historia de Panamá, (*History of Panama*) Editorial Chong Ramos, Cuarta Edición Corregida y Mejorada, 1998.
Paraguay	5th: Libro de Textos Estudios Sociales 5 (*Social Studies Textbook*) Departamento de Producción de Material Educativo del Ministerio de Educación y Culto, 1980. 8th: Libro de Texto Estudios Sociales 2 (*Social Studies Textbook*) Departamento de Currículo del Ministerio de Educación y Culto, 1989. 4th High School Educación Cívica (*Civic Education*).	5th: Programa Mejoramiento de la Educación Primaria (*Primary School Improvement Program*) Ministerio de Educación y Cultura, 1997. 8th: Programa Mejoramiento de la Educación Secundaria (*Primary School Improvement Program*) Ministerio de Educación y Cultura, 2000.
Peru	5th: Educación Cívica "Descubrir", Enciclopedia Escolar 5 (*Civic Education, "Discover" School Encyclopedia*), *According to the Ministry of Education Curriculum Program*, Editorial Navarrete S.A. 8th: Educación Cívica 2 (*Civic Education*) Conforme al Programa Oficial Vigente, Editorial Escuela Nueva 11th: Educación Cívica 5 (*Civic Education*) Fausto Morillo Acuña. Para el Quinto Grado de Educación Secundaria. Cuarta Edición. *According to the New Valid Official Curriculum*. Editorial Escuela Nueva S.A. Lima. Perú.	5th: Personal Social "Escuela Nueva 5" (*New School – Social/ Personal*), According to the Curriculum Program. Primera Edición, octubre 2000. 8th: Educación Cívica 2 (*Civic Education*) Sétima Edición, According to the Valid Official Program. Primera Edición. Editorial Escuela Nueva, Enero 2002. "Ciencias Sociales 2" (*Social Sciences*) Asociación Editorial Bruño, 2002. 11th: "Educación Cívica 5" (*Civic Education*) Primera Edición, According to the New Valid Official Curriculum, Editorial Escuela Nueva.
Uruguay	9th Educación Social y Cívica (E. Vescovi) (*Social and Civic Education*) Texto: Educación Social y Cívica (*Social and Civic Education*) (Landoni – González – Guisoli).	5th: Texto "Una América para descubrir" (*Textbook: An America to Discover*). 8th: Texto "Comprendiendo América" (*Textbook Understanding America*).
Venezuela	7th: "Educación Familiar y Ciudadana" (*Family and Citizen Education*) de Héctor Zamora. Editorial C0-B0.	5th: Ciencias Sociales. (*Social Sciences*) Editorial Co-Bo y Ciencias Sociales Nuevo Milenio (*Social Sciences New Millenium*) de Editorial Santillana.

alities, are reaching the stakeholders of the educational process more expediently.

2. Analysis of the results

Inclusion of contents on human rights and constitutional guarantees

From the review of documents that direct the contents of the school curriculum, it can be gathered from different aspects that in 1990, one third of the 18 countries had not incorporated the themes of human rights and constitutional guarantees explicitly as a component of the teaching/learning process. Another third was contemplating in some way the study of the rights and responsibilities of persons in accordance with constitutional norm. And in four cases, explicit reference was made to human rights in general.

The expressions used in such documents, although not always making explicit references, show a trend towards introducing the recognition of a person's own rights and the rights of others as the basis for social coexistence, and recommend instilling this relationship as an element of the education and student behavior.

As of 1990, only in one country was the Universal Declaration mentioned as a reference that should inspire educational processes; in another country, the systematic teaching of human rights was established as a cross-cutting component of the curriculum; and in three countries reference is made to the system of guarantees, associated with justice.

In the documents in force in 2003, the explicit references to the theme of human rights increases to two thirds of the countries surveyed. Furthermore, in a majority of cases, the knowledge of the wording of fundamental rights is proposed, and their promotion and defense is encouraged. In some countries, this theme is established as a cross-cutting axis of education – and of education reform – and this includes the recognition of rights violations and information regarding the existence of international mechanisms for protection. The specific rights of children – as these are established in the Declaration and in the corresponding Convention – are especially mentioned in the documents that direct the curriculum in two countries.

There is also an increase, by 2003, in explicit and detailed references to constitutional guarantees and to some mechanisms for their protection such as habeas corpus and the "Amparo" appeal. In all cases a direct association is made between such guarantees and the primacy of democracy, on one hand, and the administration of justice, on the other.

Examples of human rights statements in course programs

1990

To assess the first 10 articles of the Universal Declaration of Human Rights.

I apply norms and principles related to human rights in my family, school and community life.

To analyze the Human Rights protected in the Constitution; to judge the practice of the human rights protected in the Constitution.

2002

Speaks out against the violation of his rights and those of other people.

Identifies everyday facts that promote or hinder the exercise of human rights.

To analyze the aggressions against human rights, to propose solutions or alternatives to such aggressions.

In general, in the more recent expressions of the curriculum a clear association stands out between the teaching of human rights and the training in ethical, civic and social values, the achievement of social equity, the fight against discrimination and the rule of justice. Currently, these statements have left behind the notion of forging individual conduct and substitute it for the idea of creating an awareness of the rights and obligations of citizens, including the respect of the rights of others and the awareness of the State as guarantor of this social relationship.

A recent document from Mexico (dated November 4, 2002) illustrates this evolution towards the full incorporation of HRE into education, as can be seen in the following example:

> Agreement through which the Secretariat of Public Education (SEP) is instructed, within the framework of the functions set forth in the law and in accordance with the 2001-2006 National Education Program, to proceed to elaborate a Program for Education in Human Rights. The mentioned program shall have as its objective: "I. To assert the general principles of education in this field, which consist of […] e) Promoting the knowledge about the instruments and mechanisms for the protection of human rights, and the ability to apply them at the local, national, regional and global levels; […] II. To design within the terms of the General Education Law from a sequential perspective, contents for the promotion and defense of Human Rights, to be incorporated within the existing course plans and programs for all levels of education." For the elaboration of said Program, the Agreement points out, the SEP "[…] shall take into account the opinion of public institutions and non-governmental organizations, as well as those of individuals who have played an important role in the defense and promotion of Human Rights."

The examination of course programs of a sample of subjects and grades for the 18 countries within the scope of this report, confirms the variation trend throughout the decade which was shown by the curriculum documents. It also shows that the amount and level of detail of the contents in the programs is much greater than was implied in the general curriculum documents. In half the countries, explicit contents on human rights were identified in school subjects for 1990, and this is found to be the case for all of the countries in 2003.

In the course programs for subjects valid in 1990, the more frequently referenced information pertains to general principles of human rights, their origin, evolution, characteristics and classification. The instrument more commonly taught is the Universal Declaration, and in some cases

the reading of its fundamental statements is linked to references about international bodies and instruments of protection. In two of the countries the rights of children are mentioned as a subject of instruction.

Recognition exercises of fundamental rights in constitutional texts are also included and these rights are associated with life in democracy. For certain subjects taught in some countries, a perspective is introduced for recognizing human rights violations, their consequences on national life, and the regime of penalties.

In 2003, the most significant innovations are related to the massive and detailed incorporation of the study of the rights of children and youths, and to familiarizing students with the Declaration of the Rights of the Child. Frequent references can also be found to the specific rights of women, the elderly and indigenous peoples. In three cases, the rights of workers are added to this subset of specific rights.

The interest is still there for the general study of the principles, history and classification of human rights, but these are mentioned with a new emphasis, that of social, economic and cultural rights, and in some countries, environmental rights as well. This introduces the perspective of collective rights, in contrast to a perspective of individual rights which was dominant a decade before.

A new content, which has expanded significantly over the past years, is the concept of the promotion and protection of human rights, including the knowledge of the institutions and mechanisms for its defense – nationally and internationally – in the face of violations. This approach has begun to take the place used in the past for the descriptive study of international bodies, their structure and functions. With regard to this more proactive perspective, the reflection on the most recurring violations and on their consequences for national life and democracy appears as an important learning resource, replacing to some extent the old emphasis on learning by rote the statements from the Universal Declaration. In one country, the program proposes an exercise comparing human rights violations in Africa, Asia and Latin America. In a couple of subjects, a novel theme has been identified, that of citizen security, in the face of violence and human rights violations. In one of the countries, the study of issues of international humanitarian law and the International Committee of the Red Cross is included.

Several programs retain the practice of associating internationally recognized human rights with the statement of fundamental guarantees from the Constitutions; the idea that the immediate space for the exercise of rights and duties is comprised of the family, the school and the community is introduced; and the internal legal mechanisms for the defense of fundamental rights are presented. In the treatment of these themes a

Examples of objectives and contents related to constitutional guarantees in the course programs

To become aware of the importance of our Constitution for the organization of the Nation.

To recognize the need to establish public power and the exercise of the principle of authority in the democratic regime.

For the students to attain an understanding of the nature of democracy in terms of government systems and be able to distinguish them from undemocratic forms of government.

To identify the rights that the Constitution recognizes for every person: equality (before the law, before justice, before public officials,) freedom (personal, of assembly, of association, of opinion, of conscience, of education, of property,) inviolability (of the home, and of correspondence) and recognize the restrictions that they may be subject to in the event of an emergency.

trend linking them to the interaction between the civil society and the State can be seen, on occasion.

The recognition of fundamental guarantees, in 1990 and 2003, is based on the knowledge of Constitutional norms. In half the countries this theme is approached from the viewpoint of the rights and duties of the citizen, both in civic and public life, and in the personal sphere. In the other half, the guarantees that the Constitutions offer the citizens for the enjoyment of these rights are given greater emphasis. As in the treatment of the theme of human rights in general, the programs in force in 1990 give greater prominence to the study of guarantees related to civil and political rights as individual rights. By 2003, the collective rights that are subject to guarantee by the State are more broadly introduced, stressing the obligations of the State in terms of economic, social and cultural rights. Moreover, in some countries the idea of the specific rights of certain social sectors, like children, the elderly, and people who are handicapped, are introduced. Also, the more recent programs strongly associate the system of guarantees with the exercise of democracy and the rule of law (due process).

In four countries, the study or knowledge of the People's Defender or Ombudsman institution as the institution responsible for the guardianship of human rights is included. The Constitutional Court is only found in the course program of one country, and there is only one country that addresses the issue of constitutional appeals (*recurso de amparo*).

The theme of constitutional guarantees is one in which the programs show few variations. The most notable ones are related to the broadening of the statements in accordance with new or reformed Constitutions over the 1990's.

In the textbooks for 1990, there are already contents on fundamental rights and constitutional guarantees present in at least two thirds of the countries studied. Both concepts tend to be presented as equivalent, since in general terms the rights – always mentioned along with the duties – are always listed and explained on the basis of the guarantees consecrated in the Political Constitution of the country. Therefore they are often designated as "citizen rights and duties" or "constitutional rights and duties" (and in a couple of cases still as "rights and duties of the individual/of man.") The expression "human rights" is not generally used in all the textbooks.

Moreover, several texts address the "rights and duties of children", generally as a separate topic. The development of rights is supported primarily on the articles of the National Constitutions, although about half the textbooks mention the Universal Declaration of Human Rights and a few mentions the Declaration of the Rights of the Child (1959).

Examples of objectives and contents related to constitutional guarantees in the course programs

To value the exercise of rights and the fulfillment of obligations for the agreeable coexistence of a democratic society.

I am able to relate the constitutional guarantees with their function in the democratic life of the citizen.

(The student) recognizes and accepts the rights of all human beings to life, to the respect of their physical and moral integrity, to carry out work adequate to his age and to have a nationality. Discovers that the rights of children are the responsibility of adults. Defends his/her rights and respects the rights of others in the school, home and community.

To identify and comprehend the civil, political, economic and social rights contemplated in the Constitution of the Republic, recognizing the importance of the construction of a participative democracy. To value the participation of the civil society in the protection and promotion of human rights and the construction of democratic institutions and values.

In 2003, all of the textbooks analyzed include human rights and constitutional guarantees contents. Without exception, they incorporate the concept of "human rights" and base this concept both on constitutional norms and on international instruments, among which the Universal Declaration continues to be the one most often cited, but is never the only one mentioned.

Also, the rights of children have expanded visibly in both frequency and detail, especially in the lowest of the grades analyzed, the 5th grade of primary school. Its presentation is now based on the Convention on the Rights of the Child (1989) and generally it is stressed that the country is one of the signatories. Two changes in the language used in the textbooks are particularly noteworthy with regard to this matter. For one thing, the notion of "rights" is separated from the statement "and duties" so commonly melded when addressing this issue a decade ago, even in the very title of the subject (a joining of concepts that brought with it the risk of reinforcing the erroneous concept that if people do not fulfill certain duties, then they do not have certain rights.) On the other hand, inclusive language begins to be used when referring to "the rights of boys and girls[2]" instead of using the traditional "rights of the child/of children" (showing that there is greater care in visualizing in an equitable manner the genders, consistently with the strong progress in the gender focus, as we have analyzed in a previous section of this report.) These changes are not merely of style; rather they demonstrate steady conceptual progress.

Furthermore, the contents of human rights in the textbooks for 2003 are much broader than a decade ago, in accordance with the wider range in the scope of the course programs. But in several occasions, the textbooks surpass the programs, due to the emphasis of the authors. Among the themes that are more greatly developed are, for example, the philosophical-ethical framework and historical background of human rights; the respect for rights as the basis for democracy; the analysis of economic, social and cultural rights, and other collective rights such as environmental and consumer ones, their legal instruments and national and international protection mechanisms; consequences of human rights violations; national and world movements and organizations in the defense of human rights; and the rights of specific populations (the most frequently addressed ones are children and youths, women and indigenous peoples; to a lesser extent other ethnically diverse populations such as people of African descent, and in at least one case the topic of migrant populations is dealt with in depth).

A frequent characteristic when addressing new themes is to study them from a current perspective, relating them with the everyday life of students and their community. The methodological resource used to make

[2] **Translators's Note**. The Spanish words *niño* (child, boy) and *niños* (children, boys), though traditionally used also for the generic form, refer specifically to the male gender. Since there isn't a specific gender-neutral word for child or children in Spanish, the wording *niños y niñas* (boys and girls) has come to be preferred in order to reflect gender equity when describing the rights of children, and the instruments which protect these rights.

this connection are the practical activities, that as a set are found to be more numerous, dynamic and participative than those in the 1990 textbooks. Whereas a decade ago the reading and discussion activities were predominant, currently group and individual field research activities and projects are frequent.

It is interesting that a great number of textbooks deal extensively with massive human rights violations in history by analyzing recent cases, for example, episodes of genocide and forced disappearances, in the world and in the very countries where they occurred. In the face of these circumstances, human rights are presented as guarantees against the arbitrary and authoritative exercise of force. Therefore their knowledge is stressed – and that of the legal instruments and NGO's that defend them – with the explicit purpose of preventing future violations. Such an updated, critical and deliberately awareness-building perspective was little less than taboo for textbooks in the past.

To the advancement described above, it must also be added that references to human rights and constitutional guarantees tend to appear in 2003 in more grades from the sample surveyed and, in several cases, in more than one subject in these grades. At least two thirds of the countries use textbooks for 5th, 8th and 11th grade which address the subject in one way or another, regardless of whether it appears or not in the course plan for that grade.

Inclusion of contents on justice, State institutions and the Rule of Law

The documents that guide the curriculum enunciate the purpose of transmitting to the students' information on the structure and organization of the State and of the rule of law as a regulator of agreeable coexistence. Among the documents consulted for the year 1990 this statement was explicit in one third of the 18 countries and in 2003 for 12 of them. As will be seen ahead this goal has been accomplished, for all of the countries, in the course programs for the subjects of Civics, Social Studies and other equivalent ones.

In the two moments analyzed, the description of the structure and functions of the State is proposed, with an emphasis on the constitutional basis of this structure and the existence of the three powers: legislative, executive and judicial. In 1990 only three countries contemplate the issue of justice and one of them the issue of equity. In general, those documents that contain some mention to these themes represent the idea of political stability as resting on the fulfillment of the legal order.

The documents for 2003 are more explicit. They tackle themes of justice as a mechanism for protecting rights and of the pursuit of the general welfare and social equity as attributes which must guide the administration of public institutions. There are also references to the independence and balance between public powers as a fundamental characteristic of the State. In some countries, the control institutions and the electoral bodies are explicitly mentioned, and in four countries the Peoples' Defenders (or the equivalent Ombudsman institutions, Commissions or Human Rights Advocates,) are discussed.

In the corresponding documents for four countries the concept of the Rule of Law is explicitly used, and in all of them a direct association is made between democracy and the prevalence of legality. The development of these themes, related to the structure of the State, legality and justice, are also presented as means for promoting values such as national identity and patriotism.

The treatment of these themes in the course programs of the subjects analyzed, both for 1990 and for 2003, is extensive. They outline contents relating to the definition of the concept of State, its constituent elements and characteristics, including comparisons with different types of State structures and forms of government. A considerable share of the program for the subject of Civics, or equivalent, is dedicated to the study of the main public institutions and the role of government officials, in relation to the structure of the State, the satisfaction of the citizens and the promotion of development. In general terms, the objectives of the programs seek to induce positive attitudes towards public institutions and to promote a model of a united, democratic and republican State, with a clear division of powers and a suitable hierarchical structuring of territorial competencies. Also, different forms of government are studied and compared, with a clear choice in favor of those systems based on direct election of the authorities, presidentialism and the relative autonomy of territorial governments (states, provinces and municipalities.) Instrumental objectives are also pursued, in terms of promoting the development by the students of the necessary competencies for their performance as users of the State's services.

In several countries specific units are dedicated to the knowledge of the political and administrative distribution, with special attention to municipal government and organization. This theme serves in several cases to introduce the issue of citizen participation in the administration of public interest matters.

The more recent programs pay a greater attention to the study of the agencies for political-administrative control, the idea of public responsibility for social equity, and the notion of decentralization.

Examples of the objectives on State institutions in the course programs

To analyze the structure of the State, its functions and importance for the consolidation of democracy.

To know and comprehend the origin of the Constitution and the functions of the local, departmental, regional and national institutions and authorities.

To analyze the objectives of the State, explain its organization and the functions of its powers.

To analyze in a critical manner the organization, structure, functions and relations of the State.

To distinguish between the more well-known forms of government that currently exist and to infer the arguments for and against these regimes.

To identify the characteristics that distinguish the different systems of government currently in order to appreciate the positive aspects of the democratic system and to commit with the functioning of said system.

Although in the curriculum, the theme of justice is reiterated as a fundamental value of the configuration of the Rule of Law, in the programs there is a lack of explicit contents clearly related to preparing the students to understand the practical function of the administration of justice, nor the recognition of problems related to the access to justice and, in general, the functioning of judicial bodies. No explicit references have been found with regard to the problem of corruption and its purging, nor about the accountability of authorities, although some of the programs do include among the constitutional guarantees that of requesting and obtaining information from public authorities.

The school textbooks examined, both for 1990 and 2003, very closely follow the course programs in effect at the time. Their development of contents on justice, State institutions and the Rule of Law offers a similar view to the one described for the course programs.

Considering the textbooks as a whole, no manifest and uniform trends of variation are visible over the decade subject to this study. The changes that are reported in 2003 in some countries are related to the varying depth in the approach to some themes, but they do not always shift in the same direction: sometimes there is greater depth than in 1990, other times there is less; at times it decreases for one grade and increases for another. The constant trend that can be observed is that all the textbooks feature the analysis of the democratic State, its powers and the institutions that comprise them, within the constitutional framework in force at the time. The new components in 2003 correspond to recently created institutions, for example the Ombudsman (or the equivalent agencies: Peoples' Defenders, Commissions or Human Rights Advocates,) the Courts of Constitutional Justice, and in very few cases, the Offices for Women.

The contents referring to justice in the school textbooks tend to focus on the Judicial Power as a branch of the State. Mainly its attributes and structure (basically Courts of First Instance, Courts of Appeals and Supreme Courts) are analyzed. In general, the Judicial Power is explained in lesser detail than the Executive and Legislative.

In several textbooks, especially for 2003, justice also appears as an ethic and social value, on a par with equality and equity. (This perspective is analyzed in a later section, when the topic of education in values is addressed.) However, the textbooks reviewed leave the impression that very little or no connection is established between the values perspective and the institutional perspective of justice. As an exception to this, it is worth mentioning that a couple of textbooks mention the current phenomena of the crisis in the legitimacy of institutions (difference between legality and legitimacy,) impunity and corruption as threats to the Rule of Law.

Examples of the contents on State institutions in the course programs

The Powers of the State, organizations and functions of the Executive, Legislative and Judicial Powers.

The forms of government. Characteristics.

Elements of the State.

Sovereignty.

Municipal Regime.

Characteristics and Services provided by the State.

Political Constitution as fundamental law of the State; structure and functions of the State; political function, economic function and ideological function.

Characterization of the Nation-State in its ethnic, regional and religious differences and its vocation for unity.

Principles, concepts and values of the democratic State, political organization, values for compromise, convergent work, peaceful resolution of conflicts.

As another noteworthy exception, a few of the textbooks for 2003 propose exercises that fill gaps in the course programs. For example, although explicit contents on access to justice were not found in the programs, a textbook for 11th grade was identified which was particularly rich in contents on the Rule of Law, and which sets forth, as practical activities, preparing a "habeas corpus" request and investigating when and in which cases it applies, and carrying out an assignment on a news story involving collective rights, constitutional rights, and the role of the Ombudsman.

Inclusion of contents on democracy, the right to vote, elections and political and ideological pluralism

The documents that direct the curriculum, both for 1990 and for 2003, contain numerous references to democracy under different forms. Democracy is portrayed as a theoretical assumption of education, which draws from the democratic character of the State and which must inspire the organization of learning and of the educational services themselves. Democracy is also presented as a goal of education, both in the broader sense of generating, asserting and strengthening of the democratic values of society, and in the strictly pedagogic sense of educating citizens for democratic life and the exercise of their inherent rights. From another perspective, in the documents for some countries education is presented as a condition which allows, or contributes to, the strengthening of the democratic practices and values of society, and the training of students to promote and defend it and to able to acknowledge and demand their own political rights.

Democracy is proposed also as a characteristic of educational processes and of the school. On this regard, several documents insist on the need for the experience and practice of democratic values in the classroom, in the relations between teachers and students, in the interactions within the school and between the school and the family and community. The promotion of school governments – and other forms of participation in all the types of student association – is proposed as a democratic activity and a pedagogic strategy. With the exception of this last content (school government) there were no other explicit references to voting and elections found in the curriculum.

The explicit mentions to ideological, political and religious pluralism as a characteristic of education, or as a content of it, are very scarce; they were only found for 2003 and in four out of the eighteen countries.

Between 1990 and 2003 there were some differences worth pointing out. Explicit references to democracy were found in the curricula of nine

of the countries for 1990 and of seventeen for 2003. The most recent instances show greater levels of segregation of the themes which in 1990 appeared only as simple statements, referring mainly to an abstract value or a characteristic form of government. The more current expressions present democracy as a political-juridical system, as a lifestyle and a culture, which is constructed on the groundwork of citizen participation and is an attribute of modernity. Terms like tolerance, consensus, compromise and governance, appear associated with democracy in the phrasing of the documents. In three countries, the democratic quality of education is explicitly associated with the recognition of ethnic diversity.

On the contrary, the treatment of these themes in the subject course programs is abundant and detailed. For 1990, programs, in twelve countries were identified which include objectives that associate democracy, political rights and the practice of voting; most of these objectives are shown in contents related to the significance and importance of the vote, the knowledge of electoral systems and institutions and the political party regime. Some programs contemplate the holding of elections, assemblies and other democratic activities for the establishment of different types of student committees. Three refer explicitly to the respect for political, ideological and religious pluralism.

For 2003, these contents have been developed in the programs of all countries. In most cases, much greater detail can be appreciated, especially in those countries where education reform has advanced over the past decade.

The increase in the amount and type of contents on democracy, suffrage and pluralism are accompanied by an important variation in the pedagogic perspective on these matters. At first glance, a shift is observed from education centered on descriptive knowledge of norms and institutions towards the introduction of concepts such as representation, legitimacy and participation. Other issues introduced as a result of this shift include the compulsory nature of the vote, absentee voting, different political party systems, and the role of civil society in the construction of democracy, among others.

In some countries this theme – besides being a part of the subject of Civics or equivalent – is also addressed in relation to national history; in these cases the emphasis is put on the democratic crises and recovery processes, the assertion of peace and social coexistence, and the criticism of the experience under totalitarian governments. In other cases, these issues are dealt with in a complementary manner in subjects that have contents related to the study of national reality and its problems, in which cases democracy and its practices are linked with human development and the resolution of conflicts.

Examples of objectives and contents as stated in the course programs for 1990 and reiterated in the course programs for 2003

Concept, origin and historical evolution of democracy: To explain the concept, origin, historical evolution of democracy and its influence in citizen life.

School government: To relate the school government with the democratic process of the country.

Democratic and authoritarian governments: To distinguish between the characteristics of democratic systems of government and totalitarian ones.

The mass communication media in democratic society: The Electoral Power and the power of the press. The role of democratic regimes. Importance.

The vote, characteristics: To act with full awareness of his actions in civic life and to actively participate in the exercise of suffrage.

Electoral Tribunals and Bodies: To value the importance of the Supreme Electoral Tribunal as an institution that has contributed to the perfecting of national democracy.

Political parties: Political systems and regime. The political parties. The party in power.

While most programs refer to the political party system as an element that contributes to democracy, only in one country was a segment of the program dedicated to the study of the history and current situation of the main political parties, their proposals, ideological differences and achievements. This case includes as its objectives the reflection on internal democracy, the consistence between partisan proposals and government practices, the development and exercise of leadership and its limitations. As program contents, it mentions matters such as the backgrounds, structure, ideology, leadership and financing of political parties; and as learning procedures it recommends the carrying out of research assignments, round tables, conferences, and forums on the practical operation of political parties in public functions, the opinions of their leaders on matters of national interests, and the examination of electoral campaign speeches.

Finally, a single case was identified where the topics of administrative corruption and juridical insecurity are addressed as part of the study of democracy and political participation.

The references to political and ideological pluralism, in contrast with the broad treatment of matters such as suffrage and electoral institutions, are much less frequent. In practice, this theme is handled more as a part of education in values than education for the practice of democracy.

The variations which have been briefly outlined here imply a trend in the modification of the concept of democracy in terms of its enrichment, from a mode of organization and government – in 1990 – towards a practice in citizen participation – in 2003; – from a purely legal matter, into a condition for the full exercise and defense of human rights; and from a matter concerning the public order, into a value which must be present in all attitudes and practices of everyday family and social life.

Finally, it is worth mentioning that a first survey of the programs based on these indicators did not provide relevant information on the three matters which, as will be seen later in this report, have gained relevance over the past years: the political participation of women, the political participation of indigenous peoples, and the growing importance of the participation of civil society organizations and social movements in public life.

This situation is evidently due to a difficulty in recognizing such references from reading the phrasing in the course programs. Rereading this same information, with specific indicators from the cross-cutting perspectives, made it possible to correct this result.[3] However, there are some matters, such as the electoral participation of women and indigenous movements, which are already contemplated in the legal and constitutional norms of the nineties, yet do not appear explicitly in the course programs.

[3] These results are detailed in the following pages.

Examples of the objectives related to democracy in course programs	
1990	**2003**
To analyze the structure of the State, its functions and importance for the consolidation of democracy.	To identify and analyze the diverse forms of citizen participation in a democratic society, with the purpose of favoring on attitudes towards the defense and promotion of civil and political rights.
To recognize the importance of exercising democracy in State politics.	To encourage participation that can foster in young men and women the everyday practice of democracy and with it, to acquire a broader awareness of the importance of civic responsibilities.
To differentiate between the characteristics of the democratic and totalitarian systems of government.	To participate with a spirit of democracy, respect, solidarity and autonomy in the field of belonging, grounded on the fundamental principles of the National and Provincial Constitutions.
To characterize democracy as a political system that allows the exercise of national sovereignty and the dignity of the human being.	To identify the roles for citizen participation in the social institutions and movements.
To explain the concept, origin and historical evolution of democracy and its influence on civic life.	
To exercise the practice of the suffrage in school activities based on the valid legal norms.	

Examples of the contents related to democracy in course programs	
1990	**2003**
To appreciate Greek democracy and other cultural manifestations disseminated by the Greeks.	The political practice of democracy and legal guarantees for the defense of human rights.
To perceive the importance of the process followed in the election of popular representatives.	Human Rights: Foundations of democracy.
To appreciate the propositions of the registered political parties.	Citizenship, rights and duties.
To identify the roles of citizen participation in social institutions and movements.	Citizen participation. Decision making. Responsibilities. Consensus and Disagreement.
The age of democracy and nationalism.	Democracy as a form of social organization, participation, decision making and commitment. Majority and minorities, power relations in social organization, conflict management and resolution.
Democracy as a political system: Fundamental concepts, evolution and value.	Citizenship: Concept and types.
Electoral systems that were in force in the country from 1811 to 1945.	Debate regarding the themes of citizenship and democracy.
Presidential election systems and deliberating bodies.	Can discriminate between the characteristics and functions of different types of leadership.
Suffrage: as political right and civic duty; forms of election, direct and indirect; popular compulsory vote and voter identification; absentee vote; the Elections Law, analysis of its main articles.	Civil society and citizenship: construction of democracy and of citizen participation. Subversion and pacification process.

The school textbooks reflect the same trends for progress over the past decade that we have already observed for the course programs. When comparing the sample for 1990 to that for 2003, the readily visible phenomenon is the expansion of the theme of democracy, much more than any other theme analyzed up to this point in the Report.

The growth takes place on several dimensions. First, without a doubt it is conceptual. The definition and theoretical development of democracy is broadened according to the lines pointed out above: the component of representation of the popular will is added to that of active participation of the citizens; to the legal requirement of respect for institutions is added the ethic and social demand for respect for the human rights of the entire population, without discrimination; and to the democratic attitudes and conducts in public life, those pertaining to private life are added.

The conceptual expansion brings about the expansion in language. The use of the noun "democracy" and the qualifier "democratic" is more frequent. It is applied to a variety of situations outside the political scope, and starts to appear throughout the textbooks – not only in the section pertaining to democracy. Often, the objective is used in contrast to its opposite, in order to clarify all of the implications of the concept in the particular field to which it is being applied, for example: democratic relations between the sexes (in contrast to relations of domination of one sex over another;) democratic family (versus authoritarian;) democratic procedures (versus arbitrary or imposed without consultation;) democratic school system (versus discriminatory,) etc.

Also the methodology and didactic resources for approaching the subject in the textbooks are enriched. In spite of the great internal variation of these research sources, in the textbooks for 2003 we find a rather extensive preoccupation for making education more practical, experiential and participative, as corresponds to the new theoretical outlook on democracy. Thus, we find in the textbooks of many of the countries numerous exercises and activities (before rare or inexistent) for children and youths to carry out individually or in groups, using a plethora of techniques different from traditional bibliographical search or the discussion of pre-selected documents. A few examples from the textbook samples for 2003 are: research on community organizations and political parties; interviews with people outside the school; analysis of messages in the news media; study and debate of current events; study of the lives of democratic leaders from the region; critical examination of the periods of dictatorship in the history of the country or the world in relation to massive human rights violations; and application to daily life of the constitutional principles (freedom of opinion, of assembly, of association, etc.).

In at least one textbook an independent section was identified which focused in the relationship between democracy and education. Hence it asserts that education for democracy is not learned only through a book or a school subject, but when it is translated into a mode of living in all the spaces where we are active. This idea, conveyed since the 1970's by the movement for informal and popular education in human rights, seems to

be permeating the formal textbooks in the region. This coincides with the drive in the textbooks themselves to "push" the students towards learning beyond the classroom.

Inclusion of contents on education in values

To educate in values appears as an explicit guideline of the documents directing the curriculum in nine countries in 1990, and in twelve countries in 2003. In documents from other countries, a set of values which must be made part of the contents is mentioned, but it is not presented as a fundamental objective of the educating process. In contrast, as will be seen ahead, this theme is developed in the course programs of fourteen countries in 1990, and eighteen countries in 2003.

In general terms the references identified for 1990 entail the purpose of instilling values in the students and the dominant perspective is that of moral and civic education. At least in three cases the values are explicitly associated with the Christian doctrine, and in one case, with democracy. Human dignity and solidarity amongst people are the most frequently mentioned values, followed by personal attributes such as responsibility, honesty, truthfulness, work and discipline. Peace, international cooperation and understanding between nations also have an important role.

By 2003, the number and variety of values mentioned have increased. The idea that the values are build through the educational process, primarily through practice, is introduced. There are new references to social values like equity, social justice, the common good, the recognition and respect for ethnic diversity. The references to Christian doctrine are much less explicit and frequent references are introduced to the respect for political and religious options. New value concepts appear, such as environmental conservation, tolerance and conflict resolution. The references to solidarity and cooperation among nations as values increase considerably and some texts use concepts such as pan Americanism and integration.

In the more recent versions, the perspective of moral and civic education tends to be replaced by ethics and democracy, a change that in some cases also affects the names of the corresponding subjects. In some documents national identity and values are mentioned, although it is not specified which values would be considered to belong in this category.

From the review of the course programs for the subjects, it is evident that education in values has, in most of the countries, an important place in the objectives and contents in several subjects corresponding to the three grades analyzed. Certainly, in the programs for 1990 these contents are relatively confined to the subjects of Moral and Civic Education, whereas in 2003 they are found equally in those subjects (or their contem-

porary equivalent: Ethics and Democracy) and in other related subjects, such as Sociology, History, Philosophy and Social Sciences.

While in the programs for 1990 the objectives for these subjects are laid out as eminently descriptive tasks which seek to transmit and promote values in the students, in 2003 the trend fosters the notion of values as an object of reflection, debate, comparison and recognition and it is recommended that activities and discussions be organized in the classroom about them.

Due to the amount and dispersion of the references to values which appear in the course programs of the 18 countries – whether as guidelines, objectives, contents or means of evaluation – both for 1990 and 2003, it was not possible to establish them as a homogenous and systematic notion. From one country to another, and from one document to another, a high variation in the connotation of the statements can be observed, depending on the context in which they are proposed. Moreover, not all of the numerous variables that are mentioned in the curriculum and in the course programs are directly associated with education in human rights and democracy, or rather, they cannot be considered as indicators of the willingness to incorporate these qualities to education.

The following examples may illustrate, on one hand, the types of statements found in the review of the materials, and on the other, their variation:

Examples of the values mentioned as objectives of the course programs in 1990

Civic Values	Moral and Ethic Values	Solidarity and cooperation	Peace
To strengthen the ethical and civic values that will enable them to act with responsibility and collaborative spirit for the benefit of national and universal society.	To practice in a conscious, critical and thoughtful manner the moral virtues and norms of politeness that contribute to his integral education.	To discover the need for behaving with solidarity among members of the community.	To contribute to the promotion of peace, welfare and the autonomous development of all nations through the institutions that work at a global level in favor of such principles.

Examples of values related to international cooperation in the course programs for 1990

To identify the role of some international bodies for peaceful coexistence (Objective).
The process of teaching and learning through education for peace (Content).
World peace. Important actions undertaken and foreseen in favor of peace (Content).
To recognize the efforts of the United Nations to maintain World Peace (Objective).
To understand the problems of American integration in order to achieve international peaceful coexistence (Objectives).
Latin American Integration (Content).
Through appropriate questions, induce students to express their feelings of love and loyalty for their Motherland. Clarify that these manifestations must be channeled towards peace, mutual understanding and the development of the peoples of the America (Activities).

Examples of values mentioned as objectives in the course programs for 2003

To practice the values of respect, responsibility, tolerance, prudence and honesty in their school, family and social relations.

To strengthen values such as responsibility and tolerance.

To permanently display democratic behaviors in everyday life by practicing solidarity, justice, tolerance and respect for the physical and moral integrity of persons and institutions.

To practice tolerance and social harmony in his actions with others.

Examples of values mentioned as contents in the course programs for 2003

Values for agreeable coexistence: Individual values and conditions:

- Conditions and provisions of the individual that enable getting along with others: identity, individuality, valuing of one's own dignity and personal integrity, tolerance, cooperation, reciprocity, consideration and responsibility.
- The civic values and citizen education: liberty, equality, equity, justice, respect, tolerance, solidarity, responsibility.

Values for agreeable coexistence: The acceptance of individual and cultural differences among persons. The practice and diffusion of attitudes of acceptance of others and of rejection towards discriminatory attitudes. Tolerance as a civic virtue. The concept and practice of social justice: recognition of rights and equal opportunity.

The handling of conflicts through the search for understanding. Social institutions that promote peace.

Human Values. Comradeship and solidarity. The respect for dignity and tolerance.

Civic values of Costa Ricans: Community values: participation, justice, tolerance, solidarity, cultivation of peace, freedom and equality.

In accordance with the formulas proposed in the international instruments, the values most often linked to human rights would be: solidarity, human dignity, peace, tolerance and understanding between nations. Out of these, solidarity and peace are mentioned in most of the programs since 1990. Tolerance and understanding between nations are incorporated more frequently in 2003. The issue of human dignity is reiterated in all documents throughout the decade.

In school textbooks, comparing as a whole those for 1990 and 2003, the trends of variation summarized above for the course programs are repeated. However, they are magnified – both in their progress and in their limitations – due to the variety of philosophical and political visions of the authors. On this axis in particular, there are greater discretional margins than others because the statements on values in the course programs tend to be succinct, and therefore the authors tend to further develop their own personal emphasis and focus.

With regard to progress, there is not doubt that it exists. First of all, the generalized concern in 2003 for underscoring without exception the ethical and democratic values of human dignity, freedom, justice, equity, solidarity, tolerance, mutual respect among people and towards the environment, peace and cooperation among nations. These are truly human rights values, which in the sample for 1990 would appear in about two thirds of the textbooks, but rarely in all of them.

Another sign of progress is the trend towards presenting values in the context of specific situations – to speak metaphorically, to "ground" them. To highlight just one case, there is the value of human dignity, which appears in the textbooks for 1990 and 2003. A decade ago, it was addressed more on the plane of philosophical, and at times metaphysical, reflection; whereas today it is presented as directly associated to the concept of person and its inherent rights. Human dignity is manifested depending on whether (or not) human rights are respected in political, economic, social and cultural life.

Furthermore, another advance is the trend towards showing and analyzing how values are materialized in the everyday attitudes and conducts of each person, and in what effect these have on the social setting (for example, being tolerant leads to recognizing and respecting the differences among persons, despite not sharing them; being intolerant leads to denying the legitimacy of these differences and undervaluing those who are different, which sooner or later leads to violating their rights.) In 1990 values were generally presented still as individual "virtues"; in 2003 they are shown as a category for analyzing (and evaluating) social attitudes and conducts. Therefore many textbooks today develop concepts which a decade ago were rarely addressed in the classrooms of formal primary and secondary education (for example, prejudice, stereotypes, discrimination, racism, sexism, xenophobia, homophobia, pacifism, ecological movements, ethnic cleansing, apartheid, state terrorism, forced disappearances, war mongering, ethnocentrism, cultural universality and relativism, multiculturalism, interculturalism, etc.).

Without disregarding what was stated above, the handing of the theme of values in school textbooks for 2003 is afflicted with important limitations. As we mentioned when assessing course programs, there is a profound variability, ambiguity, and lack of discrimination between human rights values and other personal traits (more or less desirable depending on how they are interpreted) but which do not have any relation with the dignity of the person as the subject of human rights (to mention a few examples drawn from 2003 textbooks: the attitude towards change, objectivity, leadership, creativity, work mystique, initiative and persistence, among others.)

In synthesis, we believe that the development of this thematic axis within the school systems for the region is still weak and requires further theoretical and pedagogic reflection from a clear perspective of education in human rights.

Inclusion of contents regarding gender equity

The official documents at the highest level in terms of the curriculum in force in 1990 record hardly any or no references to gender equity. In a very few countries the issue is tackled briefly when discussing the objectives sought by the education system (even expressed as the "integral training of man.") Among them a brief reference is made, for example, to "promoting relations of equality and mutual respect between the sexes" (although in one case it is phrased as "decency and loyalty between the sexes") and to "acquire knowledge and skills to manage the home, the care and education of children." On very rare occasions, where equality among the sexes is mentioned, they are linked to the guarantees established in the national Constitution.

In 2003, the global outlook offered by the official documents is very different. Half the countries incorporate gender equity as an explicit, precise and substantiated objective. Besides, at least 6 of them underscore it as a national level policy which must permeate the whole education system and be manifest in the classroom, giving it the category of a "national priority" (Mexico,) "cross cutting axis or theme" (Bolivia, Brazil, El Salvador and Nicaragua) or a "generating axis" (Colombia).

It is important to emphasize that the documents which include a gender focus in one way or another clearly manifest that a major goal of education is to contribute to equal relationships and opportunities among people and to prevent and combat all forms of discrimination. This orientation towards preventing and confronting discrimination is a new component, which is seen to appear strongly in the higher guidelines of the education policy in the region. It was not present – at least not in an explicit and conclusive manner – in the homologous documents in effect in 1990.

The specific references reported previously do not imply that the remaining countries in the scope of this investigation do not address the matter of gender or of non-discrimination. In truth, in 2003 practically all countries address it in some way; however, this becomes visible when moving to the next level of variables analyzed: the course programs. Here we have underscored their appearance in the main educational framework documents because it reveals how these principles of human rights are starting to be adopted as State policies, and therefore, as a general responsibility of educational systems, not simply as one more content to be taught in a given school grade.

The situation in the course programs corresponding to the grades analyzed shows the same variation trend though more extensively. In 1990 there were a few isolated contents of the curriculum that mention the equality between men and women, and fewer still which referred to wom-

en's rights. In 2003, at least two thirds of the countries have incorporated these contents in one or more of the three grades analyzed. The thematic classification of the gender contents is remarkably enriched. As in no other case before, we see the examples, like the ones outlined in the following box, appearing as items for study or research practices.

The thematic items shown, which have been extracted from current programs in different countries in the region, illustrate how the study of gender issues is permeating formal education strongly and with a broad outlook. They also indicate that there is a growing concern to present these issues in their multiple dimensions (conceptual, historic, juridical, political, socioeconomic, cultural, etc.), as well as to develop awareness of the concrete implications in people's everyday lives (situations of discrimination, exclusion, mistreatment, etc.).

Thus, in this thematic field more than in the others studied, the curricular reforms present an important trend. It involves bridging the gap between the course programs and the reality of our societies, examining the issues that affect peaceful coexistence and proposing, as a way to overcome them, education in values and attitudes consistent with human rights. The trend is not absolute, but predominant and it is manifest increasingly as the more recently reformed course plans come into force.

Additionally, the efforts to promote gender equity in schools reflect on the preparation, by a part of the educational authorities, of specialized documents for guiding the work of educators. As an example, it is worth mentioning the guidebook *Hombres y mujeres en la escuela y el trabajo. Estereotipos y perspectiva de género* (Men and Women in School and Work. Stereotypes and Gender Perspective, optional guidebook for teachers, students and parents, Secretariat of Public Education, Mexico, 1988) and *Conceptos básicos del enfoque de género en educación* (Basic Concepts of Gender Focus in Education) and *Tratamiento del eje transversal enfoque integral de género en la educación* (Treatment of the Cross-cutting Perspective of an Integral Focus in Gender in Education, Ministry of Education, Nicaragua, 1999.)

A detailed survey of the textbooks confirms the pattern of change observed up to this point in the other domains, though even more widely spread in geographic terms. In 2003, slightly more than two thirds of the countries have massively used textbooks which contain theoretical contents, practical exercises and illustrations sensitive to gender issues in some way. When contrasting them with the textbooks used in 1990, the changes are substantial and manifest significantly at several levels.

At the level of theoretical explanation, a global analysis of contents can be outlined by observing the main messages about women that are repeated in different textbooks, their frequency, contextualization and ex-

Examples of contents regarding gender in course programs for 2003

The transformation in the social inclusion of women,

The roles of women in current society,

The Universal Declaration of Human Rights and the rights of women,

The presence of women in history,

The achievements of men and women in (national and universal) history,

The female accomplishments in history,

Gender relations,

Gender stereotypes and discrimination,

The historical consequences of discriminatory attitudes,

Gender discrimination in everyday life,

Inter-family violence, and

The challenges to increasing gender equity.

amples. Thus, it can be seen that the references about women in the textbooks for 1990 appear predominantly when the demographic composition of the country is addressed (as in population census data) or when the themes of family, marriage, raising and education of children are discussed (where the role of women is very highly valued within the nuclear family as mother and caretaker of the children.) In a few countries, in some of the grades analyzed, the textbook mentions the equal rights recognized by the Political Constitution, with an emphasis on suffrage and the historical event of the approval of women's right to vote.

Conversely, most textbooks for 2003 stop associating women exclusively with the equation "mother-family-children" and recognize her participation in many other aspects of national life – for example in history, from colonial to current times and include their active participation in the wars for independence; in the workplace and economic life, practicing a varied number of professions, and in political activity, not only as "suffragettes" but as a leaders, candidates and elected officials. In short, their confinement in the realm of private activity is broken, to begin displaying their involvement in public life.

At the same time, the analysis of the human rights of women is broadened, in many cases making up whole units or chapters in some textbooks. National and international juridical instruments that consecrate these rights are explained (for example, at the national level, anti-discrimination laws, sexual harassment laws, domestic violence laws, and those which establish female quotas on political parties; at the international level, the CEDAW Protocol, and the conclusions of the Beijing Conference), as are the national institutions for protection. There are explicit grievances about modes of discrimination and rights violations – with both recent and past examples, defining in some cases the concepts of "machismo" (male chauvinism) and "sexism" – and changes are advocated in traditional relations of domination and abuse of women.

In terms of the language in which they are written, the books for 1990, without exception, use generic male-gender terms (non-inclusive language.) Therefore, those playing roles in history, politics, science, and all other areas of social life, are always "the men", and the male gendered description of the different professions. In the school, it is always "los maestros" (the teachers, a Spanish male gender noun,) "los niños" (the boys/children, a Spanish male gender noun) and "los padres" (the fathers/the parents, a Spanish male gender noun).

The textbooks in force in 2003 show attempts – still incipient – to use a more sensitive language to gender differences, that equally covers men and women, but without rendering women invisible (inclusive language.) The predominant way of doing this is with a greater use of al-

ternative nouns to the traditional "man/men" such as person/s, being/s, group/s, human/s, humanity, or society. To a lesser degree, there are also textbooks that start to use both grammatical genders, whether jointly using both nouns ("Dear boys and girls...," etc.,) or a noun with double ending (maestro/a, alumno(a), etc.) or the alternating use of the male and female article and noun "los…" (male first person plural) and "las…" (female first person plural).

With regard to the images that illustrate the textbooks, in 1990 the prevailing images are those that show the women in the roles of housewife, wife and mother, carrying out domestic and childcare activities. This is the case for women of Hispanic origin as well as for indigenous or afro-descendant women, although the latter are only present in a small number of cases. However, some textbooks can be found which depict a broader range of roles (heroines of the independence, writers, educators, and other professions.) There is some visibility given to certain prominent women from national history (in Paraguay, for their participation in the Triple Alliance War, and in Chile, to the Nobel Poet Laureate Gabriela Mistral, to cite just two examples).

In 2003, all of the re-edited or new books following curricular reforms include images where the female roles are much broader, even central. The women are shown in a diversity of occupations: different professions, commerce, solidarity and public functions, among them elected offices and as members of the armed forces and law enforcement bodies – in addition to the traditional home roles, approaching a balance with male depictions. In some cases, there are images of men doing domestic and childcare functions, to reinforce the theoretical concepts of equality and non-discrimination.

Several books use drawings of boys and girls together to guide the readers through the text, underscoring the main ideas and giving instructions for the practical exercises. Sometimes, they are constant characters, identified by their names and personal characteristics. The visibility of real prominent characters is also increased, among which are some national figures and other international ones (such as Olimpia de Gouges, Virginia Wolf, Rigoberta Menchú and Mother Theresa).

In terms of the number of women depicted in the images in comparison with the number of men, in 1990 the proportion is very uneven. A global estimate indicates that out of the total of photographs and drawings of persons, only about 10% to 20% correspond to women. In 2002/03 a greater balance is visible, female images tend to represent between 40% and 50% of the total.

In synthesis, we conclude that in the past decade the gender equity perspective has gained breadth and depth in all the domains of the edu-

cation system analyzed by this report. The manifestations found to date suggest that a large share of the region's States are starting to incorporate it and promote it through education in schools. Several factors doubtlessly influenced the introduction of the theme in the educational agendas of the countries, among them the constant activism of the women's civil organizations; the new laws and public agencies that have emerged to protect the rights of women, and at the international level, the agreements in the World Conferences of this decade, in particular those of Human Rights (Vienna, 1993,) Population and Development (Cairo, 1994,) Social Development (Copenhagen, 1995) and above the Women and Development (Beijing, 1995.) Although the progress is uneven in all cases analyzed and needs to be generalized and strengthened, the trend is auspicious for the progress of HRE.

Inclusion of contents regarding ethnic diversity

In the official documents that guide the curriculum for primary and secondary education in 1990, with few exceptions, the matter of ethnic diversity does not appear clearly related to an outlook on rights, or it is diluted in generic statements that allude to educational goals and a school system "free of discrimination based on sex, race, ethnic origin, religion, etc." In comparison, the similar documents for 2003 include this theme in an explicit and precise manner in at least 13 countries.

In the recent statements, some new elements appear repeatedly, for example:

- The notion of diversity (racial, ethnic and/or cultural) seen under a positive light, such as the enrichment of society;

- The manifestation of ethnic diversity in contemporary societies in the continent, beyond just the references to the pre-Columbian and European conquest periods;

- The recognition of the current problems regarding rights associated with diversity: at the economic-political level, inequality in living conditions and opportunities as a consequence primarily of the European conquest and subsequently of marginality; at the socio-cultural level, the prejudice and discrimination that persists towards ethnic groups not of European origin; and

- The purpose of teaching the value of tolerance, understood as the respect of differences (including ethnic differences) and the struggle against discrimination.

Notwithstanding these common elements, the spread and intensity with which diversity is approached as a curricular objective varies among the countries, understandably, according to their population composition and history. Those that propose it with greater breadth and emphasis (for example, Brazil, Paraguay, all Andean nations, Guatemala, Mexico and the Dominican Republic) have high percentages of indigenous and/or afro-descendant population, and also have a significant tradition of social thinking and movements for the defense of the rights of these ethnically diverse populations. In several of them, the issue is addressed in special education laws or documents, and in 8 of them it has a position of priority as a cross-cutting axis, theme or content of the curriculum (Brazil, Ecuador, Guatemala, the Dominican Republic, Mexico, Nicaragua, Paraguay and Peru).

In those cases, the current education policies start by defining their own societies as bi/multi-cultural and bi/multi-lingual, recognizing that ethnic diversity constitutes a great asset, and that it is at the foundation of national identity, and must therefore be respected and protected by the State.

Therefore, several of these strongly multi-ethnic countries, during the past decade, created (or strengthened) regular programs of bilingual and bi-cultural/inter-cultural education, generally directed at the regions where the indigenous populations reside. The languages of the bilingual programs are, in one case, Spanish and in the other, one or more indigenous languages (for example, Guarani in Paraguay; Quechua and Aymara in Peru, with some dialect variations; in Mexico, 26 out of the 60 indigenous languages spoken in the country, etc.) For populations of African descent, only one case has been identified of bilingual education in their mother tongue, (in Nicaragua, where the program for the Atlantic Coast incorporates Creole English on a par with the indigenous languages Misquito and Sumo-Mayagna.)

The course programs for 2003 have also advanced with regard to those for 1990 in the manner in which the theme is presented conceptually. The overall outlook shows two trends, though once again, with varying magnitudes among the different countries.

The first trend is more manifest: the contents referring to indigenous peoples and people of African descent cease to be confined to the historical past of the American continent and start looking at the present. In 1990, the vast majority of contents were historical-anthropological. They

made reference to pre-Columbian civilizations, European conquest, colonization, slavery; the population makeup of the country (demographic data) and, in some cases, the expressions of national folklore (holidays, food, legends, popular music and dance, etc.) In 2002/03, many course programs move beyond history and folklore to address current economic, social and cultural issues – for example, the status of these populations concerning production and the economy, the distribution of wealth, land tenure, poverty, world vision, language/s, and their contributions to national culture.

The second trend is incipient, and applies to a minority of cases: the emerging approach to ethnic diversity from a human rights and citizenship perspective. This is visible in some of the countries with larger indigenous populations and a history of struggle for the rights of these populations. Here, contents include the right to ethnic and cultural identity; the rights of indigenous peoples; international instruments that consecrate these rights; historical violations of the rights of indigenous peoples and people of African descent, such as racism and discrimination; national indigenous associations and public institutions that defend the equal rights of all citizens. An idea/synthesis repeatedly stated to encompass these themes is "unity in diversity" – national unity recognizing the multi-ethnic composition of the country.

With the broadening of contents, the distribution of the information across the grades of the school system tends to be expanded as well: in 1990 they are found mostly in the 5th grade, and somewhat in the 8th grade; in 2003 they are frequently found in the 5th, 8th and 11th grades.

These advancements are very significant, but they are still not generalized. There is still not a good correspondence in each country between the more progressive objectives of the general education framework documents and the course contents for the grades studied.

Part of this lag may be due to the recent nature of the changes in the curricular directives about this theme in most countries, and the new course programs might still be under preparation, or are not in force yet. (It is important to remember that reforms in course programs tend to be slow and are implemented on a scaled basis, starting with the lower grades and moving gradually up towards the higher grades, so that it takes several years for them to be instituted into the overall school system.)

Moreover, it is neither swift nor simple to turn broad, innovative objectives into contents and methodologies for the classroom. It is necessary to undergo processes of open discussion among the stakeholders – for example, education authorities, educators and the indigenous or Afro-descendant communities of each country – pedagogic design, evaluations and adjustments.

In the textbooks the trend is similar to that of the course programs. During the decade, the presentation of the themes shows progress; although at present most still do not match the vast objectives stated in the curriculum documents of the last educational reforms.

In 1990, the textbooks in general mentioned the great Inca, Aztec and Maya pre-Columbian civilizations; other indigenous peoples; the arrival of African slaves; the impact of the European conquest and some aspects of the situations of these populations, acknowledging them as sources of national traditions. In isolated cases, some instances of wording that devalue the indigenous cultures in relation to the European conquerors were found. Any other references, aside from the historic overview, are scant – with the exception of those countries where the course programs already had some contents on diversity. In those latter cases, the textbooks include information on national ethnic diversity and acknowledge its value.

In 2003, the overall situation of the textbooks is very uneven. A significant share of them maintain the historical-folklore depiction of indigenous people, with occasional comments on ethnic diversity as such, and of the illegality of discrimination. At the opposite end, there are some textbooks that present an updated and detailed analysis, devoting entire sections to this theme.

In general, the populations of African descent are mentioned much less than the indigenous populations, both in 1990 and in 2003. In relation to other populations, only one book was found which proposes to the students an activity for researching information about the Chinese families living in their community, their activities and traditions (the Dominican Republic.) Considering the large migrations of Latin American history during the XIX and XX centuries, the absence of references to other ethnic groups in the schools is surprising.

Although they are still not in the majority, it is illustrative to highlight the aspects of the more detailed textbooks which incorporate HRE concepts and values in addressing the topic. (See box.)

The variation of images of indigenous and Afro-descendant people in textbooks is hard to quantify. There are many History, Geography and Social Studies textbooks that do not contain any images at all, or that do not have them on this topic. The observations were very uneven for the different countries and textbooks. The national reports indicate that in some cases non-Hispanic ethnic groups are made invisible; that in others there is an increase in their presence; and yet in others no change. Estimating an average figure, there seems to be a slight increase in the decade in the images of indigenous people, of about 5% to 10%. People of African descent are depicted very rarely, with the exception of those countries where they make up a substantial share of the population.

Examples of contents on ethnic diversity in school textbooks for 2003

Ethnic diversity as a component of national identity.

Intercultural aspects and the dialogue among cultures.

The value of tolerance in the face of the social risks of prejudice, intolerance, fanaticism, racism, and xenophobia.

The fight against all types of intolerance and discrimination.

The values of equality, justice, equity in the face of exclusion, social injustice, economic, social and cultural inequity.

National legislation that consecrates and protects equality (Constitution and law) and specific international instruments (International Convention on the Elimination of all Forms of Racial Discrimination.)

Examples of intolerance in the world: nazism, anti-Semitism and the holocaust, the Klu Klux Klan; ethnic conflicts in Africa; Apartheid; the discrimination of foreigners in Europe and the Skinheads; the Balkans war; State terrorism in Latin America.

Presence of some non-Hispanic figures in the textbooks (scant:) Rigoberta Menchú, the most often displayed from among current personalities, an indigenous boy of the Mbya community within a group of boys and girls that guide the practice exercises in a textbook in Paraguay.

The role of indigenous people and people of African-descent in images merits a special comment. We observe that, despite the slight increase in the number of images, the predominant roles continue to be traditional, the same that were depicted last decade, and long before then. They are still shown in scenes from the pre-Columbian and European conquest ages (hunting with bows and arrows, building huts, making offerings to the conquerors, suffering torture, being converted by missionaries, at war, etc.) In current images, they are depicted performing folk dances, at the carnival, tending the fields, weaving, and selling products in popular markets. The images where they are depicted in roles of political participation and leadership are very scant (there are examples of one election, a public demonstration, and an occasional isolated community leader.)

Current day indigenous women are depicted mostly in agricultural and domestic labors, or trading in the markets. At least within the materials consulted, there were no references, neither in writing nor as images, to a combined treatment of the issues of gender and ethnic diversity.

People of African descent are predominantly depicted as slaves, servants, dancing, selling artisan products and as examples of extreme poverty or malnutrition.

Here is another case of lag between curriculum objectives and pedagogic tools in the classroom which should be corrected. The fact that indigenous, Afro-descendant, or populations of any other ethnic origin are not being depicted in varied current participative and leadership roles, on a par with people of Hispanic origin, does not reinforce the educational proposals of equity and interculturalism. On the contrary, this can contribute to perpetuating racial stereotypes. It is true that equity is not the norm in today's Latin American reality. However, a historic turning point does exist in which opportunities and advancements have mainly derived from the mobilization of the affected populations themselves, in the world and in our continent. Not showing these advances is hiding part of the reality; it is ignoring their dynamism and actions to change this reality.

With regard to the existence of complementary bibliography and specialized texts, scant in 1990, an important increase can be appreciated as of 2003 in at least 9 of the countries studied. The case is precisely that of those countries which have bilingual and bicultural/intercultural school systems, or which incorporated ethnic diversity as a cross-cutting perspective.[3]

There are different types of complementary documents, for example those which provide pedagogic guidance for educators; translations to indigenous languages of didactic and literary materials, and bilingual and bicultural textbooks. The latter category currently covers the lower grades of primary education, but is in the process of gradual development in or-

[3] They are listed in detail in the Annexes to this report included in the Compact Disc.

der to progressively cover the remaining grades. These stand out for being very recent editions, mostly released in 2000 and after.

Many of the changes that have been seen on this theme, in this decade are very recent, from the end of the 1990's and early 2000's. A factor that may contribute to speed up education reform in this regard is the international momentum in relation to the World Conference against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance held in Durban in 2001. It is expected that the processes initiated may move forward and become more coherent in the coming years.

Inclusion of contents regarding the interaction between civil society and the State

The vast majority of official documents at the macro level in force in 1990 do not address the participation of civil society entities in the design of the school curriculum. In at least 11 countries of the region, no explicit policies are found in this regard – with the exception of Mexico, that in 1989 held a broad national consultation on the modernization of education.

In the remaining countries a certain degree of intervention of civil society stakeholders is considered in some limited areas: for example, members of indigenous communities in the special curriculum for their own communities (Colombia;) the non-governmental sector in educational projects and programs (El Salvador,) and parents and other members of the community in a specific subject ("Family Education", 8th grade, Peru.)

In several other cases the contribution of parents is noted, but restricted to marginal activities of the education process, such as improving school facilities, raising funds, supporting extra-curricular activities, protecting the safety of children and meeting with teachers (Bolivia, in the 1955 law.) This space reserved for the family in relation to the school has a long history in Latin America. In the framework of this space, the traditional Cooperation or Parents Associations used to operate, without having any impact on curricular or management aspects, which were the sole province of the Ministries or State Secretariats for Education.

In synthesis, at the start of the past decade the prevailing concept was still that of curriculum development as a technical task, reserved for specialists and national education authorities, whose results were applied uniformly to the country's whole student population.

By 2003, the public policies on preparation and implementation of the school curriculum have shifted substantially. Based on the principle that education is a shared responsibility of all the social sectors, at present at lease 15 countries incorporate, in one way or another, different stake-

holders from civil society in educational decision making, including curriculum issues.

In almost every case, those who receive the greatest recognition are the stakeholders from within the education system (beyond the highest echelons which have been the historical role players) from the provincial and district authorities, to the principals and faculty of the institutions, and in some cases, the students themselves are mentioned. The next most frequently mentioned sector is parents and the local community, represented in the generic sense, or as local community organizations.

Furthermore, about two thirds of the countries mention the participation of other national stakeholders – non-governmental organizations, private enterprise, labor and professional organizations, universities, etc. In some cases, international bodies are included.

The spaces for participation recognized for civil society stakeholders in the education process may vary, as with the strategies set forth to direct this participation. However, two trends are most broadly noted, often simultaneously.

One instance is the emergence of a policy of endowing school establishments with relative autonomy in preparing more democratic, flexible and diversified curriculum proposals, according to the needs and demands derived from their local reality. Therefore, the first set of stakeholders, conceived as an educational community, can intervene in certain centralized decisions – which may affect, depending on the case, the contents of the course programs, methodologies, time distribution, and/or management and evaluation criteria (for example, in Colombia, Brazil, Peru, Chile, Paraguay and Argentina, among others.) This trend is related to specific pedagogic proposals for a single school, like the case of so-called Institutional Education Projects – PEI, or Facility Projects and Classroom Projects.

On the other hand, broader national consultation process on education reform and/or education development plans take place (or are strengthened) on a five- or ten-year timeframe. The State shows an interest in systematically promoting the participation of a wide variety of social sectors in order to gather their concerns and recommendations on educational policies and services and incorporate them into the country's strategic planning concerning education (for example in Mexico, Paraguay, the Dominican Republic, among others.) Within this trend specific mechanisms are promoted, such as the National Educator Congresses or initiatives to attract the contribution of private enterprise to education.

The outlined changes are made official in the more recent documents, from 2000 and subsequent years. In summary, they point towards the decentralization and territorial diversification of curricular and adminis-

trative decisions, and to the joint participation in them of national institutions along with different social stakeholders.

About one third of the course programs in force in 1990 make some reference to the participation of civil society in national life. The references encountered focus on two areas:

a) Democracy, understood as the form of political organization, and its procedures for electing authorities that are representative of the popular will. The emphasis is placed on the structure of the powers of the State, the electoral process, citizen participation through suffrage – the latter aspect being very strongly promoted.

   In a few cases, to a much lesser degree, the political parties are mentioned. And in very rare exceptions, references are made to authoritarian periods of the country's history in which the direct action of the population was a determining factor in the recovery of democracy (for example, the socio-cultural movements of resistance to the military regime in Brazil or to the Trujillo dictatorship in the Dominican Republic).

b) Public welfare organizations which act in the community, and particularly in the schools (for example, most often quoted are: cooperation associations, mothers' centers, neighborhood boards, cooperatives, professional associations, civil defense organizations, firemen, the Red Cross, the Boy and Girl Scouts, public works societies, public libraries, cultural associations, sports clubs and student centers, when these exist).

   In this field, the objectives of education encourage solidarity through citizen participation in collective actions for public defense in the event of natural, accidental, or provoked disasters, and in mutual support organizations for finding solutions to community problems, with a primary focus on volunteer work.

By 2003, most of the course programs surveyed show an important quantitative and qualitative leap in relation to the previous decade. As a whole, they are characterized for presenting citizen participation in a broader light, considered in the context of a greater number of thematic contents, with an explicit focus on human rights and peaceful coexistence values. This is visible in the new contents that are present repeatedly in a large number of countries, as illustrated by the examples (see box).

Aside from this conceptual broadening, some countries offer a more integral outlook, linking the approach to rights and promotion of values

Examples of contents related to civil society in the course programs for 2003

The importance of citizen participation for the strengthening of democratic institutions and the control of the government's actions.

The mechanisms for democratic participation consecrated by the national law (for example, as these exist in the country: vote, plebiscite, referendum, popular consultation, legislative initiative, open town council, mandate revocation/recall, etc.)

Democracy as a life style or culture.

Human rights. Legal mechanisms and instruments for their promotion and defense.

Rights of assembly, association and participation.

The different forms of social participation: personal, group or collective.

Collective forms of social participation: labor unions and non-governmental organizations.

The values of peaceful coexistence, mutual respect in shared life, the practice of solidarity, cooperative work.

with the practice of competencies for action. Thus, they include in their programs activities such as:

- Research on local and national non-governmental organizations: functions and activities.

- Research on contemporary problems that affect community life (violence, poverty, environment and natural resources, corruption).

- Community service activities and action projects with regard to relevant social problems.

It can be expected (and it is also very advisable from the perspective of human rights education) that over the coming years this integrative perspective will become more widespread in the region.

As has been pointed out, due to the nature of textbooks, there are great differences in depth in the treatment of this topic, derived undoubtedly from the personal viewpoint of the authors.

Nevertheless, as a whole, the textbooks analyzed for 1990 and 2003 tend to correspond with the contents of the current course programs. At the start of the decade, electoral participation and volunteering in welfare organizations were mostly singled out; currently the activities of non-governmental organizations – among the most often mentioned are environmental, consumer protection, human rights and those organizations which defend the rights of specific populations (particularly women, children, indigenous peoples and people with some form of disability).

3. Conclusions

In the first part of this Report , regarding the adoption of norms and public policies on HRE, it was corroborated that from 1990 to 2002 there had been important progress in the ratification of international instruments related to this field; that such ratifications gave rise to the inclusion or reform of some constitutional precepts; and that in a growing number of countries, the purpose of establishing human rights education as a fundamental component of education was beginning to be reflected in the provisions of the general education laws and other legal instruments. This phenomenon coincides, of course, with the education reform processes that have been undertaken since the second half of the 1990s and have begun to be valid in some countries.

From the review of the documents that reflect education policies, the institutional development for the establishment of HRE and the existence

of programs or projects to bring it into motion, it was also seen that there has been a favorable evolution in terms of the number of efforts undertaken, mainly in the last two years of the period surveyed. However, it was also evident that for the most part, these efforts were widely dispersed, single episode events – like the operation of temporary specialized commissions and the implementation of pilot projects – with scant participation of civil organizations, which have extensive experience in HRE, and relatively dependent on the support and initiatives of the international community rather than being driven by national policy.

Therefore, the next level of this investigation would need to address the situation of contents dealing with human rights and democracy in the instruments used in the day to day organization of education processes: curriculum guidelines, course programs and textbooks.

This second Report has found some trends and characteristics on the subject, which are described in the following paragraphs.

General assessment

The combined results of the studies carried out in 2002 and 2003 on the state of human rights education in the countries that have signed the Protocol of San Salvador can be regarded as encouraging, as they show a positive trend towards the progressive undertaking of legal, institutional and pedagogic measures to endow education with the qualities that are stated in Article 13 of this international instrument. However, the development is very uneven across the region, not only in terms of the number of contents integrated, but also regarding the ways in which these contents are addressed. In particular, a cause for concern is the high level of theoretical dispersion in the definition of the contents, and therefore in the methodological and pedagogic consequences derived from them.

On legal and curriculum reform

The study confirms that before 1990 some basic contents were already present in the pedagogic instruments analyzed, primarily in the course programs. This is particularly interesting, considering that the constitutional and legal reforms which promote these contents took place subsequent to this date in most of the countries. This fact reveals the existence of a reform movement, in support of the inclusion of these contents, that has probably been building up from the times of the recovery of democracy in the region and which somehow has pushed for these reforms.

In general, the changes identified between 1990 and 2003 – as is detailed in the following paragraphs – concern mostly the quality and the

spread across the curriculum, and are most clearly visible in the school textbooks. Unlike in 1990, by 2003 the development of some of the themes is lagging slightly behind the legal and policy context, taking into account the most recent international instruments and declarations – such as the Inter-American Democratic Charter, the Convention against Corruption or the recommendations of the Durban Conference against racism, xenophobia and discrimination; as well as the legislation that establishes innovative constitutional precepts such as the relative autonomy of indigenous peoples in some of the countries or the broadening of decentralization.

Some emerging themes on the stage of human rights and democracy, like the problems regarding people's safety in the face of organized crime, the impact of free trade processes, the reconfiguring of powers at the global level or the problems deriving from transnational crime have not been integrated into the documents and textbooks, and it is not possible to know whether and how they are being discussed in the classroom.

On human rights and guarantees

Throughout the decade, the inclusion of references to human rights and fundamental guarantees is evident in the documents that direct the curriculum in the course programs and textbooks. This trend is characterized by certain features: in all the sources analyzed for 2003, the inclusion is much more explicit than for 1990. There is progression from the notion of civil and political rights to the concept of economic, social and cultural rights, and in some countries, environmental and other more recently formulated rights are also addressed. A perspective on social rights is also introduced which offsets the emphasis on individual rights that existed in 1990. In the course programs for Colombia (2003) International Humanitarian Law and the International Red Cross are given an important emphasis.

Both in 1990 and 2003, the issue of human rights and fundamental guarantees is regarded as a component – a very significant one, in fact – of the study of the National Constitution, its principles and contents. This highlights an important limitation, a lack of clarity in the relationship between the regime of constitutional rights and guarantees and the development of human rights standards at the international level. Apparently, this diminishes the purpose of studying the Universal Declaration – contemplated in most course programs; renders the study of international organizations into a merely formal exercise – since it cuts this topic off from the issue of rights; and weakens, in the cases where they are present, the

recognition of the international mechanisms for protection – which are seen merely as institutions.

On the State, the Rule of Law, and justice

The study of the nature, structure and functioning of the State, of some public institutions and the national legal system, is considered in the documents, programs and/or textbooks of all countries for 1990 and 2003. The coverage of this theme is very uneven in terms of breadth and depth for each country, but overall, the array of issues covered can be regarded as helpful in instilling a sense of belonging to the nation and guiding the conduct of citizens in public life.

Between 1990 and 2003, the programs and textbooks were updated to reflect the changes introduced over the decade – mainly in terms of constitutional reforms. In several cases a greater emphasis is placed on promoting the students' regard for the balance between the State's powers, the functions of the State and government in securing equitable social and economic development, and the importance of legality for peaceful coexistence. In less than a quarter of the countries, the concept of the Rule of Law is used to refer to these concepts of balance and legality. In a similar number of countries, the themes of decentralization, local government and direct citizen participation in public administration are introduced in detail.

References to justice are abundant. It is presented as a value, and objective of the State and its institutions, and to a lesser degree as a means that the citizens can turn to for conflict resolution. The study of judicial bodies and other mechanisms is covered as part of the knowledge of the State's structure, but an emphasis in training for the access to justice is not visible in the documents. Conversely, relevant information is included on the Ombudsman institutions, a few of the other bodies for government control and two basic appeals for protection, the habeas corpus, and the "amparo" constitutional appeal.

With the exception of one country, where administrative corruption is mentioned, no contents were identified in relation to the problems that can hinder the stability and good performance of the State's structure and its potential solutions.

On democracy

Democracy as a value, as a form of government and as an attribute of institutions, social practices and personal life is mentioned repeatedly in the documents examined for 1990 and 2003. The important modifications

throughout these years are in relation to the concept of democracy as a practice, and not solely as a system; and with the growing integration of the idea of citizen participation in democracy, not merely entrusted to electoral processes and to the exercise of political parties and their leaders.

Electoral bodies are studied, in 1990 and 2003, as a part of the structure of the State. National elections are discussed in scant detail, although in some countries, the structure of student governments and associations is suggested as an opportunity to instill democratic practices.

The issues of national political parties, their characteristics, their proposals, their history and their internal functioning are addressed extensively in only one country. In others, some references are made to the political party regime as an element of democracy, while the subject of political outlooks and ideologies is primarily dealt with through historical perspectives, in the courses and textbooks for that subject.

No contents on governance, transparency or accountability have been introduced as yet.

On values

The evolution of the education documents on this subject, between 1990 and 2003, is characterized by the progressive inclusion of statements on values, increasingly more diverse and emphatic. A visible trend is the transition from values that affect individual conduct to social and democratic coexistence values, from values that are induced to values that are constructed and practiced. Furthermore, whereas the dominant perspective in 1990 was in moral and civic terms, in 2003 the dominant perspective is that of ethics and democracy.

The growing importance given to the values of peaceful coexistence between nations and international solidarity is also worth noting. However, this is not accompanied by a discussion of relevant problems in the international sphere, a matter that might be left up to classroom practices – in the sense of what is known as the hidden curriculum.

On gender equity

One of the most remarkable achievements, in practically every country in this study, is the inclusion of the gender equity perspective. Upon comparing the whole array of official education documents, course plans and textbooks for 1990 to the ones for 2003, a significant development is evident, at both the qualitative and quantitative levels. The quantitative growth is manifest in the increase in specific contents on the topic, and their presence in a greater number of grades. The qualitative improve-

ment is in the sense that the subject is approached in a more extensive and in-depth manner.

Although there are still disparities in the breadth and manner in which the issue is addressed in the different countries, it is important to underscore that, within each country, the last decade brought about a very positive evolution in the attitude towards equal rights for men and women in the educational system.

On ethnic diversity

Another development that stands out during the past decade in the education systems of the countries subject to this Report is the greater recognition and valuation of racial or ethnic diversity in the country's and region's population. Out of the total data for 2003, in comparison with 2003, the following prominent trends are observed: (a) more explicit, emphatic, and non-discriminatory curriculum objectives, (b) more extensive contents that address current issues, and (c) a significant number of national initiatives directed at specific populations – mostly indigenous peoples – that seek to empower their right to an education that respects their own language and culture. The development regarding communities of African descent is still very sparse.

On civil society

In order to examine whether, and how, participation by the civil society is integrated into the education systems in the region, two complementary perspectives were used. First, an assessment was made of a real process: the procedures used to prepare and implement the education curriculum in the different countries. Secondly, the symbolic representations transmitted to the students through the education system (the curriculum and the textbooks) were analyzed as reflections on the interpretations of the reality. From both perspectives, significant variations were found which indicate an enhanced presence and valuation of the many stakeholders from civil society that interact with the State.

4. Recommendations

- To encourage a joint effort by all the countries, including their Ministries of Education, their educators associations and civil society organizations to share and discuss the state of incorporation of human rights in education, with the objective of developing collective standards that take advantage of the successes achieved and the lessons

learned over the past decade. The National Human Rights Education Commissions, already existing in many countries, can play a key role in bringing this objective forward.

- To mobilize the support of the Inter-American Court, Commission and Institute of Human Rights to complement the efforts by the countries, especially in the preparation of proposals that promote in an adequate and practical way, the familiarity of the students with the fundamental contents of the Inter-American instruments and mechanisms for the defense of human rights.

- To encourage the networks of electoral bodies and Ombudsman institutions to actively participate in the discussion and formulation of common pedagogic instruments for the region, in order to reinforce the knowledge and practice of democracy and the defense of human rights.

- To consider permanent mechanisms in the countries – like the Human Rights Education Commissions – that can assist in keeping the education programs up to date and in producing pedagogic materials that respond to the new challenges and emerging problems concerning human rights and democracy in a world that is increasingly becoming integrated through electronic information and communications media.

- To address, in systematic manner, the incorporation of human rights education contents and methodologies into the process of instructing the professionals who work as educators, including teacher training, colleges and universities.

III Report: The development of teacher education (2004)

1. Methodological aspects 129
Hypotheses 129
Matrix for gathering and analyzing information 129
2. Analysis of results 132
Norms governing teacher education 132
Content of the curricula of courses for teachers 134
Content on gender equity and ethnic diversity in initial teacher education 149
Theses and research papers on human rights 153
Human rights education in in-service training 154
The cross-cutting perspectives in in-service training for educators 162
Training of educators by Ombudsman's offices 166

3. Conclusions 168
Norms on teacher training 168
Initial teacher education 169
Training for in-service educators 170
Gender and diversity 173
4. Recommendations 174
Legislation 174
Initial training 174
In-service training 176
Gender equity and ethnic diversity 177

Tables and charts[1]

Table 1: Matrix used for the preparation of this III Report 130
Table 2: Provisions on HRE contained in legislation and plans related to teacher education 135
Table 3: Number of institutions, careers and course topics analyzed 136
Table 4: Courses whose content included the teaching of human rights 138
Table 5: Courses whose content included human rights in general 139
Table 6: Courses whose content included democracy 140
Table 7: Courses whose content included values 141
Table 8: Courses whose content included racial, ethnic and religious groups 142
Table 9: Courses whose content included participation and interaction with the community 143
Table 10: Courses whose content included education for peace 144
Table 11: Courses whose content included friendship among nations 145
Table 12: Courses whose content included children's rights 145
Table 13: Courses whose content included educational legislation 146
Table 14: Courses whose content included the institutional structure 146
Table 15: Courses whose content included equality and social differentiation 148
Table 16: Courses whose content included ecological and environmental issues 148
Table 17: Courses whose content included gender equity 149
Table 18: Courses whose content included ethnic diversity and multiculturalism (1990) 151
Table 19: Courses whose content included ethnic diversity and multiculturalism (2003) 151
Table 20: In-service teacher training provided by ministries of education 154
Table 21: Agreements related to teaching training in HRE between ministries of education and other organizations 157
Table 22: Counterparts of ministry of education agreements related to teacher training in HRE as of 2003 159
Table 23: Teaching materials on human rights education 160
Table 24: Cross-cutting perspectives: gender equity 162
Table 25: Cross-cutting perspectives: ethnic diversity 165

Chart 1: The construction of the field of Pedagogy of human rights 132
Chart 2: Course content 137
Chart 3: Theses by subject 153

[1] The IIHR produced all the tables and charts for this Report, based on the information provided by the local consultants.

1. Methodological aspects

Hypotheses

The third study revolved around the hypothesis that the content, values, attitudes and skills for teaching human rights should be part of the training process for teachers and other people who have an impact on education.

The study explored changes that took place between 1990 and 2003 in teacher training, whether for newly minted professionals about to join the ranks of teachers, or experienced teachers taking part in courses, seminars, workshops and other continuing education activities. Researchers asked whether general laws on education, special laws on teacher programs, other regulatory or administrative provisions, and policy documents had articulated the need for teachers to receive proper instruction for understanding and teaching human rights material. They also asked whether the curriculum in teacher training institutions had incorporated such content, and whether continuing education programs for in-service teachers had done so.

Matrix for gathering and analyzing information

This Third Report explores the changes that took place in teacher education between 1990 and 2003, in both the training of new professionals and the courses, seminars, workshops and other continuing education activities implemented for teachers already in service. The aim was to ascertain whether the general legislation governing education, special laws on the teaching profession, other regulations and administrative rules and policies now specify that educators must receive the instruction necessary to familiarize them with, and equip them to teach, human rights topics; whether the syllabuses of teacher training institutions now include this subject; and whether the same applies to continuing education for in-service educators.

The reference period selected for this report coincides roughly with several major developments in the region: the restoration of democracy and/or the consolidation of democratic institutions and their relative independence in various countries in the region; the adoption of constitutional, legal and administrative reforms; and the efforts by civil society to secure the effective exercise of human rights and the rule of law. The years covered by the Report also coincide with the period between the last two censuses, so that, if they wish, readers can make comparisons with the general development indicators, particularly those concerning access

to education. Finally, the period in question includes the implementation of educational reform programs – and other structural reforms – in most of the countries. The preparation of these reports also coincides with the end of the Decade of Human Rights Education and with the discussion of a possible new international effort in this field. The structure of the matrix used to collect the data was as follows:

Table 1: Matrix used for the preparation of this III Report

Domain I *three variables seven indicators*	Changes between 1990 and 2003 in legislation, national education plans and the institutional framework (ministries of education) related to the incorporation of human rights topics into basic and in-service teacher training, including the skills needed to teach them.
Domain II *four variables eleven indicators*	Changes between 1990 and 2003 in the curricula of teaching training schools and non-university institutes of education, university education courses, dissertations, papers and other extracurricular activities of institutions that train educators, which include the skills needed to teach human rights topics.
Domain III *two variables six indicators*	Changes between 1990 and 2003 in the in-service training activities implemented and materials developed by Ministries of Education and Ombudsman's offices that include human rights education topics and the skills needed to teach them. Also agreements between Ministries of Education and other institutions.
Domain IV *two variables fourteen indicators*	Changes between 1990 and 2003 in regulations, teaching guidelines, curricula, courses, educational materials, the preparation of undergraduate theses, extracurricular activities and in-service training courses related to the study of gender equity and ethnic diversity, and of the skills needed to teach these courses.

Throughout the last decade, teacher education and recruitment in the region varied considerably, with respect to both the qualifications required to work as a teacher and the basic training provided. This trend in the evolution of the teacher education is growing, and had a major impact on the methodological options chosen for the research.

In the past, the recruitment of educators in nearly all the countries of the region was strictly regulated and supervised by the Ministries of Public Education. Preference was given to professionals from specialized teachers' colleges, whose operation, curricula and syllabuses were largely dictated by the Ministries of Public Education. This situation slowly began to change many years ago, even before 1990. Recruitment is now less regulated, teachers' colleges are fewer in number (and in some countries have disappeared altogether), and most would-be teachers study for a general bachelor's degree or a pedagogy or education science degree. These courses are obviously less subject to government regulation, although universities do try to meet the minimum standards required for their graduates to teach in the public sector.

The data on teacher education in the last decade of the century was therefore widely scattered, making it difficult – and in the case of some countries, impossible – to garner sufficiently detailed, comparable information about some of the variables included in the matrix. Pinpointing the regulations in effect in 1990 governing the qualifications needed to teach proved to be particularly complicated. Nor was sufficient data available on the courses taught at teachers' colleges, many of which had disappeared by the last decade of the century. Finally, there was a chronic lack of information about the in-service training activities implemented over the course of the decade.

These constraints led the team to examine samples of institutions, university studies, courses and syllabuses that had an impact on teacher education. These samples were chosen based on their relevance to the variables and indicators proposed Pains were also taken to ensure that the public and private institutions concerned were national in scope and impact, in the belief that they would better reflect the prevailing trends at each point in time being studied.

Much less information was available for 1990 than for 2003, and the amount of information varied considerably from country to country. In fact, the findings of this Report rely heavily on the information from Argentina, Mexico, Brazil and Dominican Republic.

The analysis of the syllabuses of the courses included in the sample revealed that the thematic content that provided knowledge and skills for the teaching of human rights was very scattered, while specific courses on the teaching of human rights were rare. The number of courses identified that were directly concerned with human rights topics proved to be comparatively small, in both 1990 and 2003.

The researchers, therefore, opted to analyze the content of the syllabuses by compiling a list of related topics that formed part of a varying number of courses:

i. the topics referred to in the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights and the Protocol of San Salvador;

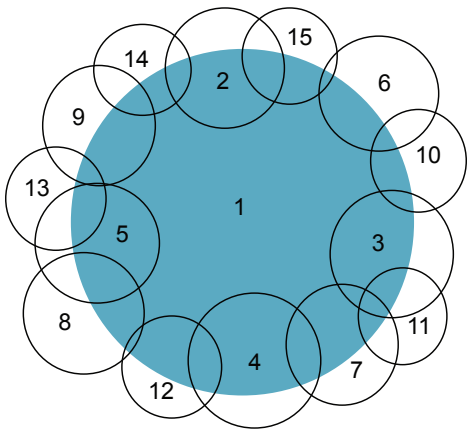
ii. the topics mentioned in other international instruments;

iii. iii) the topics mentioned in the definition of HRE on which the IIHR's institutional strategy is based; and

iv. the topics that appear most frequently in the syllabuses of the courses analyzed.

The result was the construction of a pedagogy of human rights based on the numerous points where the different topics and content of several closely related subjects intersect, as shown in the following figure:

Figure 1: The construction of the field of Pedagogy of human rights



1. Pedagogy of human rights
2. Human rights in general
3. Democracy and citizenship
4. Values
5. Diversity and multiculturalism
6. Racial, ethnic and religious groups
7. Gender equity
8. Participation and interaction
9. Education for peace
10. Friendship among nations
11. Rights of the child
12. Education law
13. Institutional order
14. Equality and social differentiation
15. Environment and ecological issues

2. Analysis of results

Norms governing teacher education

By 2004, the constitutions of 18 of the 19 countries covered by this Report contained references to HRE principles and/or content. The 1990's also witnessed a major increase in the incorporation of such principles and content into general education laws. Indeed, a general outline of HRE is now to be found in the education acts of practically all the countries studied (see the First Report, 2002).

Although the terms used and the depth with which some concepts are presented may vary, all the education acts recognize education as a fundamental human right that the entire population should be able to exercise on equal terms; specify that the study of human rights and the principles of democracy must form part of formal education courses, and state that the educational system should be guided by the values of tolerance, justice, peace, equality and solidarity.

Taking this into account, the team examined to what extent the education acts, legislation governing the teaching profession, other laws and related administrative regulations, plans on education, human rights education and human rights in general, and other documents that reflect the State's political will and orientation, establish explicitly that educa-

El Salvador
Constitution of the Republic (1983)
Art. 60. Teachers must be accredited as required by law to work in all public and private, civil and military educational institutions. The teaching of national history, civic-mindedness, ethics, the Constitution, human rights and natural resource conservation is mandatory.

tors, during their initial and/or subsequent in-service training, must study human rights topics and acquire the skills needed to teach them.

The first analysis unearthed very few explicit references. In 1990, only the Constitution of El Salvador (1983) contained such an instruction. By 2003, a number of other countries had legislation containing similar wording, such as Peru's Law governing the Teaching Profession (1984), Chile's Supreme Education Decree No. 220 (1998) and Panama's Law on Sexually Transmitted Infections, the Human Immunodeficiency Virus and AIDS (2000).

The general education laws of Argentina (1994) and Costa Rica (1957) establish that teacher training must be based on democratic principles and promote participation.

Other explicit references to human rights and democracy were found in national education plans and programs (Brazil, Colombia, Costa Rica, Dominican Republic, Nicaragua, Paraguay and Uruguay), in several documents that establish objectives and actions for Ministries of education with regard to teacher education or describe curriculum guidelines and profiles for initial teacher training (Panama, Paraguay), and in the national human rights education plans of Brazil and Colombia.

The references to the need to ensure that teacher education includes training in ethical, civic and scientific values are more plentiful, explicit and reiterative. In 1990, such references appeared in various regulations and documents in Costa Rica, Paraguay and Peru. By 2003, Brazil, Chile, Dominican Republic, El Salvador, Nicaragua, Panama, Peru and Uruguay had followed suit.

By 2003, the important new developments as far as policy documents were concerned included mentions of the training that educators must receive to teach major national issues, especially those related to economic, social and cultural matters, in order to link them with the promotion of values such as social justice, solidarity and environmental protection, and to stimulate students to think about human and social development.

As mentioned in the First Report, a considerable number of national laws, mostly those that have been amended in the recent past, now go further and enshrine the principles of non-discrimination, respect for and the defense of ethnic and cultural diversity, and the participation of the stakeholders in educational policy making and decisions. The level of detail with which these recently incorporated principles are described varies in the different documents. Many laws set forth the general principle but some do go further, establishing operational guidelines and creating specific programs and/or bodies for their implementation.

Based on this evidence, in preparing this Report the team looked for instructions in legislation, plans and other documents concerning train-

Brazil
National Human Rights Education Plan (2003).
Actions to be implemented:

- Work on human rights and social issues in continuing teacher education, geared to everyday educational practices in the classroom;
- Promote and produce teaching materials for human rights education, dissemination and implementation;
- Introduce the perspective of human rights education as a component of initial teacher education;
- Propose the creation of pedagogical methodologies for human rights education in higher education institutions;
- Promote a culture of human rights education, with emphasis on elementary and high school education, and university graduates;
- Introduce human rights as a crosscutting subject of degree courses in all fields of learning.

ing involving the study and teaching of topics related to gender equity and the recognition of diversity.

The topic of ethnic diversity, including aspects of bilingualism and the importance of cultures, was already present in 1990 in policy documents in Mexico, Panama and Peru. References to gender equity were not, however.

By 2003, aspects of gender equity were dealt with profusely in legislation and policy documents on teacher education in Brazil, El Salvador, Mexico, Nicaragua, Panama, Paraguay and Peru. Topics related to ethnic diversity, multiculturalism and multilingualism were found in documents studied in Bolivia, Brazil, Colombia, Guatemala, Mexico, Panama, Paraguay and Peru. In general, the references in question stress the need to equip educators with the skills needed to handle gender equity as a crosscutting element of educational processes, both in the transfer of knowledge and the treatment of students in the classroom and the organization of school activities. Ethnic diversity is more closely linked with the training of elementary teachers for bilingual education programs, and only indirectly with the promotion of knowledge and tolerance of all students of indigenous peoples and communities. No explicit references were found in the documents to Afro-descendant communities and other racial groups.

One very important development in recent years was the enactment, in Mexico, of the Federal Act to Prevent and Eliminate Discrimination (2003.) To achieve its objective, this law includes express instructions regarding the initial and continuing training of government workers.

> Public institutions and the federal authorities, in their respective spheres of competence, shall implement the following, and other, positive, compensatory measures to foster equal opportunities for the indigenous population: ... II: Create permanent initial and continuing training programs on cultural diversity for government workers" (Federal Act to Prevent and Eliminate Discrimination, Article 14, section III).

The Table 2 illustrates the cumulative results of the inclusion, in policy instruments at various levels, of the different categories explicitly and implicitly related to the field of human rights and democracy and the crosscutting perspectives of gender equity and the recognition of ethnic and cultural diversity.

Colombia

National Plan for Training in, Respect for, and the Practice of Human Rights (under construction)

Strategy for training trainers: the first step is to train educators with a human rights perspective.

Policy guidelines for modifying university teacher education programs, to incorporate the human right perspective.

El Salvador

"Challenges facing education in the new millennium" (2000-2005)

In the work field: knowledge and learning related to the crosscutting perspectives of the national curriculum, since they contribute to the personal, comprehensive development of future teachers and, therefore, to the consolidation of a democratic society.

Paraguay

Curriculum Outlines for the Teacher Education System (1994)

Democratic Education... permeates the entire teacher education curriculum and is intended to stimulate and ensure that the everyday experience of all students becomes a democratic experience. The incorporation of human rights helps create a culture of respect for the dignity of the human person. In the universal context of human rights, it aims to educate about truth with honesty, instill in students the determination and integrity needed to overcome difficulties, and develop creativity in order to propose alternative solutions.

Content of the curricula of courses for teachers

The results presented below show the changes that have taken place in the curricula of teachers' colleges and institutes of education, and the

Argentina:
Education Act (1994)
Brazil:
National Education Plan
Colombia:
Education Act (1994), Statute on the professionalization of teaching (2002), Decree 3012 on the organization and operation of teachers' colleges (1997)

Costa Rica:
National Professional Development Plan, teaching resources and qualitative improvement of educators
Dominican Republic:
Education Act
Regulations of the Basic
Statute of the Higher Teacher Education Institute
El Salvador:
Law governing the Teaching Profession

Mexico:
National Education Plan 2001-2006
Nicaragua:
National Education Plan (2000-2015)
Panama:
Education Act (1995)
Peru:
Law governing the Teaching Profession (1984)

education or pedagogy courses of universities and other institutions that train teachers. The data is for 1990 and 2003. In gathering the information, the team took into account courses that include skills for the teaching of subjects related to human rights. Therefore, the information is the result of the study and analysis of a sample of courses that form part of different teacher education programs in the countries that have signed the Protocol of San Salvador. The two exceptions were Haiti, for which not enough data were reported, and Suriname, where the research was not carried out.

Less information was compiled for 1990 than for 2003. Basically, this was due to the practical difficulties involved in obtaining course outlines for 1990. A total of 75 courses was analyzed for 1990, and 207 to

Table 2: Provisions on HRE contained in legislation and plans related to teacher education

References to topics related to HRE that educators should study:		Argentina	Bolivia	Brazil	Colombia	Costa Rica	Chile	Dom. Rep.	Ecuador	El Salvador	Guatemala	Haiti	Mexico	Nicaragua	Panama	Paraguay	Peru	Surinam	Uruguay	Venezuela	Totals √
Education Act	1990	∅	√	∅	o	√	∅	∅	√	∅	o	∅	∅	o	∅	∅	√	o	∅	√	5
	2003	√	∅	∅	√	√	∅	√	√	√	√	∅	√	∅	√	√	√	o	∅	√	12
Law on the Teaching Profession	1990	∅	∅	∅	√	√	∅	∅	o	∅	∅	∅	∅	√	∅	∅	√	o	∅	∅	4
	2003	∅	o	o	√	√	∅	∅	o	∅	o	o	o	√	o	∅	√	o	o	o	4
Other legislation	1990	∅	o	o	∅	∅	o	∅	o	∅	∅	o	o	√	o	∅	∅	o	o	o	1
	2003	∅	√	√	√	∅	∅	√	o	√	√	∅	√	√	∅	∅	∅	o	o	o	8
Education plans, etc.	1990	∅	∅	∅	∅	∅	o	∅	∅	√	∅	∅	√	∅	∅	∅	∅	o	∅	∅	2
	2003	∅	∅	√	√	√	o	√	∅	√	√	∅	√	√	√	√	∅	o	∅	∅	10
References currently in effect √		1	2	2	5	5	-	3	2	4	3	-	4	5	2	2	4	-	-	2	

√ Law or document examined contains explicit ref. ∅ No ref. in law or document. o No information reported regarding law or document.

determine the situation in 2003. The following table shows the amount and diversity of the data compiled for this report, with respect to initial teacher training.

Table 3: Number of institutions, careers and course topics analyzed

Country	1990			2003			Country	1990			2003		
	Institutions	Courses	Subjects	Institutions	Courses	Subjects		Institutions	Courses	Subjects	Institutions	Courses	Subjects
Argentina	3	9	33	3	8	66	Guatemala	nd	nd	nd	1	1	2
Bolivia	nd	nd	nd	1	nd	1	Haiti	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Brazil	2	2	6	7	10	18	Mexico	3	4	23	3	8	32
Colombia	nd	nd	nd	3	4	2	Nicaragua	1	1	nd	2	2	3
Costa Rica	1	3	6	1	4	8	Panama	1	1	2	2	2	2
Chile	nd	nd	nd	1	2	nd	Paraguay	nd	nd	nd	2	2	1
Dom. Rep.	3	5	4	4	7	8	Peru	2	2	4	2	2	7
Ecuador	nd	nd	nd	1	2	7	Uruguay	1	1	1	2	3	nd
El Salvador	na	na	nd	(*)	2	6	Venezuela	nd	nd	nd	1	1	1

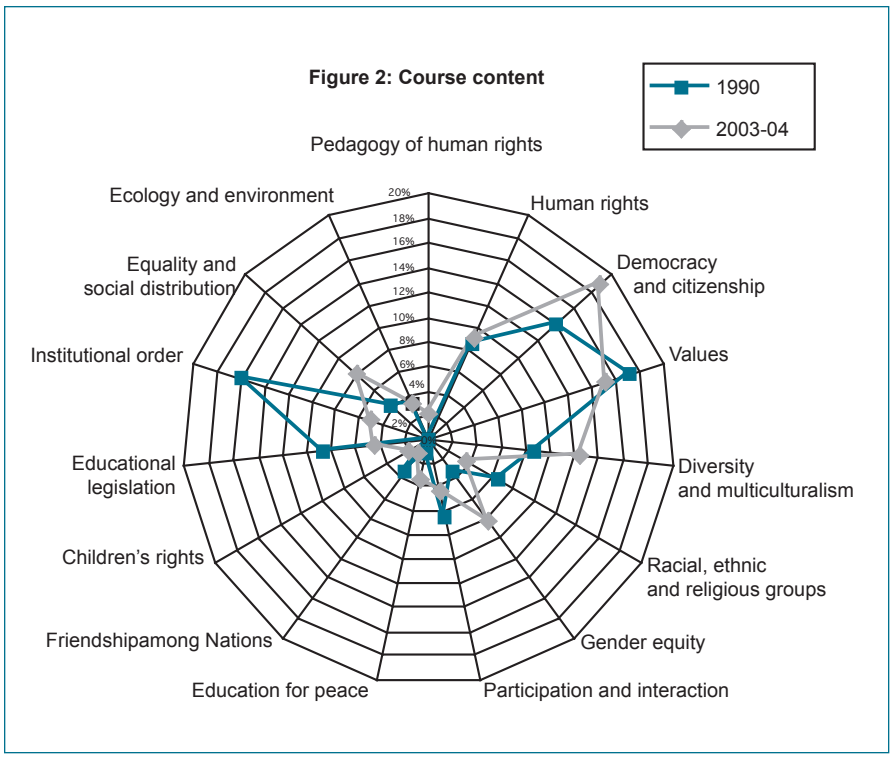
nd: No data were reported.
na: Not applicable to the country;
(*): The MINED draws up "Rules and curriculum guidelines for the initial training of elementary teachers" to which all higher education institutions that have had teacher trainer programs in place since 1998 must adhere.

The content found in the syllabuses was grouped under fifteen headings, which together would make up a complete human rights pedagogy. The headings are as follows:

Pedagogy of human rights	Human rights in general	Democracy and citizenship
Values	Diversity and multiculturalism	Racial, ethnic and religious groups
Gender equity	Participation and interaction with the community	Education for peace
Friendship among nations	Rights of the child	Education Law
Institutional structure	Equality and social differentiation	Environment and ecological issues

The Figure 2 shows the results of the analysis of the learning content related to human rights, organized under the above headings and compared for 1990 and 2003.

In 1990, the content associated with human rights was mainly concentrated under four headings: values, democracy and citizenship, the institutional order and the Education Law. By 2003, the content related to democracy and citizenship had increased. A significant increase was noted in regard to gender equity, diversity, and multiculturalism, and studies on equality and social differentiation, mainly having to do with



poverty and other social problems. There was a considerable reduction in the course content on the institutional structure and the Education Law, which include topics related to justice, public order and the rules governing the teaching profession.

In the decade studied, there was no change in the percentage of subjects containing explicit, direct references to human rights in general, but for the first time references appeared to the learning and teaching of human rights and other, related subjects.

According to the consultants in charge of collecting the data for this report, the changes introduced as part of the educational reforms are being implemented in the courses taught in education in general, but are very slow to filter through to the curricula and syllabuses of specialized teacher education institutions and university teacher training courses.

Content on the teaching of human rights

Training for educators in the teaching of human rights accounts for one of the smallest percentages of the 207 courses analyzed for 2003. Three of the five courses reported involve the teaching of civics and ethics; one has to do with human rights in general and only one with the teaching of human rights as such.

Table 4: Courses whose content included the teaching of human rights

1990: 0/75 = 0%	**2003:** 6/207 = 2.89%					
The topic did not appear in any course reported for 1990	Pedagogy of HR	Civics and Ethics. Didactic Approach	Civics and Ethics III. Strategies and Resources	Civics and Ethics IV. Strategies and Resources	Human Rights and Social Rights	General Didactics I

The teaching of human rights to adolescents in high school

The aim of the activities and the study and analysis of the texts included in the module is for prospective teachers to:

- Think about the school's role in promoting human rights among adolescents.
- Based on their personal experience, analyze what human rights have to say about the value of human beings.
- Understand that the school is the only institution that sets out deliberately to educate in human rights, based on the values of tolerance, freedom, equality and responsibility.
- Realize that schools are places where, based on the personal experiences of their members, it is possible to promote respect for oneself and other cultures, put oneself in the place of others, and understand the social and personal consequences of our actions.

The guidelines for ethics courses include human rights topics viewed from the perspective of "morally controversial issues and a conceptual understanding of them," and propose resources for teaching these topics and strategies for addressing them (communication and dialogue.) The civics courses involve the teaching of communications and cooperation skills for the non-violent resolution of conflicts.

The stated purpose of the human rights teaching course is shown in the box. The declared objective of General Didactics I is as follows: "To study in depth the historical/philosophical, legal and pedagogical aspects of the theoretical/methodological knowledge of human rights that make it possible to link educational theory with practice. To develop creativity for the design of human rights education strategies and materials. To process the content of human rights, cognitively and emotionally, in order to improve the quality of life around them".

Content on human rights in general

Although the increase in the percentage of courses that expressly address human rights topics between 1990 and 2003 was relatively low (0.84%,) the analysis of the content proposed in the syllabuses from Argentina, Costa Rica, Guatemala, Mexico, Paraguay and Peru suggests there was a significant broadening of the topics and the ways of teaching them.

The courses taught twelve years ago placed emphasis on the international human right instruments, their classification by generation or type of rights, and international protection organizations. Only one course presented habeas corpus as a remedy for defending rights.

The objectives and content related to human rights set out in the syllabuses analyzed for 2003 focus on social issues such as work, health, education and life at school; place these issues in the context of due process and the rule of law; and associate them with the exercise of democracy and the recognition of diversity, including cultural diversity. The descriptive content on international human rights law is retained, but more emphasis is placed on national protection systems than international ones. One course focuses on the role of non-governmental organizations in this field.

Table 5: Courses whose content included human rights in general

1990: 8/75=10.75%		**2003:** 24/207=11.59%					
Initiation in the Social Sciences	Public Intl. Law	Philosophical Pedagogical Perspective II and III	Philosophy of the Law	Human Rights	Philosophy of Education	Ethics and Social Responsibility	Citizenship and Brazilian Society
Social Studies	Education for Social Practice	Human Rights and Citizenship	Studies and Research for Peace	What are Human Rights?	Education in HR and Sustainable Development	Principles of Due Process and Individual Guarantees	Education and Society
Sociology of Education	Social Sciences II	Curriculum Development of Social Studies	The Practice of HR Promotes Democracy	Educational Sociology	Ethics and Religion	Culture of Peace	Values of Harmonious Social Relations
Seminar Specialization in Law	Social Sciences III	Select Topics for Ethical Reflection I	Select Topics for Ethical Reflection II	Human Rights	Civics and Ethics IV. Strategies	Education for Diversity	Human Rights and Peace

In Argentina, the courses deal at length with the issue of discrimination, while in Costa Rica they link human rights with the environment and peace. In Mexico, the focus is on the analysis, from a human rights perspective, of the most important national social and cultural issues, and, in particular, ethnic diversity. The course also addresses, very expressly, the importance of teaching human rights to children and adolescents, and the school's role in that process. As can be seen in the example (see box, page 140), the courses reported are targeted, very directly, at students training to be elementary school teachers.

The progress reported for this indicator mainly concerns the expansion of the course content and its integration into the curriculum. However, this development is reported in only one third of the countries studied. In the other countries, no courses were reported that directly and deliberately address human rights issues as a separate subject.

Content on democracy

In both 1990 and 2003, the subject of democracy was mostly included in the curricula of education degree courses offering a specialization in history, political science or philosophy. Twelve years ago, this topic ranked third in order of importance among the fifteen selected for the analysis. It is now in first place. The main reason for this increase in importance is the transfer of topics related to the subject headings **institutional structure** and **Education Law**, which described the institutions

Table 6: Courses whose content included democracy

1990: 13/75 = 17.33%	**2003:** 52/207 = 25.72%

and regulatory framework of the public sector, to courses that focus on the theory of power, the State and the political system.

In 1990, the course content focused on the political and historical perspective of democracy, with emphasis on the analysis of ideologies, political parties, social movements, and the contrast between " democracy and dictatorship" and "participation and authoritarianism" in the make-up of the political systems of countries in the region. Despite that emphasis, references were also found to democracy and education, focused on the democratization of education, popular education and the democratic transformation of society. It can be inferred from this that the content was related mainly to equal access to the right to education.

In 2003, courses were found with clear references to civic-mindedness and citizenship, as the following titles suggest: Citizenship and Brazilian Society, Ethics and Citizenship Education, Civics and Ethics Training, Principles and Values of Democracy and Human Rights and Citizenship.

The syllabuses of these and other courses reported for 2003 reflect a change in the concept of democracy. Instead of being thought of as a political system or system of government, democracy is perceived as an attribute and right of the citizenry. It is exercised by participating in decision-making and should be promoted by means of education. Educators, therefore, are seen as shapers of the citizenry, and teaching resources are offered to enable them to perform their task.

This field of teacher training is among those whose content has been adapted better and more quickly to the principles incorporated into constitutional provisions and to the objectives of the education acts adopted after the return to democratic government, which also led to major changes in the general curriculum, as confirmed in the Second Report.

The following table contains phrases found in the syllabuses analyzed for this topic that illustrate the link between the concepts of democracy and citizenship, and between them and the educational process:

Relationship between education, citizenship and public ethics.	Values that make up democratic life.
Democracy and education.	Democratic values and citizen participation.
Characteristics of the approach to civics and ethics in high schools: formative, lay, democratizing, nationalistic, universal, preventive, and communicative.	Education's contributions to the development of a new citizenry that will make it possible to institutionalize pluralistic democracy.
Education's contribution to the democratization of society.	Education's role in shaping the citizenry.
Education as a means of strengthening the national identity and conscience.	The participation of the school and the State in shaping the popular citizenry.

Human rights content

Based on the reading and analysis of the materials of this module, the aim is for prospective teachers to: Consider human rights as the ethical-legal framework that regulates their behavior with the rest of society and guarantees respect for human dignity. Perceive the link that exists between the Universal Declaration of Human Rights and the protection that the Constitution of Mexico provides, in some articles, to guarantee the members of society. among other things, the right to work, to culture, to have an adequate standard of living, to choose the type of education that their children receive, and to make use of scientific and technological innovations.

Topics:

The universality of human rights.

The Constitution of Mexico and the protection of human rights.

The economic, social and cultural rights of Mexicans.

Content on values

Since education is regarded as a means of conveying values, there are constant references to the latter in the curricula of both general and teacher education. In 1990, more references were found to this topic than to any other. By 2003, it had been overtaken only by the content related to democracy and citizenship, mainly because civic education courses have absorbed part of the content of ethics courses.

Courses on ethics and related topics continue to be the preferred setting for learning about values and the training needed to teach them. In 1990 and 2003, these courses bore names such as Ethics, Ethics and Education, Civics and Ethics Training and Ethics and Social Responsibility, and the main content is also found in the courses Values of harmonious social relations and The Importance of education in values. Other values that educators are taught also appear in courses such as General Philosophy, The Theory of Education, Underpinnings of Education, Ethics and Citizenship Training, Psychology and Culture in Education.

Table 7: Courses whose content included values

1990: 16/75 = 21.3%	**2003:** 42/207 = 20.28%

As shown in Table 7, the percentage of courses whose content dealt with values fell slightly during the period under study.

In 1990, training in values was limited to ethical and moral values, the family, justice and the common good. Professional ethics and the responsibilities of educators also figured prominently. In 2003, the tendency to incorporate content on ethical and moral values related to professional ethics continued. However, progress had also been made in incorporating content on human dignity, the sense of belonging, the need to combat prejudices, and social and school values. Furthermore, the team found content related to the relative importance of values as principles for the different ways of organizing social and personal life, and values and counter-values are also addressed in the sociocultural context.

If we compare the findings of the Second and Third Reports, we see that the focus of courses on this topic is different for students and teachers. In the case of students – in both 1990 and 2002 – the curricula of the different school grades placed a marked emphasis on solidarity, human dignity, peace, tolerance and understanding among nations. In the case of educators, the values taught were limited mostly to personal and professional ethics. Only very recent syllabuses show a tendency to link the subject of values to human rights, democracy, justice and solidarity, and to associate ethics with citizenship.

Content on racial, ethnic and religious groups

Article 13.2 of the Protocol of San Salvador states that education should foster "tolerance and friendship among... all racial, ethnic or religious groups." The researchers examined the content related to this subject taught to educators as part of their initial training.

The aim was to differentiate, to the extent possible, between general content (largely of a historical nature) and specific content related to the recognition of current ethnic diversity and multiculturalism, which are dealt with in another section of the report.

The result is shown in the following table:

Table 8: Courses whose content included racial, ethnic and religious groups

1990: 6/75 = 8.00%		**2003:** 9/207 = 4.34%		
Initiation in the Social Sciences	Latin American Social History	Social Sciences and the Teaching thereof	Sociology	History of Brazil
Prehistory and Ethnohistory - Argentina and the Americas	History of Education - Argentina and Latin American	Teaching Practice I	History of Education	Person, Culture and Society
History of Education - Argentina and the Americas	History of the Americas Cycle History of the Americas I	A Temporal Spatial Perspective of Argentina and the Americas	Curriculum Development of Social Studies	History of El Salvador

In 1990, this content was presented mainly from a historical perspective, appearing mostly in courses that formed part of university degree programs with emphasis on the teaching of history. The content referred to education in pre-Columbian times, the colonial heritage, the conquest and colonization, the impact of the Conquest and the transculturation processes.

By 2003, the percentage of courses dealing with these topics had declined, while content on ethnic diversity and multiculturalism had increased. The content appears most frequently in the areas of sociology and the social sciences, although the emphasis continues to be historical. At any rate, the research highlighted the introduction of a cultural approach and information about the contribution of these groups to the formation of today's states.

Brazil is noteworthy for its extensive treatment of the history and integration of the Afro-descendant population, but hardly any references to non-indigenous minorities were found in the other countries. No significant content was reported related to religious diversity.

Some examples of course content reported on the subject are as follows:

Identification of the different institutional cultures.

Space, time, culture and society in pre-Columbian America.

First immigration of white races. The races in the Americas during the 19th century.

The Creole culture, nationalities, and races.

Composition of colonial society.

Colonial Brazil… slavery… its main regions… racial and cultural diversity… the abolition of slavery: its consequences.

Destruction of the culture and social institutions of pre-Columbian societies in the Americas.

Content on participation and interaction with the community

The study of teacher education courses revealed the existence of a sizable amount of content related to the interaction between the school and the educational community, and the role of teachers in promoting participation. This content was found mainly in courses related to school organization and administration (1990,) and some courses on social science or democracy (2003).

Although these findings may appear to have little to do with the search for references to HRE, they are included in this report as they suggest an enabling environment for the recognition of others as different, the basis for the recognition and respect of rights and duties.

Table 9: Courses whose content included participation and interaction with the community

1990: 6/75 = 8.00%		**2003:** 12/207 = 5.79%			
School Organization and Administration	School Legislation, Organization and Administration	Student Psychology and Culture BGE 3 and Multi-modal	Political-Institutional Perspective	Pedagogical-Didactic Perspective	Teaching of the Social Sciences
History of Education in Argentina and Latin America	Methodology of Basic Education II	Training in Education, Society and Educational Institutions	Administration and Management of Educational Programs	Philosophical, Legal and Organizational Underpinnings of the Mexican Educational System	Principles and Values of Democracy
Curriculum Design and Planning	Community and Development	Education for Democracy	Coordination School, Families Communities	Community Education and Curriculum Practice	Community Development

The following statements regarding the objectives and content of selected courses illustrate the important role they can play in the construction of a pedagogy for HRE.

Background and origin of the participatory approach. Pedagogical principles of the participatory approach. Role of the teacher, the child, the group and the community in the participatory approach (*Costa Rica*).

The educator's relationship with the institution and role in conveying the principles of socialization. Teaching as a dangerous profession: the school as the scenario for the eruption of social conflicts, changes in conduct as symptoms, containment. Relationship between the educational community and the school. Civil society's involvement in developing alternatives, highlighting needs and managing education (*Argentina*).

Methodologies for achieving community participation in the preparation of educational programs and projects. Community educational programs and projects. Promotion and systematization of work in institutions, the classroom and educational centers (*Costa Rica*).

Society's participation in education as a means of observing, promoting and supporting the development of the educational process. The legally recognized individuals and bodies, their levels of participation, rights and duties (*Mexico*).

Student governments in Nicaragua: designed to equip educators to promote them in the schools where they will work. The content gives a historical overview of the creation and objectives of student governments in Nicaragua, and explains the basic steps involved in creating them (*Nicaragua*).

Content on education for peace

Little content was reported for this indicator. For 1990, a reference to this topic was found only in Costa Rica, as a very general statement. By 2003, the number of courses containing this topic had increased and it was dealt with in greater depth. Data were found for Colombia, Guatemala and Peru, suggesting that these courses have to do with the needs of a society faced with violence (in the first case,) and with the re-establishment of social relations after long periods of crisis. In Guatemala, there is a course entitled Diploma in Human Rights and the Culture of Peace to strengthen the educational community, for students of the Training School for High School Professors. Only one course (Brazil) has explicit content on peace and international threats to peace.

Table 10: Courses whose content included education for peace

1990: 1/75 = 1.33%	2003: 9/207 = 4.34%		
Priorities of Current Education:	Studies and Research for Peace	Challenges of Contemporary Education	Education in HR and sustainable development
Current challenges facing education: education for development, education for the environment, education for peace, and education for the quality of life. (*Costa Rica*).	Education in the Historical Development of Mexico II	Human Rights and Peace	Culture of Peace
	General Didactics I	Culture of Peace and Human Development	Comprehensive Social Education VIII

Some examples of statements made in the courses analyzed:

Includes topics such as human rights, peace, violence, democracy, domination, freedom, development, social conflicts, exploration, repression, the arms race, international conflicts (*Brazil*).

Human rights and violent conflicts What were the causes of the political violence in Peru between 1980 and 1994, and how did it unfold? What political reforms are needed in Peru to ensure that political violence never resurfaces? (*Peru*).

Education for peace

Education for peace and the future

Education for peace, underpinnings of an ethical democracy, comprehensive model of education for peace, democracy and sustainable development

Underpinnings of a culture of peace from the human rights perspective

Tolerance as a social communication model for peace

Consensus and the promotion of values for a culture of peace and democracy. Rights to freedom, social justice, democracy and societies, development and peace (*Peru, 2003*).

Content on friendship among nations

Content related to this indicator was reported in Argentina, Panama and Peru for 1990, and in Argentina, Brazil and Peru for 2003. At both points in time, the content was presented from a historical, political or legal perspective, but not from an educational or pedagogical viewpoint. Some of the courses included information about the international organizations responsible for human rights issues.

Table 11: Courses whose content included friendship among nations

1990: 3/75 = 4.00%	2003: 4/207 = 1.93%

Content on children's rights

No content on this subject was found in the courses analyzed for 1990.

Only five courses referring to this topic were found for 2003, in Argentina and Costa Rica. This is surprising considering the importance that nearly all the members of the United Nations attached to the signing and ratification of the Convention on the Rights of the Child.

The negligible amount of content on this topic found in the syllabuses and curricula of teacher education courses means that the states are not living up to their commitment to recognize children's rights and adopt policies to protect them.

The obligation set out in Article 30 is well covered, as will be seen later, in the provisions on indigenous (intercultural and bilingual) education in Mexico.

Table 12: Courses whose content included children's rights

1990: 0/75 = 0%	2003: 5/207 = 2.47%

States Parties agree that the education of the child shall be directed to:

a) The development of the child's personality, talents and mental and physical abilities to their fullest potential;

b) The development of respect for human rights and fundamental freedoms, and for the principles enshrined in the Charter of the United Nations;

c) The development of respect for the child's parents, his or her own cultural identity, language and values, for the national values of the country in which the child is living, the country from which he or she may originate, and for civilizations different from his or her own;

d) The preparation of the child for responsible life in a free society, in the spirit of understanding, peace, tolerance, equality of sexes, and friendship among all peoples, ethnic, national and religious groups and persons of indigenous origin;

e) The development of respect for the natural environment.

(International Convention on the Rights of the Child: Article 29).

In those States in which ethnic, religious or linguistic minorities or persons of indigenous origin exist, a child belonging to such a minority or who is indigenous shall not be denied the right, in community with other members of his or her group, to enjoy his or her own culture, to profess and practise his or her own religion, or to use his or her own language.
(International Convention on the Rights of the Child: Article 30).

Content on educational legislation

Tabla 13: Courses whose content included the educational legislation

1990: 8/75 = 10.76%	2003: 12/207 = 5.79%

The teaching of the content of educational legislation is particularly interesting in the context of this report, bearing in mind that the laws in effect both in 1990 and 2003 specify human rights education content that must be taught. It is an area that could be very useful for training future teachers as key stakeholders in the development of HRE, as proposed in national education laws.

As can be seen in Table 13, the number of courses with content related to this subject actually fell between 1990 and 2003.

In 1990, the course content placed special importance on the knowledge of the legal provisions governing education, with greater emphasis on the rights and duties of educators. In 2003, this content is presented in such a way as to give the idea of a system, with several stakeholders (the state, teachers, students, school community) and specific financial, organizational and administrative conditions of the system itself.

The pedagogical content closest to HRE included in these courses has to do with the right to education and knowledge of national human right plans.

Table 14: Courses whose content included the institutional structure

1990: 15/75 = 20.00%	2003: 14/207 = 6.76%

Content on the institutional structure

This content refers to the institutions of the State, and their operation and organization. It includes courses that, for the most part, form

part of curricula of specialized teacher education courses in one of the social sciences. More content on this subject was identified for 1990 than for 2003.

By 2003, qualitative progress had been made, inasmuch as courses focused on the relationship between the institutional framework and education.

The following statements, taken from course syllabuses in Mexico, explain the priority objectives and topics for the study of the institutional structure.

> Block I: The activities of this block are designed to enable students studying to be elementary teachers to: reaffirm the concept of the rule of law and its advantages, and the origin and supremacy of laws; identify some values that underpin the organization of the Mexican State; analyze the process of institutionalization of our Nation State, and the structure and functions of its organization; and, distinguish the characteristics of the State in its various stages from different viewpoints.
>
> Block II: The activities of this block are intended to enable students studying to be elementary teachers to: analyze the activities of the federal government, their bearing on local governments and their impact on their development; identify the elements that help strengthen local governments; and, comment on the importance of citizen participation to monitor the work of city councils.
>
> Block III: The activities of this block are designed to enable students studying to be elementary teachers to: analyze the actions of the political parties and the opportunities they provide for young people to participate; explore the behavior of young people in politics and civil life, and their identification in participation processes; think about the types of organization and participation that have developed among young people as alternatives to politics; and, propose actions by institutions and young people to reverse the growing inability of society to absorb and incorporate young people into formal socialization processes.

Content on equality and social differentiation

The exploration of content related to human rights and democracy in the curricula of prospective teachers highlighted the existence of an important set of courses that address issues related to the structure and composition of societies, and place emphasis on the knowledge and discussion of social stratification, and its causes and effects on educational processes.

Generally speaking, these courses focus on economic and political factors as causes of social inequality, and link the latter with discrimination and exclusion. Some courses address these issues based on conceptual frameworks of social classes and the distribution of power, and ask students to consider the relationship between "national educational systems and the mode of social domination."

The research revealed that this content increased between 1990 and 2003. In the sample of courses analyzed, the frequency with which this topic occurred was second only to human rights in general.

Table 15: Courses whose content included equality and social differentiation

1990: 4/75 = 5.33%	2003: 22/207 = 10.62%

As some of the consultants who collected the information for this report pointed out, learning about this topic gives educators a critical base for teaching it in such a way as to promote equality, inclusion and respect for human rights.

The content reported for 1990 was mostly found in courses such as General Sociology and Economics, highlighting the problem areas of inequality, and in curricula on the didactics or sociology of education, with regard to the relationship between education and social classes.

For 2003, the content on these topics is sprinkled among sociology, philosophy and teaching courses, and others on the national situation. In addition to the issues involved in class inequality, they introduce new criteria for analysis, such as gender inequity and ethnic and cultural discrimination. Problems like poverty and marginalization were beginning to be regarded as obstacles to educational processes, and challenges that need to be tackled.

Content on environmental and ecological issues

Table 16: Courses whose content included ecological and environmental issues

1990: 3 /75 = 4.00%	2003: 9/207 = 4.34%

As can be seen in the above table, the percentage of courses on environmental education and ecological issues was similar for both 1990 and 2003. Nor had the content taught in these courses changed significantly and, in every case but one, did not refer explicitly to the right to a healthy environment enshrined in international instruments. The dominant orientation is toward conservation and the content tends to form part of natural science courses (Ecology, for example).

The following example of a course outline deals with the natural resource endowment and the cultural heritage together:

> In this way, the course helps prospective elementary teachers learn to analyze the curriculum of elementary education from the perspective of the cultural heritage and the natural resource endowment. It teaches them how to use in their professional labors the heritage resources closest to the community where the school is located, by means of the activities and strategies used to teach subjects such as geography, history, the natural sciences and civic education. It also provides them with tools and experiences for identifying the local and regional heritage, and expands their knowledge by helping them realize that the cultural legacy and natural reserves are testimonies to the life of the people, times past, man and his relationship with the environment, etc. In short, this heritage permits us to know more about local and regional history, the geography of the entity, the values and attitudes of the people. Finally, the course helps the students to consider in their teaching what children are and know, as a pedagogical principle that underpins their work in the classroom ...

Content on gender equity and ethnic diversity in initial teacher education

This research, like the two previous efforts, placed special emphasis on the study of the changes that took place between 1990 and 2003 in the rules, teaching guidelines, curricula, courses, educational materials, the preparation of dissertations, extracurricular activities and in-service training related to the learning of content on gender equity and ethnic diversity, and the skills needed to teach it. This option is consistent with the advisability of always looking at the information again from the perspective of two stakeholders – women and indigenous peoples – who are keys to the attainment and expansion of citizenship by promoting a platform of rights that concerns them in a specific way. The following paragraphs summarize the results of the study of the content of teacher education courses. At the end of the section, this topic is considered in relation to in-service training activities.

Content on gender equity

As can be seen in the following table, between 1990 and 2003 there was a substantial increase in the content related to gender equity included in the curricula of teacher education courses. Moreover, while in 1990 such content was structured, basically, around sex education, in 2003 it was distributed among several subjects related to several fields, such as ethics, sociology, values and education.

Table 17: Courses whose content included gender equity

1990: 3/75 = 4.00%	2003: 23/207 = 11.11%					
Social Sciences Program Inter-American Institute for Cooperation on Agriculture	Philosophical Anthropology	Sociology of Education	Human Sciences I	Education, Society and School Community	Challenges of Contemporary Education	Education and Society
Sex Education	Education in the Historical Development of Mexico I	Select Topics for Ethical Reflection I	Seminar on Select Topics of the History of Pedagogy and Education	Meeting the Educational Needs of Adolescents at Risk	Values of Harmonious Social Relations	Education, Society and School Community
Sex Education	Child Development I	Women, Culture and Society	Gender Anthropology	Gender and Development	Comprehensive Social Education VI	Seminar: A non-sexist education
	General Teaching I	Sex Education	Child Development I	Social Studies	Social Sciences	

Although some courses specifically related to gender equity do now exist, few programs focus on considerations such as equal opportunities, non-discrimination and equity as a right that can be enforced by the courts and international protection systems. This is somewhat surprising, given the influence exerted by the platforms of women's movements and the content of international instruments such as the CEDAW and the Convention of Belém do Pará.

The following example of an outline of a course on gender equity is typical of the current trends in this field:

Purpose:
To develop education professionals capable of generating knowledge that will make it possible to advance the analysis of gender relations in the educational area; present gender issues as an analytical tool of power relationships; recognize educational institutions as reproducers of different forms of social discrimination (gender, ethnicity, social class); identify the educational practices and processes that foster gender discrimination; analyze generic biases in the teaching and learning of specific content (history, Spanish, natural sciences and mathematics); and design educational initiatives that foster equal opportunities for men and women.

Core Topics:
I. Theory of Gender.
II. School as a reproducer of gender.
III. Gender and Curriculum.
IV. Educational proposals for equal opportunities.

Courses:
Core Topic I: Gender and Power, Gender and Identity; Core Topic II: School Culture I, School Culture II; Core Topic III: Gender and curriculum design, cultural diversity and instruction; Core Topic IV: Methods and techniques for educational research, programming and the design of educational materials.

Ethnic diversity and multiculturalism

The incorporation of content on ethnic diversity and multiculturalism into teacher education courses as a specific issue related to contemporary indigenous peoples – more than the general recognition of racial, religious and cultural diversity dealt with in a previous paragraph – has been increasing in countries with large indigenous communities since the mid-1980's. This is due to the introduction and development of bilingual, intercultural education, which, from the outset, required that specialized teachers be trained. As well as knowing and speaking the language, they needed to develop certain skills needed for bilingual and, in some cases, bicultural teaching. Countries such as Bolivia, Brazil, Colombia, Ecuador, Guatemala, Mexico and Peru created administrative units within their Ministries of Education, teaching institutions and special programs for pedagogical development and the training of teachers for bilingual education.

Table 18: Courses whose content included ethnic diversity and multiculturalism

1990: 8/75 = 10.66%			
Introduction to the Social Sciences	History of Social, Political and Philosophical Ideas in Argentina	History of Argentine and Latin American Education	Differentiated Pedagogy
Core Curriculum: Mathematics, Spanish and Educational Theory	Seminar: Identity and National Values (social field)	Social Sciences II	Anthropology of Education

The research revealed that this topic was already included in some courses by 1990. These courses had to do with the pedagogical aspects of bilingual education and the comprehension of diversity as a historical and social phenomenon.

This trend intensified during the 1990's with the enactment of constitutional reforms recognizing the specific rights of indigenous peoples, renewed efforts to institute and/or strengthen intercultural/ bilingual education programs, and the increased social and political importance of indigenous movements in the late 20th and early 21st century. The result was an increase in the content on ethnic diversity and multi-culturalism included in teacher education courses.

Table 19: Courses whose content included ethnic diversity and multiculturalism

2003: 35 /207 = 16.90%					
Psychology and Culture in Education	Social Sciences and the Teaching of the Subject II	Philosophical Pedagogical Perspective III	Teaching Practice II	Philosophical and Pedagogical Perspective I	Institutional Definitions
Education Policy and Legislation	Pedagogy I	Pedagogy of Diversity	Geography II	Human Rights	Seminars on society, culture and education
Religious Teaching	Challenges of Contemporary Education	Cultural Diversity in Basic Education and the Curriculum	Education and Society	Person, Culture and Society	General Teaching
Philosophical, Legal and Organizational Underpinnings of the Mexican Educational System	Meeting the Educational Needs of Adolescents at Risk I	Development of Adolescents I. General Considerations	Culture of Peace and Human Development	Special Educational Needs	Values of Harmonious Social Relations
Geography and the Teaching of the Subject	Select topics of ethical reflection I	Human rights and social rights	Human, Comprehensive, and Religious Education	Social Sciences	Accommodating Diversity
Afro-Brazilian Studies	Education for Diversity	Comprehensive Social Education III	General Guidelines for the Design of the Curricula of Regional Subjects I and Inter-American Institute for Cooperation on Agriculture		

The courses listed in the above table are divided equally between general teacher education programs and specialized programs for

indigenous education. Although many of them include content closely linked to bilingual and bicultural education, they naturally also include the recognition of the specific rights of indigenous peoples and communities, at least to the extent that they have been recognized in the Convention concerning Indigenous and Tribal Peoples in Independent Countries (No. 169) of the International Labour Organization, and in national constitutions.[2] This dynamic leads to the systematic introduction of a human rights viewpoint or perspective on indigenous issues and/or the opposite, i.e., the recognition of diversity in the treatment of human rights-related topics, democracy, values, etc.

In line with the social and political importance that these issues have assumed in recent years in several countries of the region, curriculum design, the organization of teaching and the training of bilingual teachers are areas that are fully documented in a number of countries, many of which have a plethora of teaching aids, even in indigenous languages. International cooperation has been partly responsible for this development, which is one of the most important achievements of the indigenous movements and marks an important step forward for human rights.

The following text is one of the many examples of content developed for the courses taught to indigenous education students. Included merely for illustrative purposes, it is a quote from the comprehensive, detailed syllabus of a bachelor's degree course in elementary education offered at teacher training schools in Mexico:

[2] The constitutions of 18 countries currently contain recognize ethnic diversity to some degree and at least half of them guarantee specific rights for indigenous peoples.

Linguistic and cultural factors of teaching in indigenous areas

The basic purpose of this course is to equip future teachers with the tools they require to design teaching strategies for meeting the classroom needs of indigenous children attending elementary schools located in indigenous communities and areas, or any other part of the country.

To achieve this, students must recognize and appreciate the cultural and linguistic diversity of Mexico's indigenous peoples, especially the particular characteristics of these groups within the institution, and identify the educational needs of indigenous children and the challenges faced by the school and the teacher.

The initial training that prospective elementary teachers receive to equip them to work in any type of school attended by indigenous children will focus on aspects such as the following:

1. The characteristics of the institution's indigenous population and the educational services offered.

2. The pedagogical challenges that teachers face in meeting the needs of indigenous children .

3. The organization of teaching in the classroom and the use of materials in indigenous languages and in Spanish to help the children learn the basic course content.

Theses and research papers on human rights

The research plan for this Third Report called for information to be compiled about the existence (in institutional and university libraries) of theses or research papers, written by students of education courses, whose main or secondary subject was the teaching of human rights and related topics. A total of 207 theses were found, in Argentina, Bolivia, Brazil, Costa Rica, Dominican Republic, El Salvador, Mexico, Panama, Paraguay, Peru, Uruguay and Venezuela.

Although the sample is small and does not cover all the countries or teacher training institutions, the information does indicate how interested students were in conducting research on HRE topics. Furthermore, the fact that they were interested probably means that they studied the subject during their training and had at least one specialist professor who could serve as their tutor.

The number of theses and research papers on the different topics chosen is shown in the following figure:

Figure 3: Theses by subject

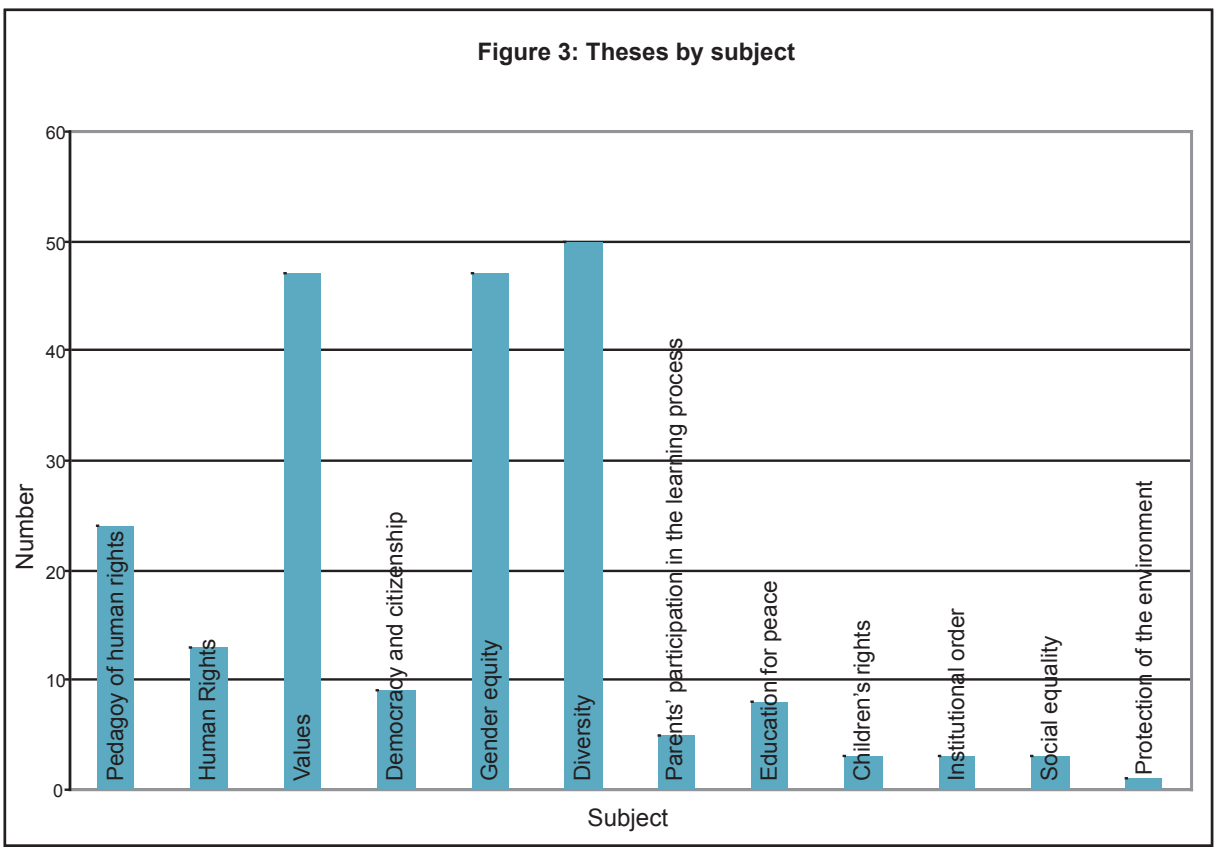


Table 20: In-service teacher training provided by ministries of education

Country	Training Course	
	1990	2003
Argentina	---	√√√
Bolivia	---	---
Brazil	---	√√√
Colombia	---	√√√
Costa Rica	√	√√
Chile	---	√√√
Dom. Rep.	---	√√√
Ecuador	nd	nd
El Salvador	---	√√
Guatemala	---	√√√
Haiti	---	√
Mexico	√	√√√
Nicaragua	---	√√
Panama	√	√√√
Paraguay	√	√√
Peru	---	---
Suriname	nd	nd
Uruguay	√	√√
Venezuela	---	√√

nd (no data): No data were found related to the indicator.
√: At least one training activity with HRE content was found.
√√: More than one training activity with HRE content was found.
√√√: A HRE training program or a program that includes HRE content was found.

Human rights education in in-service training

Implementation of in-service teacher training activities by Ministries of Education

The information compiled for this domain of the research does not cover all the countries, nor is it exhaustive. In many cases, either ministry departments had no records or their files were incomplete Nonetheless, the data is sufficient to give an overview of the domain and how the situation changed during the period under study (see Table 19).

In more than two thirds of the countries studied, the data for 2003 revealed that notable progress had been made since 1990 with regard to the incorporation of HRE topics into the education ministries' training activities. By 2003, at least fifteen countries had government-run teacher training activities that explicitly addressed human rights issues, compared to only five in 1990. These five also reported a significant increase in the number and variety of training actions, and the human rights content itself, for 2003. There is a growing trend toward the inclusion of the subject across the board. Little data related to this indicator was found for 1990, but in the mid-1990s training activities including human rights topics began to appear and have since increased year by year, becoming more widespread and diverse from 2000 onwards.

The trend is similar to the progress observed in the development of legislation and policies, curricula and textbooks (see First and Second Reports). However, as will be discussed below, there are still important limitations in teacher training and big differences between countries.

The macro trends detailed in the two previous Inter-American Reports and this one are similar because the same elements and influences affected all the components of the region's education systems during the previous decade. The reform of the national basic education acts of two thirds of the countries studied was the direct cause of the changes that took place. The changes in policy documents included new curriculum content on HRE, which made it necessary to begin training educators to teach the subject.

There were also other indirect influences. In addition to technological modernization and the decentralization of educational management promoted by international financial agencies, educational reforms in Latin America were also influenced by the development of international human rights law, the national processes aimed at democratic transition or strengthening and the strong civil movements advocating social and cultural inclusion. The impact of certain developments is clearly recognizable:

i. the new international consensus that established commitments for the States with regard to education (e.g., the Convention on the Rights of the Child, in 1989, and the Inter-American Convention on the Prevention, Punishment and Eradication of Violence Against Women, "Convention of Belém do Pará," in 1994);[3]

ii. several national peace agreements (such as the one signed at the end of the internal conflicts in Central America); and,

iii. iii) the promotion of HRE by civil society entities seeking to influence national educational policies, and by international organizations that advise and give technical assistance to the Ministries of Education (UNESCO, UNICEF, OHCHR, UNDP and the IIHR, the specialized regional organization).

Despite the generally positive trend, there were limitations. Major disparities were detected among countries with regard to the treatment of human rights topics in updating training for teachers in the region. In most cases, it was neither extensive nor deep. The topics most commonly taught are shown in the box.

Human rights were usually presented explicitly; they were named and commented on. Civil and political rights were the rights studied most often, linked with the concepts of democracy and the rule of law. Some, but not all, economic, social and cultural rights were also studied (the examples we found referred only to health, education and the environment). Other areas emphasized were the rights of children and women, ethics and citizenship training, the importance of diversity and indigenous peoples, and efforts to combat discrimination and racism. There was a strong emphasis on current problems viewed from a rights perspective, especially family, school and community problems (e.g., family violence against women and children, child abuse, the consequences of alcohol and drug consumption, and conflicts at school).

On the other hand, we found few references to international human rights instruments (apart from the Universal Declaration and the Convention on the Rights of the Child;) to the legal bodies and mechanisms for protecting rights, at the national and supranational levels; to the cases of massive human rights violations that have occurred in the world and in the region (unfortunately, in the recent past;) and to society's responsibility to prevent them from happening again. When ethnic diversity was addressed, it was nearly always with regard to indigenous cultures. Few references were found to Afro-descendant populations (except in the case of Brazil, Dominican Republic and Uruguay,) and none

Examples of topics most commonly taught in training activities and materials for educators

Human rights. Concept and characteristics. Universal Declaration of Human Rights. Political rights and social rights.

The right to life and personal security.

The right to equality. Equal opportunities.

The right to freedom.

The rights of the child and the adolescent. Convention on the Rights of the Child. (National) Code on Children and Adolescents.

Human rights and citizenship. Social and democratic rule of law. The Political Constitution.

Economic, social and cultural rights. Right to health and education.

Collective rights. Protection of the environment.

Democracy. Origin and characteristics. Democratic participation. Development of skills for democratic life.

Democratic school management. Human rights and harmonious relations in school. Discipline, authority, and human rights.

Pedagogical principles of education in human rights and democracy. Training in values. The practice of values in the classroom. Civics and ethics training.

Learning to live together. Culture of peace. Conflict resolution

Gender equity.

Diversity and cultural diversity. Equality and differences. Recognition of the other person and tolerance. Discrimination, prejudices and stereotypes.

Children, women and family. Family violence. Child abuse and how to approach it.

Development of human rights educational projects: in the classroom and the school.

[3] An abundance of information for 2003 was found in the reports presented by the countries to international human rights bodies, which parties to the abovementioned conventions are required to submit.

to particularly vulnerable groups such as migrants, refugees and displaced persons, who constitute a growing problem in the region. Serious abuses and disregard of rights are widespread.

The training tends to include methodological considerations, judging from the cases where information was found about workshop and course content. The references point to a constructivist, participatory and dialogical approach but it is hard to be more specific without direct observation, or at least an analysis of the activities and practical exercises of the materials used during the training activities.

The data found in the ministries did not specify what the coverage of this teacher training was, how often it was given or how long it had been in place. The most common activities were one-off meetings, workshops and courses, with educators themselves deciding whether to take part. In around half the countries, the ministries co-sponsored these courses with other institutions with experience in human rights matters – especially NGO's and Ombudsman's offices. The courses were short, lasting from 16 to 40 hours, and either intensive (held on several consecutive days) or consisting of separate sessions. In some cases, these activities were designed to serve as cascade training, i.e., an initial group of participants was trained who then passed on what they had learned to colleagues in their respective educational establishments or regions. However, no evidence was found of follow-up actions by the educational authorities.

Without accurate statistics, it is difficult to determine how many educators actually received this in-service training. At any event, workshops and short courses cannot have a massive impact, unless they form part of a more extensive, comprehensive program that is coordinated and held regularly. This may be the reason why more recently the countries began to complement isolated short courses with other types of activities. In at least eight countries, the ministry or national secretariat of education began to offer HRE training programs or programs that included content on HRE and related approaches, such as education for peace and education in values and harmonious democratic relations.

The programs are longer (in some cases lasting several months and equivalent to university diploma courses), tend to be regular and are run jointly with one or more other national institutions whose work includes human rights, such as ombudsman's offices, or initial teacher training institutions (normal schools or universities).[4]

Because this Report looks at the overall panorama in the region, it is impossible to reach definitive conclusions regarding the scope of these programs and the impact they may be having on teacher education in each country today. National studies – to determine their real coverage, content and methodological approach – and performance audits are needed.

[4] The following are some specific examples: in Colombia, the Ministry of Education works with several universities and the Ombudsman's office; in Guatemala, with the Ombudsman's office; in Dominican Republic, with the Attorney General's Office; in Mexico, with the federal entities of all the States; in Brazil, with the state and municipal education secretariats; and, in Panama, with a teacher's college.

Ministries of Education, teacher training schools or faculties, or other entities involved in HRE activities, should definitely carry out this research.

Even without detailed national studies, we believe that the growing trend of organizing continuing education programs for in-service teachers in human rights and related subjects is a significant step forward. The information shows that the subject has been officially endorsed by the region's educational systems, that they are beginning to address it systematically and that it leads to cooperation between various social actors with complementary responsibilities, some in teacher education and others in the promotion of human rights.

Agreements between Ministries of Education and other organizations

The information on ministerial agreements with other organizations confirms the growing trend toward interagency cooperation agreements that include teacher training in HRE and related fields.

The Ministries of Education often sign bilateral and multilateral cooperation agreements to tackle problems and achieve objectives of interest to the respective countries. A number of agreements were found in the region for 1900 aimed at improving educational management, the development of new technologies, links with the labor market, and economic and technical cooperation for the training of human resources in general. The emphasis was on administrative and technological matters.

Only three countries had agreements related to human rights training for educators in 1990. By 2003, the number had risen to fifteen but data could not be obtained from all the countries, so there may be agreements in the other countries. Furthermore, nearly all the ministries that currently have agreements of this kind have signed not one agreement, but several, with a wide range of national and supranational agencies (see Table 21).

Apart from the numerical increase in agreements, there are important qualitative differences between those identified for 1990 and 2003. The agreements in 1990 were innovative and valuable, but very limited as far the promotion of true HRE was concerned. Two of them did not even refer explicitly to human rights, but simply accommodated the issue under other subjects and objectives (in Brazil, under a national literacy and citizenship program, and in Dominican Republic, as part of a program to combat the use of alcohol and tobacco by young people, to underpin education in values.) The third, a truly ground-breaking and very specific agreement (signed in 1986 between the Ministry of Education of Uruguay and the IIHR for teacher training seminars in HRE), was

Table 21:
Agreements related to teaching training in HRE between ministries of education and other organizations

Country	Agreements	
	1990	2003
Argentina	---	√√√
Bolivia	---	nd
Brasil	√	√√√
Colombia	---	√√
Costa Rica	nd	√
Chile	nd	√√
R. Dominicana	√	√√
Ecuador	nd	nd
El Salvador	---	√√
Guatemala	---	√√
Haiti	nd	nd
Mexico	---	√√
Nicaragua	---	√√
Panama	---	√√√
Paraguay	nd	√√√
Peru	---	√
Surinam	nd	s/d
Uruguay	√	√√
Venezuela	---	√√

nd (no data): No data were found related to the indicator.
√: At least one agreement related to teacher training in HRE was found.
√√: More than one agreement related to teacher training in HRE was found.
√√√: More than five agreements related to teacher training in HRE were found.

intended to be the start of a nationwide pilot training plan, but fell by the wayside once the IIHR's technical assistance had concluded.

In contrast, most of the agreements identified for 2003 make specific reference to HRE as an objective and as part of teacher education – sometimes associated with related topics, such as education for peace, democracy, citizenship, bilingualism and diversity. Several of the agreements call for systematic, sustained actions, as well as the production of resources materials for educators.

It is interesting to note that the counterparts of the agreements did not only increase in number, but were also more diverse. International organizations such as UNESCO, UNICEF, UNDP, the OAS and the IIHR have been cooperating with the ministries for many years, but others (e.g., OEI, Save the Children and the University for Peace) became involved from the mid-1990s onwards, along with more national organizations in the respective countries (see Table 22). The national organizations that agreed to implement HRE activities with the ministries include public institutions (in at least twelve of the fourteen countries that contributed information for this indicator), civil society entities (in at least seven of the fourteen countries), and universities (in at least six countries).

The public institutions most often involved were Ombudsman's offices and their specialized units responsible for children's, women's and indigenous affairs. As of 2003, agreements of this kind existed in at least seven countries. Other counterparts included provincial or state education departments (in the case of federal systems such as Brazil and Mexico), national electoral organizations (Panama and Mexico), the Ministry of Justice (Argentina), the Ministry of Health (Panama), the National Institute to Combat Discrimination, Xenophobia and Racism (Argentina), committees in charge of coordinating programs for the disabled (in Argentina and Brazil), and the Truth and Reconciliation Commission (Peru).

An especially interesting new development in the late 1990's was the fact that ministerial agreements began to be signed with civil society entities, especially NGO's and/or NGO networks that promote general human rights or those of specific groups – e.g., children, women and the indigenous peoples. This shows that the work of civil entities in Latin America has gradually gained legitimacy and earned public recognition, and that people are beginning to understand the importance of interacting with the State to attain goals that are valuable for society as a whole. The data on agreements with universities is general in nature, making it difficult to go into more detail. However, it is clear that more agreements are being signed both with public and private universities.

The growth of partnerships between education ministries and secretariats and other organizations for teacher training in HRE is a promising development, because it calls for consensus building, the pooling of resources and the contribution of specialized knowledge and expertise that the ministries do not possess. However, for cooperation in this field to be fruitful, guarantees are needed to ensure that certain conditions are met and to prevent certain problems that can already be seen in the data collected. The actions implemented under the agreements often do not reflect all the changes introduced into the curriculum (for example, some topics are addressed but others are not), are not national in scope (they focus on certain areas of the country while ignoring others) and last only a short time (usually the life of a specific project that lasts a few years). The lack of performance audits is another concern. If specific actions with specific counterparts are agreed separately, the activities may be isolated and uncoordinated, have a limited impact and overlap. It is best if they form part of an overarching plan, a single strategy within which different stakeholders assume specific responsibilities with complementary objectives – i.e., a National HRE Plan.

Table 22: Counterparts of ministry of education agreements related to teacher training in HRE as of 2003

Country	Counterpart organizations			
	National civil society entities	National public institutions	Universities	International organizations
Argentina	√	√	nd	√
Bolivia	nd	nd	nd	nd
Brazil	nd	√	√	√
Colombia	nd	√	nd	√
Costa Rica	nd	nd	√	nd
Chile	√	√	nd	nd
Dom. Rep.	nd	√	√	nd
Ecuador	nd	nd	nd	nd
El Salvador	nd	nd	√	√
Guatemala	nd	√	nd	√
Haiti	nd	nd	nd	nd
Mexico	nd	√	√	√
Nicaragua	√	√	nd	√
Panama	√	√	√	√
Paraguay	√	√	nd	nd
Peru	---	√	---	---
Suriname	nd	nd	nd	nd
Uruguay	√	√	nd	√
Venezuela	√	nd	nd	√

nd (no data): no information was found concerning counterpart organizations of this kind.
√: A reference was found to at least one counterpart organization of this kind.

Human rights education content in training materials

This indicator identified the teacher training materials available and in use at the education ministries – both those developed in-house and those produced by other organizations and adopted or recommended by the ministries. The numerical data compiled from the national reports, summarized in Table 23, should be treated with caution, since the figures are approximate. The information varies a great deal from country to

Table 23: Teaching materials on human rights education

Country	Materials	
	In 1990	In 2003
Argentina	√	√√√
Bolivia	---	√
Brazil	---	√√√
Colombia	---	√√√
Costa Rica	nd	√√
Chile	nd	nd
Dom. Rep.	---	√√
Ecuador		nd
El Salvador	---	√√√
Guatemala	nd	nd
Haiti	---	√
Mexico	√	√√√
Nicaragua	---	√√
Panama	√√	√√√
Paraguay	---	√√
Peru	---	√√√
Suriname	nd	nd
Uruguay	---	√√
Venezuela	---	nd

nd (no data): No data were found related to this indicator.
√: At least one teaching resource related to HRE was found.
√√: More than one teaching resource related to HRE was found.
√√√: More than ten teaching resources related to HRE were found.

country, both in terms of the sources used to locate materials (catalogues of ministerial libraries, management reports, bibliographies of private training programs, meetings with officials, etc.,) and the criteria used to report materials (in some cases the references are to series or collections, while in others individual titles are given.) Accordingly, the data is neither exhaustive nor uniform enough to permit quantitative comparisons.

Even if the data were complete, it would not tell us much about the relevance and quality of the materials – e.g., the rigorousness of the content with regard to human rights doctrine, whether it was adapted to the national situation and the target groups, the teaching methodology employed with the teachers-users and the one to be used with schoolchildren. There is no information about the distribution of the materials (which/how many educators actually receive them,) nor about the extent to which they are used and how they are used. Such aspects are crucial for a complete appraisal of the teacher training, and specific national studies should be undertaken.

Our research findings provide a qualitative analysis of regional policy and planning trends with regard to in-service educators. They show to what extent (if at all) the educational authorities provide their educators with other updating training and resource materials besides onsite training activities, which have obvious limitations as far as their coverage, duration and sustainability are concerned.

Comparing the most recent data with the information for a decade earlier, the quantity and variety of the materials available to educators related to the objectives, content and methodologies of HRE or related topics increased considerably. In 1990, materials of this kind were found in barely 20% of the countries studied and, in every case, were few and far between. By 2003, at least 70% of the countries had materials of this kind and greater variety was found. Due to the lack of information, it is impossible to determine whether all in-service educators have access to copies of the materials.

The materials that exist are more varied in several ways. They are now produced nationally by the ministries and their departments in the provinces and federal states, and by civil society organizations and other government agencies, financed mainly with international cooperation resources under educational reform projects. Some textbooks produced for the region by international organizations, especially UNESCO, UNICEF and the IIHR, are also used.

The topics covered in the materials produced in the countries and the way they are dealt with are, in general terms, similar to those already seen for onsite training. Traditional printed materials are the most common but there is more variety as far as the types of materials available and the

formats used. There are manuals for elementary and high school teachers designed to complement the respective textbooks; specialized magazines for teachers; guides to the curriculum and teaching strategies; workbooks containing exercises and classroom activities; thematic bibliographies; anthologies of theoretical studies; and, modules on specific topics (usually to reinforce the crosscutting issues introduced into the curriculum as part of the educational reforms).

In many countries, the printed materials for educators are publications dealing with a single topic, issue or specific current problem. In several cases, however, the team found extensive teacher education series or collections that are published regularly and growing constantly – in Mexico, Argentina, Brazil, Colombia and El Salvador, for example. The existence of these types of materials suggests there is a coordinated teacher training strategy, and medium – or long-term planning, which itself constitutes progress compared to materials produced individually to meet specific needs.

In recent years, new media have also been used to convey HRE principles and content to educators. In addition to printed materials, some countries have produced audio and video cassettes; radio and television programs that are broadcast on educational stations and channels; and, multimedia resources and videoconferences. Most recently, websites or thematic sections within ministry websites have been created containing online materials. These can be reproduced offline, on compact disks, for forwarding to libraries, schools, teachers' organizations, etc. A couple of countries have Internet-based distance learning courses.

The use of computer technology and the Internet by the Ministries of Education is still at the embryonic stage and limited to a few countries (it was only reported in Mexico, Brazil and Argentina.) However, it is likely to grow as countries in the region increase their connectivity, equip schools with more technological resources and step up investment in public education. This medium could multiply the supply of training available, because it can reach very large audiences, bridge long distances and overcome time constraints. Production and logistical costs are also lower. For all these reasons, the ministries should make greater use of them, and some do have projects of this kind on their development agendas.

In short, although progress has been made since 1990, the current panorama is neither uniform nor free from negative concerns. The conspicuous disparities between countries are much more marked in the field of teacher training than with regard to syllabuses and materials for students (see Second Report).

There is a danger of materials being produced on an uncoordinated or ad hoc basis as new content is incorporated into the curriculum, and

Examples of topics related to gender equity found most frequently in training and materials for educators

Women's rights.

Right to equality.

Legal protection and aid for women.

Sexual discrimination.

Women and men in school and in the family. Different or unequal?

Gender and education.

Gender equity at school.

Sex education, gender equity and the prevention of addictions.

of countries not providing follow-up to determine whether the materials actually reach the people for whom they are intended and are used. When in-service educators are asked to teach innovative content or employ new methodologies in a haphazard, merely accumulative way, the danger is that they will they teach the content superficially and use the methodologies mechanically. At worst, they may be confused by them or fail to modify their traditional practices, which runs counter to the transforming purpose of HRE. As in the case of direct training actions, materials for educators must be more than a short-term, knee-jerk response, and form part of an overarching plan and a well-defined strategy.

Given the differences that exist among the countries, special efforts will be required to support those that have made little progress, especially when teacher training lags behind policy and curriculum progress with regard to HRE, or is being implemented without comprehensive planning.

Table 24: Cross-cutting perspectives: gender equity

Country	Training courses		Materials	
	1990	2003	1990	2003
Argentina	--	--	√√	√√
Bolivia (*)	---	--	-	--
Brazil (*)	---	--	√	--
Colombia (*)	---	√	--	√
Costa Rica	nd	√	nd	√
Chile	--	--	--	--
Dom. Rep.	--	√	--	--
Ecuador				
El Salvador (*)	--	√√	--	√√
Guatemala	--		nd	nd
Haiti	nd	nd	nd	nd
Mexico (*)	--	√√	--	√√
Nicaragua (*)	--	--	--	--
Panama (*)	--	√√	--	√
Paraguay	--	√√	--	√
Peru	--	--	--	√
Suriname	nd	nd	nd	nd
Uruguay	--	--	--	--
Venezuela	--	√	--	--

(*) The country has made gender equity an objective, or crosscutting or priority element of the curriculum.
nd (no data): no data were found related to the indicator.
√: At least one datum was found related to the indicator.
√√: More than one datum was found related to the indicator.

The cross-cutting perspectives in in-service training for educators

Gender equity

Between 1990 and 2003, the subject of gender equity was incorporated, gradually and increasingly, into education ministry training for in-service educators (see Table 24). In 1990, not a single country for which data was available included this perspective in their official teacher training activities, and only two included it in their training materials. By 2003, more than 40% of the countries had incorporated it into their training activities and a similar proportion into their teaching materials.

Although the general trend was positive, the progress made during the decade was neither as great nor as widespread as might have been expected, given the progress in cur-

Examples of innovative teacher training and materials on gender equity

Series of seminars/workshops and one-day activities for teachers, supervisors and managers of schools on "The role of the school in constructing new gender relations." 2000-2004. Some of the contents:

- Sex-gender system. Gender theory.
- Socialization and unequal couple relationships.
- Child prostitution from a gender perspective.
- Sexism in the community and at school. Its real and symbolic manifestations.
- Sexist ideology, explicit and hidden curriculum. Instruments for observation.
- Gender roles and stereotypes. Changes of role.
- Sexist uses of verbal and written language.
- Methodological model and design of projects on gender equity (Panama).

Teaching guidelines for:

- The national film "Me, the worst of the lot," on Sor Juana Inés de la Cruz, with emphasis on the topics: women, the choice and development of the life plan, study, the thirst for knowledge and some forms of gender discrimination, and
- The documentary "I don't know why I love you so much," with special reference to violence against women, gender discrimination and the Inter-American Convention to Prevent, Punish and Eradicate Violence Against Women, or Convention of Belém do Pará 2003 (Argentina).

Workshops for educators. 2003:

- "Gender perspective." Ministry of Education and Culture and Women's Secretariat Agreement.
- "Education for sexuality and the promotion of sexual and reproductive health in the community" Ministry of Education and TAVA, organization for research, promotion and production of the Scenic Arts and Social Development.
- "Addressing sexual health in the classroom within the framework of sexual and reproductive rights." Ministry of Education and ONE (educational and community support group) (Paraguay).
- Book: Equidad y Complementariedad de género en la educación primaria. Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica. Volume 15. Coordinación educativa y Cultural centroamericana (CECC) 2003.
- Modules: Education with equity – Rules for harmonious relations and equity in educational centers. Research-action toward equity. MINED/APREMAT/European Union. 2002
- Video: Gender equity in the classroom. MINED. Creative Associates International, Inc./USAID, 2003.
- Research: Diagnostic assessment of sexism in 8 national educational innovation institutes of the Project to Support the Reform of Technical Junior High School Education (APREMAT,) 2002 (El Salvador).
- Printed module. "Proposals for the classroom," with activities for work on the subject of rights and conflict resolution based on a specific case: "the girls who wanted to play soccer but couldn't." 2003.

riculum policies, syllabuses and textbooks highlighted in the Second Report.

The perspective of gender equity was introduced intensively and on a massive scale into components of the public education system, to the point where it is now a "priority objective" or "cross-cutting element of the syllabus" in at least seven of the countries studied (Bolivia, Brazil, Colombia, El Salvador, Mexico, Nicaragua and Panama.) Some of these countries are making the greatest relative effort to train active educators in the gender perspective, with actions already under way or in preparation. Brazil is a case in point.

In view of the disparities among the countries, we selected two kinds of examples (see text boxes.) One text box illustrates the topics found most frequently in the group of countries studied; the other shows some more

Examples of content on ethnic diversity found in training and materials for bilingual intercultural education teachers

The teaching of Spanish as a second language

The systematization of the writing of the hñahñú language

Bilingual intercultural education

The management function in education for diversity

The role of the school and the teacher in catering to diversity

Strategies for reading comprehension in indigenous primary education

Importance of the use of indigenous languages to foster significant learning

Cultural diversity to transform and improve teaching practice

Resource materials, an indispensable tool for teachers of indigenous education

Reflections and grammatical elements of the tzeltal, tzotsil, chol and tojolabal languages.

(Mexico, Secretariat of Public Education).

comprehensive and innovative examples. The later are very recent, dating from 2000 or later, and are reported as ongoing experiences.

The analysis of the topic of gender equity confirmed the overall results of this domain: HRE training for in-service teachers is less developed than the other components of the educational system. This is understandable bearing in mind the major logistical and financial requirements involved (the need to reach an enormous number of educators throughout the country, with very different characteristics and in very dissimilar situations.) Completing this task undoubtedly takes time. While recognizing the difficulties, however, the dangers of such a gap cannot be ignored. What is the point of modifying educational regulations and policies, curricula and school textbooks if teachers, the people responsible for converting them into new daily practices in the classroom, school and community, are not trained to implement the changes?

Ethnic diversity

Between 1990 and 2003, the ministries also made considerable progress in training active educators to recognize, value and teach ethnic-cultural diversity, as can be seen from the growing number and variety of actions directed at this group of professionals (both direct training and the preparation of resource materials.). While for 1990 we found data related to this indicator in around 10% of the countries studied, by 2003 more than 50% of the countries had official training activities on this topic and more than 80% had educational materials (see Table 25).

Even allowing for the fact that the amount of information available for 1990 left much to be desired, the trend is still clear. At any rate, the absence of data at the beginning of the last decade suggests that the governments still did not consider the subject important enough to include it in national or international reports on educational developments in the country.

Most of the ministerial actions for educators identified for 2003 form part of the regular bilingual and bicultural/intercultural education programs set up (or strengthened) during the previous decade in countries with very ethnically diverse populations (see Second Report.) The objective is to train indigenous educators to teach their languages and indigenous culture to students from the different ethnic groups.

Many training activities and materials are co-sponsored by other national, public and civil organizations whose work is related to diversity, equity and social inclusion. For example, the departments specializing in indigenous issues of the Ombudsman's offices of Colombia and Mexico, universities in Colombia, El Salvador, Mexico and Nicaragua, and entities

Table 25: Cross-cutting perspectives: ethnic diversity

Country	Training Courses		Materials	
	1990	2003	1990	2003
Argentina	---	√√	--	√√
Bolivia	---	√√	---	---
Brazil (*)	---	√√	---	√√
Colombia	---	√	---	√
Costa Rica	nd	√√	nd	√
Chile	---	---	---	√
Dom. Rep. (*)	---	---	---	√
Ecuador (*)	nd	nd	nd	nd
El Salvador	---	---	---	√√
Guatemala (*)	nd	nd	nd	nd
Haiti	nd	nd	nd	nd
Mexico (*)	√	√√	√√	√√
Nicaragua (*)	---	---	---	√
Panama	nd	√√	√	√√
Paraguay (*)	---	√	---	√
Peru (*)	nd	nd	---	√√
Suriname	nd	nd	nd	nd
Uruguay	---	√	---	---
Venezuela	---	---	---	√√

(*) The country has made ethnic diversity a crosscutting element, topic or content of the school curriculum.
nd (no data): No data related to the indicator were found.
√: At least one datum related to the indicator was found.
√√: More than one datum related to the indicator was found.

that represent ethnically diverse national populations and combat racial or cultural discrimination. The latter are mostly indigenous organizations (in Brazil, El Salvador and Mexico) but there is also at least one agreement with an Afro-descendant organization (in Uruguay, with Mundoafro) and another with a Jewish organization (in Argentina, with the Memory of the Holocaust Foundation). The teaching of this cross-cutting perspective undoubtedly calls for interagency collaboration and the participation of civil entities, because it is a response to strong pressure from specific sectors of the population that wish to exercise their rights – rights that include participating in decisions that affect them – and because specialized linguistic-cultural content is involved.

Exactly how much is being done to train all teachers, not just indigenous teachers, in diversity, equality and respect for differences is an open question. The examples reported outside of bilingual intercultural edu-

Examples of content on ethnic diversity found in training and materials for educators in general (*)

The indigenous population. Meeting their needs.

Issues involved in indigenous school education.

Combating prejudices and racial discrimination.

Social problems and the school.

Comprehension and friendship between different ethnic groups. Harmonious relations in cultural diversity.

Educating in and for diversity.

Cultural diversity to transform and improve the teaching practice.

(*) Does not include the content of specialized training for teachers of bilingual intercultural education programs.

cation programs are few and far between, refer to only a few countries and have much less content. All teachers need to understand the different manifestations of diversity from a rights perspective, regardless of the ethnic group to which they belong or the subject they teach. Large-scale consciousness raising and sensitization for teachers is needed if all students and their families are to receive training that eventually leads to the rejection of all forms of discrimination, racism and intolerance, which unfortunately are still deeply entrenched in our region.

Training of educators by Ombudsman's offices

This variable examines other possible types of HRE training activity for educators separate from those implemented by education ministries and secretariats as part of their regulation of the national education system for children and young people. The work of Ombudsman's offices is particularly important, because their mandate invariably includes "disseminating and promoting human rights." Some offices are explicitly instructed to provide "training" on the subject in a general way, but no target groups are specified.

Ombudsman's offices are a recent development in the Western Hemisphere. The first institution to be established was in Guatemala, in 1987, followed by the creation of the National Human Rights Commission of Mexico, in 1990. The rest were created gradually over the course of the 1990's. Most of the countries studied in this report have such an institution. Brazil, Chile and Uruguay are the exceptions. A law creating the institution was passed in Dominican Republic, but it has yet to be implemented. Because of the short time that has elapsed, it is not possible to analyze the progress of Ombudsman's offices by comparing data for 1990 and 2003, although there appear to be certain trends as far as their educational work is concerned.

Once Ombudsman's offices are established, they immediately begin to carry out outreach and training activities in human rights, assuming a very proactive role in this field. Some even assign officials or units to work on this task fulltime. For the most part, they organize specific activities to disseminate human rights; the rights of specific groups (for example, children, women, indigenous populations and the disabled, all of which are usually specialized departments within the institution); and national rights protection institutions and mechanisms, with emphasis on the mission of the Ombudsman's office itself and how citizens can take advantage of it.

The activities tend to be brief courses, seminars, workshops and talks, open to the public or targeted at specific groups, especially government workers. Those reported include specialized training for educators,

organized on their own initiative or in response to specific requests from education institutions such as universities, training schools for teachers and other government workers (e.g., the security forces) and, to a lesser extent, ministries of education. It is common to find reports of training activities for the management, teachers and students of individual schools that asked the Ombudsman's office for advice on human rights in general, or on problems and situations that affect them and involve human rights – e.g., the treatment of the disabled and people with HIV-AIDS, drug addiction, family, school and community violence, the mistreatment of women and children, and sexual harassment or abuse.

The frequency and scope of these activities vary considerably, as they depend on many factors that also differ from one Ombudsman's office to another. These include the size of the office, the number of staff and the financial resources available for such work. As a rule, they entail specific activities for a limited number of beneficiaries, carried out mainly in the capital and, occasionally, in other important cities.

As Ombudsman's offices develop, in addition to direct training activities they usually begin to produce materials on human rights and citizenship, especially pamphlets, modules and leaflets. For recent years, there are mentions of more extensive and complex materials, such as educational manuals, generally produced in collaboration with other national institutions or international agencies. The growth of activities of this kind tends to be accompanied by the signing of more interagency cooperation agreements.

The data collected suggest that in our region Ombudsman's offices are developing not only as protection and defense institutions that deal with individual rights violations, but also as a source of information and advice about current problems involving human rights issues. Although their educational activities may not reach a large audience or be very systematic, Ombudsman's offices appear to have become a source of expert advice, a specialized institution that different people, especially government workers, turn to for information about human rights and to learn how to respect them in their work. In-service educators are one such group that looks to the Ombudsman for concrete guidance.

In addition, we identified at least three programs for educators sponsored by Ombudsman's offices that are bigger in scope than the single training activities described above.

- In Guatemala, between 1999 and 2003, the Ombudsman's office implemented 32 diploma courses in human rights for education ministry school principals, teachers and technical and administrative trainers. The courses lasted at least one year.

- In Colombia, the Ombudsman's office has a diploma course that is a comprehensive training program on human rights activities for community workers (non-formal educators) and a teacher-training course in human rights, in collaboration with the Ministry of Education and universities.

- In Mexico, the Ombudsman's office (National Human Rights Commission) currently has a Human Rights Training Program for Basic Education targeted at to preschool, elementary and high school teachers, which includes an evaluation and official certification system for those who complete it.

It is no coincidence that the Ombudsman offices that implement these programs are the oldest in the region (in Guatemala it was founded in 1987, in Mexico in 1990 and in Colombia in 1991.) We realize that developing systematic training in collaboration with educational institutions, and securing official recognition for them, takes time and sustained negotiations. This cannot be done when the Ombudsman's office is barely finding its feet, but only after it has been in operation for some time, and is consolidated and has gained recognition. Therefore, we expect activities of this kind to be undertaken in the other countries in the near future through interagency coordination.

3. Conclusions

Norms on teacher training

The number of countries whose national education acts includes a provision related to HRE for teachers doubled during the period studied. In four countries, the provision is reinforced by a reference to it in the law regulating the teaching profession. However, one third of the 18 countries on which information was gathered still do not have specific legislation on this matter.

The legal provisions analyzed refer mainly to the design and operation of teacher training institutions and courses. They do not make training in this field a requirement for working as a teacher, nor are in-service educators rewarded in any way. Similar numbers and types of references to HRE for teachers were found in other educational policy documents, such as national education plans and, where they exist, human rights education plans. The latter increased five-fold between 1990 and 2003.

Some express references were found in legislation and administrative rules to the prevention and elimination of discrimination, indigenous education, care for patients with HIV/AIDS and people with disabili-

ties. No references were reported to specialized training for educators in recently enacted laws on equal opportunities, children's rights or the prevention of family violence.

Comparatively speaking, far fewer provisions were found on the teaching system than provisions stipulating that human rights topics are to be included in school syllabuses (First Report). Clearly, they are insufficient to ensure the development of educators capable of achieving the many objectives already established in curricula, syllabuses and school textbooks (Second Report).

The relative weakness of legislation in this field and the slow pace of innovation reflect the State's now limited responsibility for, or involvement in, teacher training. In most countries, teacher training schools have virtually disappeared, being replaced by university courses. These developments are linked, on the one hand, to the trend toward deregulation and decentralization as part of the modernization of the State and educational reform; and, on the other, to the relative decline in public investment in education, bearing in mind the constant growth of matriculation rates.

Initial teacher education

During the period studied, there was at least a 100% increase in course content related directly to human rights and democracy, and to at least eleven related and collateral topics. Together, these would give students at normal schools and university pedagogy and education science courses enough knowledge to teach the subjects set out in elementary and high school curricula. This increase, however, is concentrated mainly in four countries of the region (Argentina, Brazil, Dominican Republic and Mexico) and is very small in the rest. In all cases, the content is extremely scattered.

In contrast, course content designed to equip future educators with the skills and expertise they will need to teach human rights topics was incorporated only very recently. The amount of content is very small and it exists in very few countries.

Some teacher training institutions now have specific human rights courses. This was not the case in 1990, when none were found. At all events, the subject continues to be addressed mostly as part of ethics, civics and social science courses. Overall, the human rights content was expanded from the field of civil and political rights to include economic, social and cultural rights. Clear references to environmental rights and others that have been institutionalized even more recently were still not found. Nor are the rights of specific groups – those that are more vulnerable, for example – addressed systematically as a human rights issue.

The quantity and quality of the treatment given to political rights and citizenship increased during the period. The content was adapted rapidly to the new or amended constitutional provisions and to the redesign of electoral systems. In some cases, it evolved toward an increasingly broad understanding of democracy, including the question of citizen participation in the management of public affairs, mechanisms for direct democracy and the importance of social activism. The content on political party systems did not change significantly and no references were found to crucial issues such as transparency, accountability and the combating of corruption.

Education in values, with a wide range of thematic content, continues to be an important aspect of the training of new teachers. There are still ambiguities, however, with values being addressed from both moral and ethical perspectives, and as both individual virtues and social attributes. No explicit pedagogical or didactic content was found on how to convey or instill values in students.

There was a moderate increase in other content analyzed in this report but in some cases even a slight decrease. One area that underwent considerable development was courses in which issues related to social inequality, poverty and marginalization are recognized and discussed, as well as the impact of these problems on educational processes and, in general, on school performance and the performance of teachers. On the other hand, less content was found on matters related to the institutional structure, including the study of the structure of the State and its institutions. Children's rights – a topic not found in any course in 1990 – have only just begun to be included, like environmental rights and the right to development.

Training for in-service educators

If we compare the data for 2003 and 1990, it is clear that the national educational authorities made a much more determined effort to provide their teachers with training in HRE principles, content and methodologies, so they could integrate this knowledge into their everyday teaching duties. A decade ago, there were no, or very few, government actions in this field for active educators (neither direct training actions nor the production of training materials.) They now exist in practically all the countries, although the number and scope vary a great deal from one country to another. The growth observed stems from the national educational reform processes of the late 1990's that began to incorporate HRE components into the curriculum guidelines, plans and syllabuses for

public schools. This made it necessary to train teachers to implement them in the classroom.

These highly positive developments are reflected in:

- An increase in the number of short courses, seminars, one-day activities and workshops on HRE implemented for teachers.

- The recent introduction of true, extended, systematic training programs for educators in some countries.

- The signing of cooperation agreements related to teacher training between education ministries and secretariats and other public institutions, civil society organizations and specialized regional and international organizations.

- The production of different types of HRE training materials for educators (theoretical documents and teaching manuals.)

- The variety of training media that are beginning to be used (audio, visual, audio-visual and electronic tools as well as traditional printed materials.)

- The embryonic use of the Internet for distance training in HRE and to afford a vast number of teachers-users access to training materials.

Without underestimating the importance of this historic, progressive trend, the overall situation of teacher training in HRE today is one of considerable limitations, inconsistencies and gaps. Some of the most serious are:

- The enormous disparities in the training available in the different countries for in-service teachers.

- Within each country, the considerable disparities in the training available for educators from different regions or specific populations. For example, much more training is available for urban teachers than for those working in rural areas or with marginalized populations. The same contrast can be seen in the case of educators who work with majority populations and those who teach ethnically diverse populations or groups with special needs.

- The limited number of educators who actually have access to the training and materials available.

- The direct training activities implemented by the ministries lack regularity and continuity.

- The often incomplete or superficial treatment given to human rights doctrine and practice in training agendas and materials for educators.

- The failure to provide follow-up and conduct performance audits and impact evaluations of the training and material for educators.

- The failure to coordinate government teacher training activities, which often results in a hodgepodge of events and materials designed to meet short-term, isolated and uncoordinated objectives.

In short, the situation with regard to teacher training in HRE is currently ambivalent. Despite the progress made, the countries have encountered many obstacles and distractions. The development of such training is therefore lagging behind that of the other components of the educational system studied in our previous reports, i.e., legislation and administrative rules, curriculum policies, syllabuses and school textbooks.

Ombudsman's offices were created in the region during the 1990s and given a mandate to disseminate and promote human rights. They have since become quite actively involved in HRE training. They tend to conduct short, on-site training activities on specific topics and produce informational materials, both targeted at a variety of audiences. The latter include in-service elementary teachers and high school and university professors, who benefit from joint training with other government workers and, sometimes, specialized training. These activities may be implemented by the Ombudsman offices on their own initiative or at the request of educational institutions (schools, universities, teaching institutes and Ministries of Education.)

The activities of the Ombudsman offices complement those of the Ministries of Education. It is the responsibility of the ministries to provide in-service educators with regular, continuous updating training and development. The Ombudsmen have no interest in doing their job for them, nor are they in a position to do so. Nevertheless, they provide an important service that, while limited in size and geographic scope, helps train teachers in HRE and gives them advice about everyday situations in schools that involve human rights problems.

Their contribution is magnified when, as has occurred recently in some countries, they take part in longer, more systematic training programs, under agreements with Ministries of Education and/or universities and teaching institutes. Such interagency cooperation efforts are

likely to increase in the years ahead. If they do, the Ombudsman offices will be not only making a complementary contribution to HRE training for educators, but also helping other institutions responsible for this specific task to do a bigger and better job.

Gender and diversity

Over the past 12 years, initial teacher education has incorporated content related to gender equity. Important qualitative progress has also been made. Instead of focusing on sex education, or sexuality, there has been a shift toward training in the social aspects of sexual relationships, introducing the concept of equity. Furthermore, these topics are cross-cutting elements of several subjects, some of them in the field of educational didactics. However, the progress made is insufficient, bearing in mind the important development of this field in recent years. On the one hand, the subject of gender equity needs to be linked to human rights issues if it is to be understood as an extension of citizenship; and, on the other, information about the national and international mechanisms for protecting gender rights must be provided.

Turning to in-service educators, the research confirmed that between 1990 and 2003 the issue of gender equity was incorporated, gradually and increasingly, into the teacher training activities and materials of education ministries and secretariats. It is clear that progress was made but, in conceptual terms, it was less, and less widespread, than the progress found in the area of curriculum policies, syllabuses and school textbooks. Gender equity was introduced extensively and intensively into the other components of the educational system, to the point where it is now a declared "priority objective" or "cross-cutting element of the curriculum" in at least seven of the countries studied. The fact that teacher training is lagging behind curriculum and textbook development raises serious doubts about how many teachers actually understand the gender approach they are supposed to be teaching, and how many incorporate it into their work in the classroom and their daily interactions in school.

More, and more explicit, content related to ethnic and cultural diversity was incorporated into initial teacher training courses. However, the findings are skewed, because most of the courses found for this indicator form part of training programs for bilingual teachers who work at special schools and in specific regions. The teaching of the rights of indigenous peoples – which consist of much more than the right to be taught in their own languages – is less systematic and appears to be associated more directly with the study and discussion of contemporary problems than with human rights and democracy.

Between 1990 and 2003, the ministries also made progress in training active educators to recognize, value and teach ethnic-cultural diversity, as can be seen from the growing number and variety of activities directed at this group of professionals (both direct training and the preparation of resource materials). Most of these activities today form part of the regular bilingual and bicultural/intercultural education programs set up (or reinforced) during the previous decade in countries with very ethnically diverse populations. The objective is to train indigenous educators to teach indigenous languages and culture to students from the different ethnic groups. Many training activities and materials are cosponsored by other national organizations whose work is related to diversity, equity and social inclusion.

However, excluding bilingual, intercultural education programs, only a few countries reported teacher training and materials on this topic, and with very limited content. Therefore, exactly how much is being done to train all, not just indigenous teachers, in diversity, equality and respect for differences is an open question.

4. Recommendations

Legislation

- Determine whether legislation on teaching has been amended to bring it into line with the general legislation on education and the objectives and provisions of national education and human rights education plans. The goal should be to create a legal foundation solid enough to guarantee that teachers receive training in topics related to human rights and democracy. The existence of such legislation should help ensure that more resources are obtained and allocated to create and fund specialized programs and the advancement of educators trained in this field. This should be done regardless of the model that the State uses to manage education (i.e., varying levels of regulation/decentralization).

Initial training

- Harmonize the content of the numerous courses that include – directly, collaterally or complementarily – topics related to human rights and democracy, in order to develop a body of systematic and congruent knowledge that permits teachers to incorporate a human rights perspective into their work and, above all, into the discussion and analysis of national and international social problems. In several countries, this will mean incorporating content that still does

not form part of the curriculum of teacher education courses; and, in all of them, establishing specialized courses in human rights and education for democracy, which are still few and far between.

- Develop pedagogical models for human rights teaching and teacher training, including the development of skills for teaching specialized courses, incorporating a human rights perspective into all branches of teaching and leading activities in the classroom in a way consistent with key human rights principles and values.

- Enrich the course content used to train teachers for education in democracy, in order to update it, introduce an increasingly comprehensive vision of democracy as a social attribute and not only as a system of government, and, above all, to position topics related to the issues of corruption, transparency and accountability. It would also be a good idea to include content related to social action as a form of participation and local governments as an important area of direct democracy.

- Review the current conceptual and pedagogical approaches to training in values, to ensure they are unified, to resolve matters of perspective that have long been a problem and, primarily, to link them better to concepts of human rights and democracy, the rule of law and justice, and efforts to combat corruption.

- Design and introduce pedagogical resources that educators can use to teach issues related to justice and conflict resolution mechanisms, mainly to address the problems of violence and insecurity that increasingly affect adolescents and young adults, both in school, and in the family and the community.

- Provide teachers with clear and practical training in how the rights of children and adolescents should be handled. Instead of merely explaining them, they must make them core elements of the teaching and learning process.

- Complete the training of educators in political and institutional issues, so they can handle topics related to the modernization of the State, regional integration and international relations, in a world in which – for better or for worse – students are exposed to the impact of globalized communications.

In-service training

- Move beyond the short-term, reactive mindset that still prevails in the design of direct training activities and materials for in-service educators, making them part of an overarching plan based on a well-defined, comprehensive strategy. This strategy should take into account the progress achieved and the goals that have yet to be attained in the other components of the national educational system national – i.e., norms, curriculum policies, syllabuses and school textbooks. The best way to achieve this is by including the problems of training for in-service educators, and all the actions aimed at resolving them, within the National Human Rights Education Plan.

- Countries that still do not have a National Human Rights Education Plan should make the preparation of one a priority. To do so, the educational authorities should invite all the national and international stakeholders committed to the great goal of educating in and for human rights and democracy to take part.

- Include in the National Human Rights Education Plan all the interagency cooperation actions that could contribute to its full implementation, including agreements with specialized public institutions, specific civil entities and regional and international organizations with expertise in the field.

- Seek the assistance of international and regional organizations involved in HRE and with experience in training educators and producing HRE resource materials. In particular, these organizations should support the countries of the region that have made little, or relatively slower progress in these fields.

- Conduct national diagnostic, evaluation and/or impact studies on aspects of initial and in-service teacher training about which no reliable information exists.

- Encourage Ombudsman's offices to work with the Ministries of Education, teacher training schools, institutes of education, education faculties of national public and private universities and any other institutions that provide initial or in-service teacher training, to actively promote the incorporation of HRE into their curricula and regular teacher training activities, and give them any advice and support they require to achieve this objective.

- Promote national cooperation agreements between institutions that train educators and others that promote human rights and democracy, so they can help each other train future and current teachers in HRE principles, content and methodologies. These agreements should form part of a comprehensive National HRE Plan, to ensure that the actions implemented are pertinent, coordinated and progressive to prevent any unnecessary overlapping of efforts and financial resources.

Gender equity and ethnic diversity

- Improve the systematization of the content on gender equity and ethnic and cultural diversity, so that the treatment of these issues ceases to be a reaction to the social dynamics and so that they are recognized as important elements of contemporary society. A human rights and democracy approach to these issues will help achieve this objective.

- As soon as possible, increase the scope and depth of teacher training related to the perspectives of gender equity and ethnic and cultural diversity, so that all in-service teachers receive training, with no exceptions. Only then will they be able to deal sensitively and professionally with the new curricula introduced as part of the educational reforms, which reflect the demands of large segments of the citizenry and the goal of building more inclusive and participatory democracies.

IV Report: Developments in national planning (2005)

1. Methodological aspects 181

Hypotheses 181

Matrix for gathering and analyzing information 181

2. Analysis of results 188

Preparation of national HRE plans (Brazil, Colombia, Dominican Republic, Ecuador, El Salvador and Mexico) 188

HRE in national human rights plans (Brazil, Bolivia, Ecuador, Mexico, Peru and Venezuela) 211

HRE in national education plans 216

HRE in other planning documents 218

Other initiatives relevant to HRE planning 221

3. Conclusions 223

4. Recommendations 227

Appendixes:

1. Resolutions and report to the General Assembly and to the Commission on Human Rights 230
2. Plan of action: Synthesis 232
3. Guidelines for national plans of action for human right education. Steps towards a national plan of action for human rights education: Synthesis ... 237
4. Plan of action: World Programme for Human Rights Education (2005-2007): Synthesis 241

Tables and charts[1]

Table 1: Information collection system for the Fourth Report 182
Table 2: Final tables and their relationship to the Guidelines..... 183
Table 3: Plans and other documents examined for this report..... 187
Table 4: Universe of research according to information available 188
Table 5: Mandate, objectives and tasks of entities assigned to draft the HREPLAN 191
Table 6: Procedures and activities undertaken in preparation of the Plan 197
Table 7: National HRE plans 199
Table 8: Formal components of the HREPLAN 201
Table 9: Target groups of HRE specified in the HREPLAN..... 203
Table 10: Key HRE themes..... 205
Table 11: Examples of lines of action appearing most frequently in HRE plans 206
Table 12: Preparation of national human rights plans..... 211
Table 13: Human rights education as an objective of the NHRP 214
Table 14: Human rights content in national education plans..... 217
Table 15: Examples of content in NEP's..... 217
Table 16: Values and content from human rights education appearing in national "Education for All" plans: selected examples 220
Table 17: Values and content from human rights education appearing in nation "Values Education" plans..... 220

Chart 1: Lines of action appearing most frequently in HRE plans 206
Chart 2: Incorporation of the perspective of ethnic diversity..... 210

[1] The IIHR produced all the tables and charts for this Report, based on the information provided by the local consultants.

1. Methodological aspects

Hypotheses

The regional study on the impact of human rights issues on educational planning was drawn from an analysis of the preparation of national human rights plans, national plans for human rights education and other similar programs. All these were seen as significant indicators of the development of public policies for including HRE as a central component of educational processes at all levels, and on their basic orientation. The study thus revolved around the hypothesis that HRE progress depends in part on whether educational planning calls for the development of measures to incorporate HRE progressively into all educational levels and other spheres of life in society, in addition to the formal education system.

Matrix for gathering and analyzing information

In developing this working hypothesis, the drafters of the report had a clear precedent: the commitment to establish and implement programs of human rights education assumed by the States through the General Assembly Resolution proclaiming the United Nations Decade for Human Rights Education and adopting a Plan of Action for the United Nations Decade for Human Rights Education, 1995-2005 (A/RES/49/184, 6 March, 1995). They decided to use the Plan of Action for the United Nations Decade for Human Rights Education, 1995-2005 and other documents drafted by the United Nations High Commissioner for Human Rights as a general framework to guide research. In particular, it relied on the Guidelines for National Plans of Action as a basis for developing data collection tables and for building the system of progress indicators (see firts chapter of these compendium).

Against this backdrop, they articulated the express objective of their research as follows: to examine the degree of develoment and scope of activities, procedures and measures adopted by the State, civil society or both together, to develop a national plan for human rights education consistent with the recommendations of the United Nations Decade for Human Rights Education.

Researchers understood beforehand that not all the countries of the region had responded promptly or explicitly to the commitments of the Decade or the recommendations of the High Commissioner for Human Rights (UNHCHR) in this area. Nevertheless, many had been working actively to introduce the topic into national human rights plans or make it a part of general education programs or similar projects for educational re-

form. The target of research was therefore widened so as to document all such processes and results, regardless of origin, over the previous 10 years.

Similarly, while it was to be expected that these projects would stem from government initiatives (by ministries of education or foreign affairs, human rights offices, ombudsman institutions, and the like), it was equally true that some had been driven originally by civil associations and, in some cases, international organizations. The study covered projects initiated from all these sources – whatever their official status – and the resulting information was considered relevant for the analysis, so long as the final result pointed toward the establishment of a public policy instrument.

Finally, it was assumed that national HRE plans or their equivalent could be formalized through a number of different procedures: a law, an executive order, a ministerial agreement, a policy document, a specialized report. It was further understood that such formalities may vary significantly from one country to another, depending in part on the current state of policy development and adoption. Regardless of such variations, any plan could be considered relevant for the study, regardless of its formal structure, so long as the degree of formalization could be clearly determined.

Research began with the assumption that the States had committed themselves to develop human rights plans during the decade (1995-2004) and had generally agreed on the various features to be included in the development process, as well as contents of the plans – as reflected in the Guidelines for National Plans of Action for the Decade. Accordingly, the study set up a system for data collection based on six measures proposed in the guidelines, as seen in the following table:

Table 1: Information collection system for the Fourth Report

Field:	**The commitment to develop a National HRE Plan**							
Domains	Developing HREPLAN				Contents of HREPLAN			Implement HREPLAN
Variables	Institution	Assessment	Priorities	Procedures	Formal	Topics	Perspectives	Actions
Indicators	4	3	3	3	4	3	3	3
Means of verification	Official documents, minutes of national committee, proceedings of events, interviews with participants				Final text of the National HRE Plan or equivalent documents			Progress reports

Another prior assumption was that information available from the various countries of the region was disparate. The methodology based on progress indicators for the Report was therefore designed such that, regardless of the process and results each country used for incorpo-

rating HRE into educational planning, it would still be possible to obtain an idea of how much formal or procedural material and technical content had been adopted. This in turn would reveal political willingness to establish a State policy, as proposed in the initial working hypothesis.

The table was based on the system of measures suggested in the UNHCHR Guidelines. Local researchers were asked to apply it to planning processes and to identifiable results obtained in their particular countries. In their information searches, they were instructed to indicate clearly the order in which the plans appeared.

Sources of information used

The implementation of this strategy resulted in the submission of reports by national researchers, containing direct data on HRE planning processes for nine countries; six of the reports addressed the preparation of national HRE plans (Brazil, Colombia, Ecuador, El Salvador, Mexico and the Dominican Republic), while three covered national human rights plans (Mexico, Venezuela and Peru). Two more countries (Costa Rica and Paraguay) submitted reports on other plans related to human rights issues

Table 2: Final tables and their relationship to the Guidelines

Domain 1: Developing the Plan	
Variable 1: Establishing a committee or entity to develop the HREPLAN	
Indicator 1: Nature of the committee or entity	References in the Guidelines: Organizational and operational principles (paragraphs 17 and 18) and Step 1: (paragraphs 20 to 28). Relevant information: Was a specific entity (committee, commission, council) created expressly and mandated to develop a HRE or HR plan? Was a specialized entity assigned to develop the human rights content of National Education Plans, "other plans" and "other initiatives?" What authority created the entity, and by what type of official act? What objectives and scope did the official act mandate for the entity? What institutions serve as members of the committee? What institutions are represented? Describe the participation of such sectors as: government, universities, political parties, nongovernmental organizations, women's movements, indigenous movements or groupings, international organizations and others. Activities undertaken: frequency of meetings, technical workshops or consultations, meetings in general, with whom and on what topics. Active participation by all members or institutional representatives.
Indicator 2: Mandate and functions	
Indicator 3: Membership	
Indicator 4: Activities performed by the entity	
Source: preferably official documents and the minutes and reports of sessions and other activities. Secondary sources could include interviews with members or other participants of relevance.	

Variable 2: Assessment of the state of human rights education in the country	
Indicator 1: One or more studies were performed on the state of human rights education **Indicator 2:** Existing studies on the state of human rights education were taken into consideration **Indicator 3:** The committee requested technical assistance for preparing the plan through consultancies, meetings of experts, etc., from international or national organizations	Reference in the Guidelines: Step 2 (paragraphs 29 to 37) Relevant information: Did the committee or entity have information from one or more research projects or studies on the state of human rights education in the country? Were these studies commissioned expressly for this purpose, or were they previously existing works? What were the basic features of the studies (whether commissioned or preexisting) used as a basis for preparing the plan? For example, individuals or institutions responsible, geographic coverage (national, regional or local), main topics of research and methodology used, recommendations (if any). Did the entity responsible for preparing the plan receive technical assistance, such as input for the assessment? If so, who lent this technical assistance? For example, by international organizations, academic institutions, nongovernmental organizations, civil society movements, teachers' unions, government institutions, etc. How was this technical assistance conducted? For example, thruough workshops, symposia, seminars, lectures, preparation of specialized documents. Were the findings from the assessment of the state of human rights education consolidated into some material or document? What other exploratory activities were performed by the entity in charge of preparing the plan?
Source: a document detailing the background of the plan, or interview with members of the team that is or was responsible for preparing it. Findings of the research used as a baseline study. Documents, reports and materials from the technical assistance received. If no documentary sources are available for any of the indicators, the information can be developed through interviews with those responsible for the baseline study and/or the technical assistance.	
Variable 3: Setting priorities for preparing the HREPLAN	
Indicator 1: Priorities have been set for the particular human rights included in the Plan **Indicator 2:** Priorities have been set on the rights of particular social groups or individuals **Indicator 3:** Priorities have been set for the educational levels in which HRE will be incorporated	Reference in the Guidelines: Step 3 (paragraphs 38 and 39) Relevant information: What decisions did the committee make in advance (or had already been made when the committee was created) on the following four types of priorities? Those human rights on which education is most needed, according to traditional categories: civil and political, economic, social and cultural, environmental or others. The specific interests, aspirations and rights of particular social groups – women, the indigenous, people with disabilities, children, the elderly, migrants – that will receive greater emphasis in educational processes. Those sectors that should be given top priority for receiving human rights education: government workers, law enforcement personnel, teachers, the media, etc. Those educational levels that should include human rights education: elementary, secondary, higher education.
Source: a document outlining the objectives of the plan and setting the principles that will guide it; minutes from working meetings of the committee; recommendations from baseline studies, to be contrasted with results of the final plan.	

Variable 4: Procedures and activities for developing the HREPLAN	
Indicator 1: Activities performed to develop the plan	Reference in the Guidelines: Step 1 (Paragraphs 21 to 24, 27 and 28) Relevant information: Timetable of activities planned and implemented for preparing the plan. Update on the timetable; activities completed, and status of activities still in progress. Activities still pending or discarded. Difficulties and problems encountered in preparing the plan, indicating possible causes and remedies taken. Legal standing of the plan: what approvals does the committee require for the different procedures and results, and from what authorities? If appropriate, indicate whether the plan was endorsed or enacted by means of a law, decree or other legal or administrative mechanism, and what year this happened.
Indicator 2: Current state of preparation of the plan	
Indicator 3: Actions pending to complete preparation of the plan	
Source: record of activities by the preparatory entity, or interviews with those responsible for the plan or members of the committee.	

Domain 2: Contents of the Plan	
Variable 1: Formal components of the HREPLAN	
Indicator 1: Timetable for developing the Plan	Reference in the Guidelines: Step 4 (paragraphs 45 to 49) Relevant information: What formal decisions have been incorporated into the final plan, such as expected duration of the plan, implementing authority and other administrative and practical considerations? Of particular importance, what tasks and responsibilities have been assigned at the different levels for implementing the plan? Have costs been budgeted for implementing the plan? If the plan is already in effect, has a formal budget item been allocated? These are important indicators of the degree to which the planning process has been consolidated. It is particularly important to ask what has been done to provide for long-term financial sustainability, and whether a permanent source of income has been identified or a specific budget item established.
Indicator 2: Responsibilities are assigned for implementing the plan	
Indicator 3: Provisions are made to review and revision of content	
Indicator 4: A specific budget allocation has been provided to implement the plan	
Source: the plan document, and as secondary information, government budget laws.	
Variable 2: Thematic components of the HREPLAN	
Indicator 1: Main content	References in the Guidelines: General principles (paragraph 16), Components (paragraphs 41 to 46) Relevant information: Objectives, strategies, programs, goals, beneficiaries, follow-up and evaluation mechanisms and other program elements of the plan. Human rights topics to be addressed in the programs, along with other collateral or additional material (on government, law, justice, democracy, values, etc.). Specific rights of certain social groups that will be addressed. Sectors to be specifically targeted in the education programs. Educational levels where human rights education will be added. Teaching guides, preparation and use of classroom materials and teaching aids. Instructions for training human rights teachers.
Indicator 2: The human rights expressly mentioned in the plan	
Indicator 3: Other educational content mentioned in the plan	
Source: final text of the plan.	

Variable 3: Crosscutting perspectives in the HREPLAN	
Indicator 1: Gender equality	References in the Guidelines: Paragraphs 5, 16-c, 17.b,19.a, 20 Relevant information: Re-read the main components of the plan and emphasize the presence of crosscutting perspectives or direct references to viewpoints that encourage an understanding of factors associated with gender equality, recognition of ethnic and cultural diversity, and interaction between the State and civil society, as part of the human rights education process. Emphasize the inclusion of specific topics on the rights of women, indigenous groups, Afro-descendant communities and other groups, as part of the content of human rights education. Also indicate whether special educational mechanisms have been considered (such as the use of mother tongue) for teaching these topics or lending services to these groups.
Indicator 2: Recognition of ethnic and cultural diversity	
Indicator 3: The necessary interaction between the State and society in the field of HRE	
Source: final text of the plan.	

Domain 3: Implementing the Plan	
Variable 1: Degree of implementation of the HREPLAN	
Indicator 1: Overall state of implementation of the national HREPLAN	Reference in the Guidelines: Step 5 (paragraphs 50 and 51); Step 6 (paragraphs 52 to 55) Relevant information: Indicate whether the plan has been enacted and by what legal or administrative mechanism; whether an institution exists or has been created to implement it; progress made in implementation, and whether expenditures have been incurred for carrying it out.
Indicator 2: An institutional structure is responsible for implementing the HREPLAN	
Indicator 3: The expense budget allocated for the HREPLAN is being used	
Sources: reports from the people responsible for implementing the plan. Interview with personnel responsible for public expenditures	

(values education). Information submitted by researchers in Costa Rica, Nicaragua and Panama was drawn exclusively from the national education plan. The reports from Argentina, Chile, Guatemala and Uruguay covered the recent creation of government entities responsible for human rights affairs, identifying some type of objective or mandate for the promotion of human rights education.

The IIHR team, in order to complete and standardize information provided by national researchers, filled out the table of sources with consolidated information from all the types of plans that each country had developed and that might be relevant for the analysis. Thus the final result was based on a total of 35 sources of information from 17 countries. It was even possible to include information on human rights plans in Bolivia, Ecuador and Brazil that was not received in time. For a number of practical reasons, it proved impossible to obtain information on Haiti and Suriname.

Every effort was made to avoid excluding countries that had not yet begun to prepare either of these two types of national plans. Research therefore included consideration of national education plans, on the assumption that they could provide at least some clues to the progress of educational planning in the field of human rights. Eight countries have such plans, which were also examined for this study. Five countries have other types of educational plans resulting from two international campaigns that overlapped during the decade: values education and education for all.

Finally, the process of seeking complementary information revealed other initiatives that have implications for planning human rights education, that were also taken into account as sources of information. The following Tables 3 and 4 list plans and documents that made up the universe of documentation.

Table 3: Plans and other documents examined for this report

Countries	Plans and documents
Argentina	Information on the Secretariat of Human Rights of the Ministry of Internal Affairs
Bolivia	Plan Nacional de Acción para la Promoción y Protección de los Derechos Humanos a mediano y largo plazo Estrategia de la Educación Boliviana 2004/2015
Brazil	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos Programa Nacional de Directos Humanos PNDH II Plano Nacional de Educaçao 2000/2010
Colombia	Plan Nacional de Educación, Respeto y Práctica de los Derechos Humanos (in progress)
Costa Rica	Plan Nacional de Educación 2002/2006 Programa Nacional de Formación en Valores 2003
Chile	Draft bill to create a National Human Rights Institute
Dominican Republic	Hacia un Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos 2004/20008 Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana 2003/2012
Ecuador	Plan de Educación para los Derechos Humanos 2003/2006 Plan Nacional de Derechos Humanos del Ecuador Nº 1527 Marzo, 1998 Plan Nacional de Educación para Todos
El Salvador	Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos de El Salvador (draft document), March, 2000 (unfinished) Plan Nacional de Educación 2005/2021
Guatemala	Proyecto de Política Nacional de Educación en Derechos Humanos de COPREDEH (draft) Plan Nacional de Educación 2004/2007
Mexico	Programa de Educación en Derechos Humanos. (April, 2005) Programa Nacional de Derechos Humanos Programa Nacional de Educación 2001/2006
Nicaragua	Plan Nacional de Educación 2001/2015
Panama	Plan Nacional de Educación para Todos
Paraguay	Plan Nacional de Educación en Valores (in progress) Plan Educacional Ñanduti
Peru	Plan Nacional de Derechos Humanos (in progress) Plan Nacional de Educación para Todos (in progress)
Uruguay	Información sobre la Dirección de Derechos Humanos del Ministerio de Educación
Venezuela	Plan Nacional de Derechos Humanos (unfinished) Plan Nacional de Educación para Todos (document prepared by the technical group of the Plan, Caracas 2003)

Table 4: Universe of research according to information available

National Plans	Argentina	Bolivia	Brazil	Colombia	Costa Rica	Chile	Dom. Rep.	Ecuador	El Salvador	Guatemala	Haiti	Mexico	Nicaragua	Panama	Paraguay	Peru	Suriname	Uruguay	Venezuela	Total
Human rights education			✓	✓			✓	✓	✓ [1]		nd	✓					nd			6
Human rights		✓	✓					✓			nd	✓				✓	nd		✓ [2]	6
Education [3]		✓[6]	✓		✓		✓ [4]		✓	✓	nd	✓	✓				nd			8
Other national plans [5]					✓			✓			nd			✓	✓✓	✓	nd		✓	7
Other initiatives	✓					✓				✓	nd						nd	✓		4

[1] and [2] These plans were still unfinished at the time of the study; [3] Taken into account regardless of whether they address HRE; [4] "Plan Estratégico de desarrollo de la educación dominicana 2003/2012"; [5] Values Education and Education for All; [6] "Estrategia de la Educación Boliviana 2004/2015." "Estrategia Nacional de Derechos Humanos." n/a: documentation unavailable for this country.

2. Analysis of results

Preparation of national HRE plans (Brazil, Colombia, Dominican Republic, Ecuador, El Salvador and Mexico)

Preparatory bodies: nature, composition, mandate and operation

Six countries of the region undertook processes for drafting their HREPLAN: El Salvador in 1999 and 2000, Ecuador in 2002, Dominican Republic in 2003 and 2004, Brazil and Mexico from 2003 to 2005 and Colombia in 2004 and 2005. All these countries initiated the process to comply with commitments they had assumed for the Decade, and in general terms they followed the guidelines expressly prepared by the Office of the UNHCHR. The plans in Brazil, Ecuador and Mexico are associated with or part of national human rights plans adopted in fulfillment of commitments assumed at the Vienna Conference.

Peru approved a National Human Rights Plan in December 2005, making explicit reference to the need to draft a National Human Rights Education Plan.

In Brazil, Ecuador and Mexico, the initiatives originated with entities responsible for implementing or following up on national human rights plans (NHRP),[2] involving high government authorities and – using various mechanisms – representation from civil entities. These three countries assigned permanent national entities to be responsible for human rights education and to prepare the national plan or program. In Brazil

[2] Brazil: Secretaría Especial de Derechos Humanos (SEDH); Ecuador: Comisión Permanente de Evaluación, Seguimiento y Ajuste de los Planes Operativos de Derechos Humanos; Mexico: Comisión Intersectorial de Política Gubernamental en materia de Derechos Humanos.

and Ecuador, UNESCO played a secondary role in promoting this initiative, while the office of the UNHCHR provided support in Mexico.

The initiatives in Colombia and El Salvador arose in the context of technical assistance programs for human rights offered by the UNHCHR Office, part of whose purpose was to draft national plans. These initiatives were proposed and developed in association with the government human rights authority; they gave rise to inter-institutional and intersectoral committees that began as working groups and, in the end, proposed the creation of a national HRE institution. The process began in similar fashion in the Dominican Republic, in connection with the implementation of Project DOM/99-006, "Follow-up to the World Summit on Human Rights," sponsored by UNDP and UNESCO.

Brazil, Ecuador and Mexico created these entities and their mandates through official agreements issued by relevant authorities;[3] Colombia produced an inter-institutional document for implementing a technical assistance project with the participation of UNDP; El Salvador did likewise in a project with UNHCHR.[4] Information on a working committee in the Dominican Republic identified only a project document naming the participating institutions and defining their functions; but no further information is available on the origin and scope of this document.

Four of these six countries set up ad hoc entities, combining government and society, to draft the HREPLAN.

The official composition of the *ad hoc* entities created in these four countries was as follows:

Brazil: 18 individual representatives (experts),[5] 1 legislative HR committee, 4 Ministry of Education, 5 Special Secretariat for Human Rights, 1 UNESCO, 1 National HR Movement and 1 Brazilian Education Association.

Colombia: "The basic working team will be made up of human rights professionals from the national government (Ministry of Education), the Ombudsman and other public entities." As a result of preparatory assistance funded by UNDP, the work of this body was enhanced by the participation of the foundation Centro de Promoción Ecuménica y Social (CEPECS), which had been awarded the bid to perform advance studies and consultations and to prepare a draft Plan.

El Salvador: Ministry of Education, Ministry of Foreign Affairs, Ombudsman, Technical Executive Unit of the Justice Sector Coordinator, UNESCO, UNICEF and the office of the UNHCHR. At the very beginning, these institutions agreed to include the follow-

3 Brazil: Portarias Nº 98, 109 and 148 of the SEDH (July, August and October, 2003); Ecuador: Acuerdo Ministerial Nº 1883 (10 August, 2000); Mexico: Acuerdo Presidencial (Diario Oficial 4 November, 2002).

4 Colombia: "Asistencia preparatoria para la formulación del Plan Nacional para la formación, respeto y práctica de los derechos humanos, desde el sistema educativo colombiano" (September, 2003). El Salvador: "Bases para la constitución del Comité para la Educación de los Derechos Humanos de El Salvador 1999-2004" (April 1999).

5 Most of these experts were members of the Brazilian Network for Human Rights Education, created in 1996 (NGO's, universities, government agencies, teachers). The basic factor in selecting from the government and non-governmental sector was to bring together people with recognized expertise from various social sectors and regions of the country; institutional representation was not a consideration.

ing civil society entities as full members of the Commission: Consorcio de Organizaciones no Gubernamentales de Derechos Humanos, Defensa de los Niños Internacional, Instituto de Estudios para la Mujer (CEMUJER) and the Maestría de Derechos Humanos y Educación para la Paz from the University of El Salvador.

Dominican Republic: Secretariat of State for Foreign Relations, Office of the First Lady, Secretariat of State for Education, Centro Antón de Montesinos, FLACSO, Instituto de Derechos Humanos de Santo Domingo and an expert.

Mexico and Ecuador assigned the task of developing the HREPLAN to education subcommittees of the national committees involved in preparing and promoting the National Human Rights Plan. Mexico's Secretariat of Public Education (SEP) and Ecuador's Ministry of Education were responsible for coordinating these subcommittees on education. Accordingly, the President of Mexico instructed the Secretariat of Public Education "that, as part of its responsibilities and in keeping with the 2001-2006 National Education Program, it should proceed to develop a program of human rights education, gathering the opinions of nongovernmental organizations and experts in this field." In Ecuador, the Minister of Education assigned the directors of 10 ministerial departments or their representatives to form a commission "that must work together with institutions of civil society and nongovernmental organizations involved in human rights protection and education."

The working groups set up inside the SEP (Mexico) and the Ministry of Education (Ecuador) and their subcommittees interacted with other government representatives, individual experts and representatives of civil society organizations.

In the end, these different preparatory bodies, whatever their origin or membership, performed the tasks of making decisions, organizing consultations and drafting and validating the HREPLAN. Their specific make-up eventually endowed each one with a particular character – whether more civil society or more governmental – in its procedures and results. In Brazil, both the government and civil society participated extensively in disseminating and validating the plan. Mexico lent the process an unusual quality by deciding, from the very beginning, to place responsibility for the plan in the hands of education authorities, adding sectoral participation from other State Secretariats and public-sector entities and from civil society organizations in a highly formal structure.[6] In El Salvador, the general direction and main contents of the proposal were drawn from an intense, active process of consultation.

6 The Subcommittee for Follow-up on the Process of Preparation of the National Human Rights Program.

Colombia removed consultative procedures and preparation of the proposal from official hands by working through a system of independent consultants. In the Dominican Republic, the preparatory work (studies, documentation, preparing drafts) was performed directly by nongovernmental members of the commission, while in Ecuador, this task was apparently carried out by government members.

Mexico's final text very clearly revealed its unique character by extensively targeting the formal educational system for HRE work. The other countries produced a broad array of alternatives including, with varying degrees of emphasis, non-formal education, grassroots education and media-based publicity campaigns.

The mandate, objectives and main tasks of entities responsible for developing the national human rights education plan are summarized in the following table:

Table 5: Mandate, objectives and tasks of entities assigned to draft the HREPLAN

Country/Title	Mandate, objectives and main functions
Brazil Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos	Develop and approve the National Plan for Human Rights Education. Monitor or implement actions and measures stipulated in the National Plan for Human Rights Education. Evaluate human rights education activities by the Special Secretariat for Human Rights. Develop public policy proposals and programs for human rights education through partnership between civil society and public-sector organizations. Propose and review draft bills on the legislative docket, and offer suggestions for relevant new legislation. Propose actions to be developed jointly with formal educational institutions, public schools and public-service diploma programs, and help create courses on human rights. Propose training and educational activities on human rights, in conjunction with civil society entities. Promote and encourage coordination with the media. Work with state and municipal governments, encouraging them to set up entities for developing human rights education policies. Propose study and research projects on human rights education. Draft and approve its own procedural regulations.
Colombia Grupo Interinstitucional de Trabajo Permanente	Conduct an inventory of the current state of human rights education nationally and internationally. Evaluate proposals submitted by universities. Identify and contact potential partners in both the governmental and nongovernmental sectors, whether international, national, department-level or local, to take part in the process of developing a National Plan for Respecting and Practicing Human Rights and introducing human rights education into the Colombian educational system. Develop an inventory of human rights education projects in schools. Design a mechanism for identifying international and national experiences in this field.
Dominican Republic Comité de Trabajo	Coordinate the main activities and methodology that will make it possible to develop a national human rights education plan for the Dominican Republic. Identify high-priority areas that the plan should emphasize in response to existing needs.

Ecuador Comisión Nacional Permanente de Educación para los Derechos Humanos	*General:* Abide by and enforce constitutional provisions, laws and regulations and educational mandates on human rights. Bring about comprehensive, harmonious and lasting improvement in human rights in the educational environment. Improve the quality of education by undertaking consensus-based processes, with the participation of all social stakeholders, using cutting-edge technologies as a tool to incorporate ethical and moral principles. Promote the understanding, appreciation, practice and defense of human rights, both individually and collectively, at the national and international levels. Teach students to be free, democratic, loyal, responsible, self-aware and capable of self-determination; encourage the practice of both individual and universal values to contribute effectively to the socioeconomic development of the country and the world. *Specific:* Propose technical and administrative processes for the educational system to impart human rights education and training. Help resolve conflicts that arise when the educational system fails to apply human principles. Introduce human rights content in the educational system. Implement nation-wide operational plans for human rights in the educational system.
El Salvador Comité Nacional para la Educación en Derechos Humanos	Develop and implement the National Plan of Action and create and strengthen human rights education programs. Promote partnerships between the government, inter-governmental organizations, nongovernmental organizations, professional associations, private individuals and the broadest possible segment of civil society. Introduce the National Plan of Action for Human Rights Education for approval and adoption by the heads of member institutions of the Committee. Create and strengthen human rights education programs. Member institutions are also committed to: Invite other government institutions and nongovernmental organizations, as well as people from civil society associated with educational activities, to join the Committee and help develop further activities in the framework of the Decade. Develop and launch the National Plan of Action for Human Rights Education. Serve as a hub to promote activities in El Salvador in the framework of the Decade. Implement principles and objectives established as part of the United Nations Decade for Human Rights Education.
Mexico Subcomisión de Educación, de la Comisión Política Gubernamental en materia de Derechos Humanos.	Mandate of the Secretariat for Public Education: Develop a human rights education program. For the Subcommission: *General objective*: advocate for policies on the right to education and human rights education in Mexico. *Mission*: to incorporate into national educational policy the right to education and human rights education, and to develop pertinent actions with an impact on formal, nonformal and informal education. *Vision*: advocate for national educational policies that take a comprehensive view of the right to education and human rights education. *Values*: democracy, peace, education, right to education, human rights education and solidarity.

According to reports received, the operation of these entities in the six countries proceeded normally, as had been anticipated. Meetings served to make decisions on working procedures, receive the results of consultations, consider dissemination activities, examine intermediate documents and put together the final document. Upon conclusion of their work to prepare a national plan document, the entities gener-

ally addressed a proposal to the nominating authority to continue with the effort.

Brazil's national committee was expected to meet every two months; in practice, the meetings took place monthly. The Special Secretariat for Human Rights coordinated the entire operation and covered travel expenditures for members of the committee and other costs. Staff from the Ministry of Education helped lead the committee's deliberations. Committee members remained active during the dissemination phase of the plan, the final version of which is expected to be ready by March 2006.

The working group in Colombia directed all procedures. In its regular meetings, it generally discussed the progress of preparatory tasks entrusted to member institutions or contracted externally, and made decisions on structure, commitments, content, legal actions, legislative measures and budgetary needs for the plan. A specialist was hired to draft the final proposal for education in human rights and international humanitarian law, respecting the process and views of the inter-institutional working group.The UNDP administered funds for the outside contracts and for operation of the group.

Ecuador's commission set up a working group of people from the Ministry of Education and civil society organizations; it met once a week for a year between 2002 and 2003. It made its decisions by consensus, creating certain delays in preparation of the Plan. In February 2004, the operation of the Comisión Nacional Permanente de Educación en Derechos Humanos was formally suspended under an administrative ruling by the Ministry of Education. The Budget Committee for the National Human Rights Program (Ministry of Foreign Affairs) has tried to reactivate the process, but its attempts have been thwarted by current problems of instability in the country.

El Salvador's Comité Nacional para la Educación en Derechos Humanos held technical meetings from December 1998 through December 2000. Although its instructions called for it to hold two meetings per month, the committee met more frequently through September 1999. Representatives of the UNHCHR, Ministry of Education, Ministry of Foreign Affairs and the University of El Salvador attended a fair number of these meetings. The committee engaged directly in leading the processes of consultation and validation and in making decisions on the main directions of the proposal. It assigned tasks to several of its members, such as designing and performing studies, leading and processing the results of regional workshops, preparing working document and drafting the final proposal. At the time a new administration took office, when the cooperation

project ended and the UNHCHR office closed down, the work of the committee was suspended, and procedures for implementing the plan have not been reactivated.

In Mexico, the Secretariat for Public Education routinely directed the work of the Subcomisión de EDH de la Comisión de Política Gubernamental and attended its sessions. As part of its work with the subcommission, it interacted with institutions of the federal government, mainly by exchanging substantive documents and receiving comments on the different drafts of the HREPLAN. The subcommission was interested in engaging civil society in the process of preparing the plan and in providing input; to this end, it developed several mechanisms for consultation with human rights organizations and academic institutions. In 2003, it submitted a proposal to the government policy commission with a request for comments. Following a number of additional activities for consultation and planning, the final version of the HREPLAN was introduced in April 2005.

The working committee for drafting the HREPLAN in the Dominican Republic met several times between April and May 2003 to design a methodology and coordinate tasks. Members were assigned to conduct baseline studies for reference purposes and to develop a proposal. The committee held meetings for consultation and validation, incorporated results into the final document and successfully lobbied for an executive order to create a national commission for human rights education. Following the first meeting of the new commission in August 2004, the procedure remains on hold.

In short, the preparatory entities set up to draft national plans succeeded in meeting their initial objectives in half the countries. The subsequent stages of developing public policy, including validation of the consensus and official adoption of the plans, are currently underway in those countries. By contrast, in Ecuador, El Salvador and the Dominican Republic, the process came to a stop at the close of the preparatory phase and is currently on hold, due mainly to changes in the government administration and/or termination of external technical assistance activities that kept them alive.

Preparation of HRE plans

The second measure recommended in the Guidelines for developing a human rights education plan is to conduct or commission a systematic study on the state of human rights education. These studies should identify current activities, needs and human and institutional resources for human rights education. They should measure how knowledgeable

the general population is about human rights, especially among potential target groups. Finally, they should reveal those groups that are in greatest need of human rights education.

In Mexico and Brazil, the process drew on the many assessments and studies that had been considered earlier when the national human rights plans were being prepared. The group that prepared the program in Mexico examined two earlier baseline studies on human rights education: one produced by the Secretariat for Public Education and Secretariat of Foreign Affairs, and the other by the UNHCHR office. In Colombia, El Salvador and the Dominican Republic, the members of the preparatory committees or commissions were responsible for carrying out these studies themselves and for reviewing any pre-existing material. Information from Ecuador indicates that the committee sought expert opinion from a consultant and obtained a summarized assessment of the general social and educational situation. Four of the countries report that they used the results of the first two IIHR Inter-American Reports on HRE for developing seven of the 10 points in the baseline study suggested by the Guidelines.[7]

The preparatory committees sought extensive input for developing baseline studies. They gathered information on needs and expectations for human rights education among various groups and sectors, conditions under which such education could be introduced or intensified, and topics and types of beneficiaries that should receive top priority. They obtained this information through consultation, exchange of opinions and validation exercises. The Colombian and Salvadorian committees held exploratory workshops in various regions of the country, inviting a variety of political and social stakeholders to submite papers and participate in work groups. The team in Mexico held countless exploratory and informational activities in various states of the country, gathering opinions and suggestions from public entities, universities and civil society organizations. All this input was processed and incorporated by the government policy commission and its subcommissions. The Brazilian committee held numerous public meetings in the various states and at the national level; however, it was difficult to determine how many of these activities provided input for the baseline study, and how many served and continue to serve for disseminating and publicizing the finished plan.

All six of these processes for preparing national plans included various kinds of consultation activities. In general, the consultations involved a wide variety of sectors from public office and society. The reports reveal that these procedures served a number of purposes, the importance of which varied from one country to another. They

[7] The points examined by the IIHR are: the normative framework, educational policy documents, school curricula, programs and syllabi, human rights content in school textbooks, and the amount of organizational and financial support.

provided input for the baseline study of conditions facing human rights education and identified needs for particular subjects and target groups. They promoted the importance of incorporating HRE into education in general, spread information about the plan and garnered commitments for carrying it out. To a large extent, they also built consensus between representatives of the public sector – mostly the ministries of education – and representatives of civil society involved in the process, concerning current conditions, priorities for subject matter, and forms of implementation.

In all six countries, the process received some form of international technical assistance. In Colombia and El Salvador, assistance was provided directly by the UNHCHR office, which played a key role in the initiative, preparation of the plan and funding. In Colombia, Ecuador and the Dominican Republic, financial assistance was channeled through the United Nations Development Program (UNDP), and in Brazil, through UNESCO. In Mexico, the UNHCHR office monitored the process and provided additional input for the baseline study; together with UNESCO, it sponsored international events on the subject. In El Salvador, representatives of UNESCO and UNICEF took part in deliberations and in exploratory activities. In the Dominican Republic, the IIHR provided technical assistance for validating the draft plan.

Table 6 provides a synthesis of the main procedures that each country undertook in preparing its plan.

All the countries obtained results. As of the date of this writing, they have all written a human rights education plan reflecting the outcome of their consultations, deliberations and other procedures outlined above. Mexico's program was formally approved, thus becoming an integral part of the national human rights program. The same is apparently frue for Ecuador, although the process came to a stop just after the consensus-based plan of education proposal was delivered. Brazil and Colombia have nearly finished preparing their plans; they are now disseminating and validating the texts, expecting formal approval soon. Preparations in El Salvador and the Dominican Republic were broken off just as the final texts were finished. Authorities have taken no measures that could be construed as approval or formal adoption. None of the countries can claim that its plan is now being implemented formally. However, dissemination and validation activities, as in Brazil, can be understood as part of an initial campaign to promote human rights education. In other cases including Mexico, work is in progress to incorporate human rights systematically into current or modified school curricula in the formal educational system.

As already noted, two countries prepared their human rights education plans in the framework of broader processes to develop and autho-

Table 6: Procedures and activities undertaken in preparation of the plan

Brazil	
2003: August-September	Prepare the first draft of the plan.
October	Public consultation.
November	Final version.
December	Present to the public.
2004: all year	State-level consultations; meetings with universities and municipalities; videoconferences with state legislatures.
2005: August	Symposium on human rights and communication.
2006:	Introduce the plan at an international seminar on human rights education.

Colombia	
2004:	Call for bids to commission specialized support for preparing the plan. Hold exploratory workshops. Meetings with universities, institutions in experimental projects, NGO's and specialists. Prepare the baseline study.
2005:	Share ideas for the first draft. Commission the first draft of the plan. Analyze the draft and other commissioned activities. Analyze legal options for obtaining legislative and budgetary measures so that the plan can be implemented on a stable footing as State policy.

Dominican Republic	
2003:	Set up the Comité de Trabajo.
April to June	Meetings for consultation and coordination. Prepare three baseline studies.
July	Intersectoral meeting to discuss the HREPLAN. Draft the plan.
September	Workshop to validate the plan. Final revision, incorporating recommendations from the validation process. Set up the national human rights education commission.
November	Publish the national plan under the title "Hacia un PLANEDH 2004-2008."

Ecuador	
2002:	Set up a working group to prepare the plan. Weekly meetings of the working group. Four regional forums. A workshop to evaluate and sort recommendations and suggestions. Meetings with representatives of civil society to review the proposal. Meetings with the congressional national human rights commission.
3 December	Approval of the plan through an administrative decision by the Comisión Permanente de Evaluación Seguimiento y Ajuste de los Planes Operativos de Derechos Humanos in Ecuador.
10 December	Launch HR Operating Plans, including the National HRE Plan.
2003: January	Publish Operating Plans.

El Salvador	
1999	Prepare the first draft for consideration by the committee. Add NGOs to the national committee. National consultation on HRE for the baseline study and priority setting. The University of El Salvador prepares the baseline study. Document outlining high-priority activities for inclusion in the plan. Introduce the "Proposed Structure for the National HRE Plan of Action" prepared by the NGO Consortium. Workshop to develop the contents of the plan of action, with all members of the committee. The plan is structured by a work group of the UNHCHR technical cooperation project and the Ministry of Education.
2000:	Two draft plans of action developed by the National University and the UNHCHR technical cooperation project office. Reconcile the proposals.
24 March	The committee formally approves the consensus-based document: "Proposed National Plan of Action for Human Rights Education in El Salvador." Introduce the consensus-based document to the head of each institution sitting on the national committee to define institutional commitments. Submit the final draft of the plan of action to national consultation in advisory workshops on the national plan of action. Consolidate workshop contributions in the document.
8 November	The Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos de El Salvador approves the "National Plan of Action for Human Rights Education."

Mexico	
2003	The Secretariat of Education introduces the proposed human rights education program to the Comisión Intersecretarial de Política Gubernamental en materia de Derechos Humanos. Sessions of the working group for the human rights education program. Add comments and prepare subprograms for upper-division secondary and university education. Identify and classify human rights activities for secondary and university education.
May	International Seminar on University-level Human Rights Studies in Latin America and the Caribbean. Introduce the proposed human rights education program to educational authorities and civil society.
2004	The Subcomisión de Educación and the Comisión de Política Gubernamental develop the program.
2005 April	Introduce the final version of the human rights education program.

rize national human rights plans. In Mexico, the HRE program is an integral part of the national human rights program and was published as such by relevant authorities; in Ecuador, it is one of the plans of operation contained in the national human rights program that received executive authorization from the very beginning. In Brazil, the human rights plan and the human rights education plan are clearly linked in terms of basic directions and content. However, the two documents enjoy differing legal status, and the plan still needs to be enacted formally. The following table gives the titles of the final HRE documents prepared in the six countries.

Table 7: National HRE Plans

Países	Denominación oficial y año de culminación de la preparación
Brazil	Plan Nacional de Educação em Direitos Humanos
Colombia	Plan Nacional de formación, respeto y práctica de los derechos humanos y el derecho internacional humanitario
Dominican Republic	Hacia un Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, 2004
Ecuador	Plan Operativo de Educación para los Derechos Humanos
El Salvador	Plan de Acción Nacional de Educación en Derechos Humanos
Mexico	Programa de Educación en Derechos Humanos, 2005

Formal components of national human rights education plans

As planned, this research focused on four formal components of the six HREPLANs: expected timetable for implementation, responsibilities for implementation, provisions for evaluation or review and budget allocation for implementation. The working hypothesis suggested that the resulting data could provide clues about the degree of political will, which in turn would be reflected in the adoption of these instruments.

The study did not yield clear answers on timetables for implementation. The Colombian plan specified "a minimum term of 15 years of operation to attain the main goals." The national committee in El Salvador, according to the minutes of its 19th meeting, agreed that "the document was designed with a vision of five years, corresponding to the remainder of the United Nations Decade for Human Rights Education 1995-2004." An appendix to the final document contains a timetable of activities for 10 years. Information from Mexico specifies the duration of the national education program consistent with the mandate initially given to the Secretariat for Public Education, but the text of the program makes reference to long-term measures and lasting results that clearly exceed this time frame. The Ecuadorian document gives a figure that appears to coincide with the time remaining to the administration that was in office at the time the document was finished. The term given for the plan in the Dominican Republic coincides with the presidential term of office subsequent to the completion of the work. The document from Brazil makes no reference to the duration of the plan or a timetable for implementation.

Nor did the research provide sufficiently clear indications as to what public entities would ultimately hold responsibility for implementing the plans. This is partly associated with the fact that the different HRE plans and programs have been formalized to varying degrees. The documents examined for this study make reference to a range of public entities that will be involved in some way in implementation, depending on subject matter or sector, but they fail to assign primary responsibility for implementation. In all cases, the commissions responsible for preparing the plans will live on and tend to become permanent, although their role once the process is completed is not clear. The responsibility in Mexico will evidently fall to the National Secretariat for Public Education. This is not entirely certain because the document also mentions a number of sectoral institutions specialized in such matters as culture, indigenous policy or services for the disabled, and provides for the continued existence of the Comisión Intersecretarial de Política Gubernamental en materia de derechos humanos and its various subcommissions. The Brazilian proposal specifically mentions the National Secretariat of Human Rights but also assigns responsibilities to state and municipal governments. It repeatedly points to the role of nongovernmental organizations and social movements. The question remains essentially unanswered in the Dominican Republic and Ecuador, both of which would create a National Human Rights Education Commission. Colombia and El Salvador have yet to decide on the matter.

Information is more readily available on provisions for monitoring and revision of the HREPLANs. All six plans make reference to evaluation, follow-up and revision of the text. These provisions are explicit in

the plans for Ecuador, Mexico and the Dominican Republic, all of which assign the task to the national commission.

Budget provisions fared worse. Only the plans in Mexico and the Dominican Republic mention the need for resources to implement activities scheduled in the HREPLAN, but they remit such matters to the budgets of other institutions responsible for the activities. Brazil's document metions resources already available for current activities to disseminate the plan, and in Mexico, the Secretariat of Education has a special budget item for this purpose. None of the plans calls for the creation of a budget item specifically earmarked to finance human rights education.

Table 8: Formal components of the HREPLAN

Country	Term	Responsible institution	Review	Budget
Brazil	2006/Not specified in the text	National Secretariat of Human Rights	National Secretariat of Human Rights	Covers dissemination activities and actions by nongovernmental organizations
Colombia	2005/2020 15 years	Ministry of Education and Ombudsman	Yes; no responsibility assigned	The document makes no provisions
Dominican Republic	2004 /2008 4 years	National human rights education commission	National human rights education commission	Resources from regular institution budgets; commission may convene donors
Ecuador	2003/2006 3 years	National Human Rights Commission	Comisión Permanente de Evaluación, Seguimiento y Ajuste de los Planes Operativos de Derechos Humanos	Does not specify funding needs or sources
El Salvador	1999/2009 10 years	Ministry of Education	Yes; no responsibility assigned	No provisions made
Mexico	2004/2006 2 years	Secretariat for Public Education and other entities	Comisión Interministerial de Política Gubernamental en materia de Derechos Humanos	Contains a budgetary item for specific objectives in ISEP; actions will be funded under regular budget allocations to responsible institutions

Content of national human rights education plans

One of the goals of the research was to measure how much the decision to launch a process for developing national human rights education plans actually reflected the presence and growth of true political will. Researchers also asked how much of this political will derived from

interaction between public authorities and civil entities. Accordingly, it first inquired whether the initial mandate given to the entities tasked with preparing these plans included instructions or frames of reference regarding specific content that the plan should include. If so, it then asked how this content was ultimately expressed in the document. Researchers traced references to the objectives, groups targeted for of educational efforts, types of rights and topics selected for top-priority attention, and main lines of action. Another item receiving special attention was the handling of such matters as gender equality, ethnic and cultural diversity and interaction between state and civil society.

The overarching framework was derived from the national human rights plan in the three countries that have such plans,[8] while in the other three countries, it emerged from the process. In any case, specific decisions on education in the areas described above were made throughout the process of preparation – not beforehand – and this was reflected in the final documents.

A first very important observation is that the six documents examined expressly emphasize the universal, indivisible and interdependent nature of all rights, both civil and political, and economic, social and cultural. Two of the documents also include the right to the environment and development, and Colombia adds international humanitarian law. All the plans draw a direct relationship between human rights and democracy. The texts agree that human rights education is an obligation of the State; but they do not explain that it is also a subjective right of citizens, as asserted in international instruments.

All the documents discuss the need to target the situation and enjoyment of human rights by collectives or groups that, for various reasons, are at a disadvantage, suffer from exclusion or are especiallly vulnerable. Such statements appear repeatedly throughout the documents, beginning with the definition of objectives for education and continuing through strategies for intervention, priority-setting for subject areas and teaching, and other details of planning, eventually comprising a very broad universe. In many such references, these groups are seen as holders of specific rights (e.g. women's rights, migrants' rights). In others, they are portrayed as subjects who should receive preferential treatment in educational activities (e.g. children and young people). Finally, they are described as situations to which education should pay special attention (e.g. people with disabilities).

Various texts specify that this category would include women, ethnic groups, migrants and certain age groups such as children, youth and the elderly.

8 In Mexico and Ecuador, the HREPLANs were developed simultaneously with national education plans and are closely interconnected with them. Insufficient information on the subject is available from Brazil.

The texts specify many of the same recipients for HRE, covering all the different spheres and levels of formal schooling including the final years of secondary school and teacher education. They are less consistent about mentioning other target groups, but most of them emphasize university education.

Table 9: Target groups of HRE specified in the HREPLAN

Targets	Brazil	Colombia	Dom. Rep.	Ecuador	El Salvador	Mexico
Basic education, preschool, early secondary, late secondary	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Higher education	✓	✓	✓	✓		✓
Education for justice and security professionals	✓	✓	✓		✓	
Public employees in general (all levels)		✓	✓		✓	
Media	✓	✓				
Teachers	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Educational community		✓		✓		✓
Civil society, non-formal education (NGOs, labor and union groups, community organizations)	✓	✓	✓		✓	
Ministry of Education staff and users of their services		✓				✓

Descriptions of HREPLAN objectives clearly associate human rights education with democracy and a culture of peace, as in the following examples:

- Strengthen the democratic state and rule of law (Brazil).

- Intensify educational activities that contribute to a culture of peace and democracy nationally and internationally by creating regional and provincial human rights education networks (Ecuador).

- Foster a culture of peace based on respect for human rights and fundamental freedoms (El Salvador).

- Train and sensitize participants in the educational system and institutions of higher education to understand, respect and promote human rights as a means to foster a democratic culture integrated into the knowledge-building process and daily coexistence (Dominican Republic).

The plans also set objectives that directly target inclusion or enhancement of human rights content, both in the curriculum and in classroom materials, as follows:

- Emphasize the role of human rights in national development (Brazil).

- The Ecuadorian educational system, the family and the community should foster a culture of respect for human rights, including practical knowledge, dissemination, defense, enforceability and discussion in the classroom and arising from the classroom (Ecuador).

- Design a sequential program, consistent with the provisions of the General Law on Education, to introduce classroom material on promoting and protecting human rights, closely coordinated with existing curricula and programs at all educational levels (Mexico).

- Incorporate the theme of human rights as a crosscutting perspective in the curriculum for primary school and the lower and upper secondary schools (Dominican Republic).

- Develop teaching methods that include knowledge, critical analysis and skills development for promoting human rights (Mexico).

Some countries set objectives calling for the State and civil society to combine and coordinate their work and for State institutions to work together. Examples include:

- Develop a direct working relationship between the State, civil society and national and international organizations involved in human rights education (Ecuador).

- Design activities and develop cooperation agreements with other institutions to strengthen a culture of human rights and offer a high-quality education (Mexico).

- Encourage the participation of civil society and government agencies in human rights education activities undertaken by the Secretariat for Public Education (Mexico).

- Seek opportunities to share, monitor and evaluate projects proposed by nongovernmental and civil society organizations to develop human rights training programs (Dominican Republic).

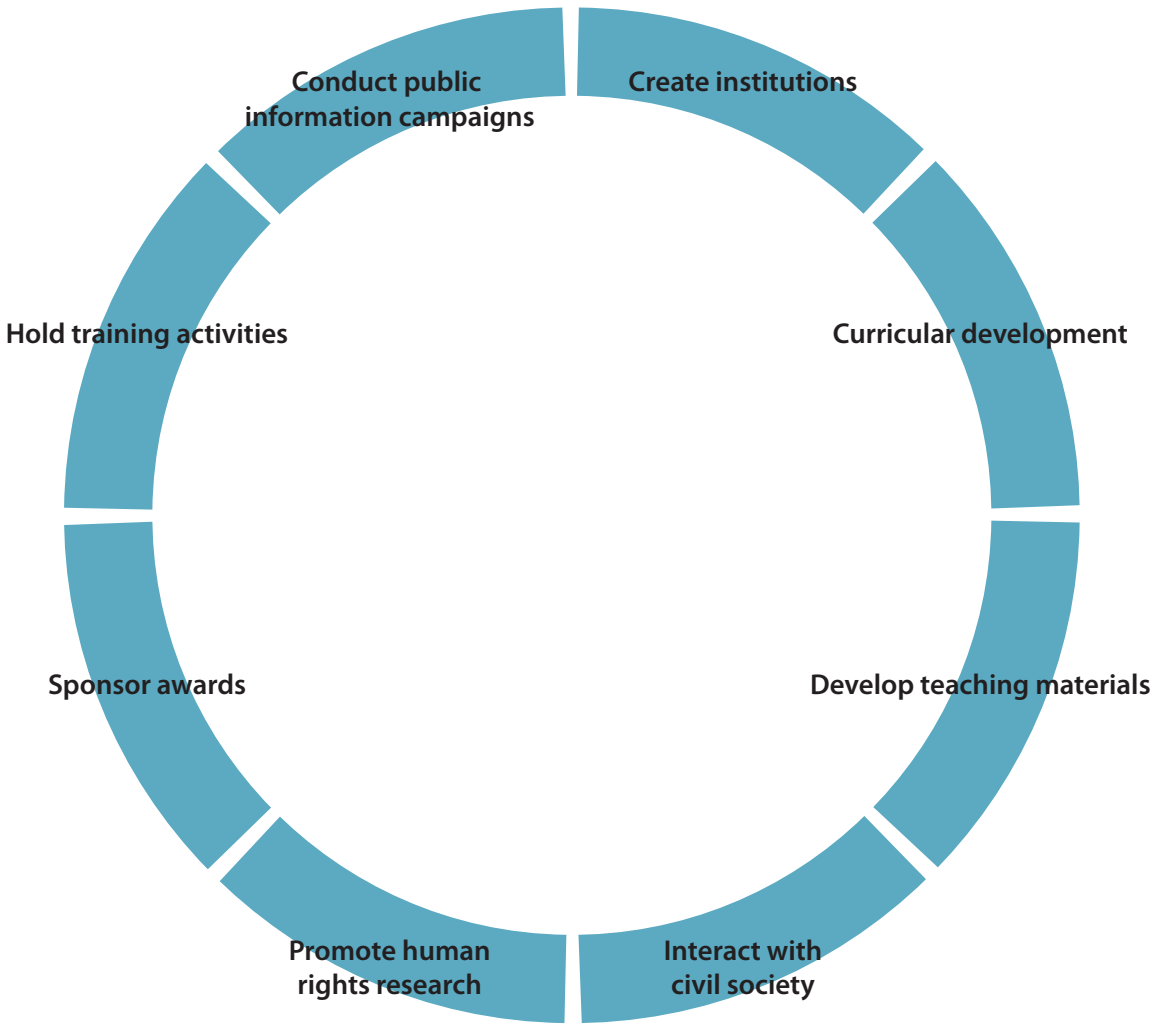
The HREPLANs specify a number of key themes to be addressed. The following table offers a selection of those mentioned most frequently, indicating which countries have included them:

Table 10: Key HRE themes

Ethical and civic values, promoting democracy, culture of democracy, democratic freedoms, values of democratic coexistence	Brazil, Colombia, Ecuador, El Salvador and Mexico
Socially excluded groups, vulnerable minorities, rights of refugees and displaced persons, migrants, people with disabilities, people with AIDS	Brazil, Colombia, Dominican Republic, El Salvador and Mexico
Gender equality, women's rights, sexism, domestic violence	Brazil, Colombia, Dominican Republic, El Salvador and Mexico
Social discrimination, religious culture, multiculturalism, ethnic diversity, promotion of intercultural religious dialogue, racism, exclusion, Afro-descendants	Brazil, Colombia, Dominican Republic and Mexico
The rule of peace, culture of peace, tolerance, peace, ideals of solidarity, fraternity and self-determination of peoples	Colombia, Ecuador, El Salvador and Mexico
Social equality, social inclusion, equity, equal opportunity	Brazil, Colombia, El Salvador and Mexico
The rights of the child, youth, rights of the elderly and aging	El Salvador, Dominican Republic and Mexico
Human rights, international humanitarian law	Colombia and Mexico
Environmental protection, right to a healthy and safe environment	Brazil, Colombia and El Salvador
Rights for victims of crime, abuse of power, torture, inhumane treatment	El Salvador and Mexico
Preventive education on substance abuse and economic exploitation, transparency, accountability	Mexico

The plans studied for this report outline multiple lines of action for meeting pre-established objectives. Most consist of concrete measures for implementing human rights education. The plans different terminology, but these measures are variously defined as: actions, anticipated outcomes, activities, lines of action, commitments and so forth. For information purposes, these action guidelines can be classified into categories that, taken together, paint a general picture of government commitments for putting HRE into practice. These lines of action, illustrated in the following chart, are mentioned in some, but not all, of the national plans.

Chart 1: Lines of action appearing most frequently in HRE plans



The scope and direction of these categories of lines of action can be illustrated with a few examples:

Table 11: Examples of the most commonly occurring lines of action

Create institutions
Create a human rights education observatory to monitor the development of this Plan or other activities for human rights education (Brazil).
Propose that two federal agencies be introduced within the MEC to promote and do research on specific units for dealing with subjects related to human rights education (Brazil).
Set up regional and provincial subcommittees on human rights education in the Ministry of Education, Culture, Sports and Recreation; once they are up and running, they will contribute to the process of decentralization (Ecuador).
Create the Technical Secretariat of the National Commission on Human Rights and International Humanitarian Law Education (Colombia).

Curriculum development

Introduce the HRE perspective as a component in early teacher training programs (Brazil).

Promote the inclusion of human rights material in all forms of education, from preschool through the higher levels of secondary education (Mexico).

Review and update curriculum (El Salvador).

Introduce courses on "Comprehensive Training in Civic and Ethical Education," with material on human rights, for elementary education (Mexico).

Draft guidelines for incorporating HRE into higher education (Dominican Republic).

Develop teaching materials

Promote and produce educational materials oriented toward human rights education, dissemination and implementation (Brazil).

Design a HR Curriculum Guide associated with the curriculum of the national system for Spanish/indigenous bilingual and intercultural education (Ecuador).

Develop literature on human rights; prepare a series of publications on HRE for students and teachers at all educational levels (El Salvador).

Develop materials for a national continuing education course on human rights for active teachers; prepare materials for an awareness raising course targeting personnel from the SEP, parents and the general public (Mexico).

Produce materials on national and international legal instruments protecting human rights; produce educational materials for human rights training with content suited to the different levels of responsibility of civil servants and police officers (Dominican Republic).

Develop educational materials that reinforce and supplement programs on civic and ethical education for elementary and secondary schools. Expand the collection of educational materials available to promote greater knowledge of other nations and other peoples, with a focus on international respect and solidarity, portraying diversity as a potential source of wealth (Mexico).

Interact with civil society

Support exchange activities between civil society organizations and government leaders for developing and implementing projects and research on human rights education (Brazil).

Encourage civil society and national and international organizations to introduce proposals and projects (Ecuador).

Call on civil society to disseminate, defend and demand enforcement of human rights, encouraging the development of networks, panel discussions, oversight and other mechanisms of participation (Ecuador).

Raise awareness among sectors of the State and civil society concerning human rights issues (El Salvador).

Seek coordination and cooperation among institutions, internationally, with civil society, government offices and autonomous agencies (Mexico).

The SEP will provide technical support and promote agreements with various secretariats, civil organizations and government agencies to promote human rights education targeting women, indigenous people, the elderly, street children, hospitalized children, juvenile offenders, and other groups outside the school environment (Mexico).

Coordinate civil society organizations conducting activities to promote and disseminate human rights in order to solidify linkages and combine strengths. Coordinate activities with State institutions to offer a more in-depth approach to human rights problems in the country. Disseminate practices and experiences with human rights education by civil society organizations (Dominican Republic).

Promote human rights research

Promote academic research based on the theoretical underpinnings of human rights, specific claims by the community and organized civil society, and public institutions (Brazil).

Develop a project for information and awareness rising on the knowledge and practice of human rights (Ecuador).

Prepare a baseline study of HRE in El Salvador.

Promote research on human rights and the quality of education (Mexico).

Promote research to develop indicators for evaluating the state of human rights culture (Mexico).

Conduct public information campaigns

Conduct campaigns to disseminate information and practice on human rights and a culture of peace (El Salvador).

Disseminate the Human Rights Education Program among education authorities, teachers and SEP staff (Mexico).

Distribute the manual on introducing a human rights perspective when developing public policy (Mexico).

Disseminate information on the rights of children in times of peace or war and the standards of international humanitarian law that protect child welfare in cases of armed conflict (Mexico).

Disseminate practices and experiences with human rights education by civil society organizations (Dominican Republic).

Disseminate and publish significant experiences (Colombia).

Sponsor awards

Institutionalize annual human rights awards by the SEDH, with a category on human rights education in order to draw attention to successful experiences with HRE (Brazil).

Recognize individuals and institutions for their contributions to human rights and a culture of peace (El Salvador).

Hold training activities

Promote human rights training for officers and technicians working with refugees, migrants, foreigners (Brazil).

Develop a national training plan for the educational community (Ecuador).

Promote training on knowledge, promotion, protection, defense and respect for human rights, targeting working teachers and students of education (Mexico).

Design human rights training strategies for the teachers of special-needs children (Mexico).

Support members of military and security forces by ensuring that basic training programs include material on civic and ethical training, the prevention of substance abuse, and sex education (Mexico).

Develop workshops for awareness raising and training on the value of human dignity and State responsibility to guarantee human rights protection (Dominican Republic).

Develop workshops for awareness raising and teacher training on topics of human rights (Dominican Republic).

Pilot program to train teachers in human rights and IHL (Colombia).

Training for educational and outreach workers (El Salvador).

Cross-cutting perspectives in national human rights education plans

This study of human rights education plans found that all the selected countries share a clear commitment to incorporate certain viewpoints or perspectives that cut across most or all the components of their plans. This is certainly the case of human rights *per se*, a perspective that is repeatedly portrayed as a necessary, comprehensive element in all educational processes. Plans call for introducing the topic into the school curriculum, adopting teaching models and methods and encouraging certain behaviors in the classroom.

Another topic that runs through all the plans both as a subject of instruction and as an underlying thread is that of promoting gender equality. The recommended educational approach gives preferential recognition to the rights of women and, in general, introduces material acknowledging women's specific interests and needs as part of the drive to promote equality.

Another crosscutting perspective that appears repeatedly in different chapters of the plans is a recognition of cultural diversity and the resulting need to counteract all forms of discrimination and to promote tolerance and social coexistence. This item is particularly important for indigenous peoples in such countries as Ecuador and Mexico and the Afro-descendant communities of Colombia and Brazil.

All the plans address the special needs of collective groups in particular situations or conditions due to such factors as age, health or marginalization, although the degree of emphasis varies from one case to another. While they fall short of becoming crosscutting perspectives per se, they are defined as basic principles for targeting educational efforts, including the development of special teaching methods and educational materials.

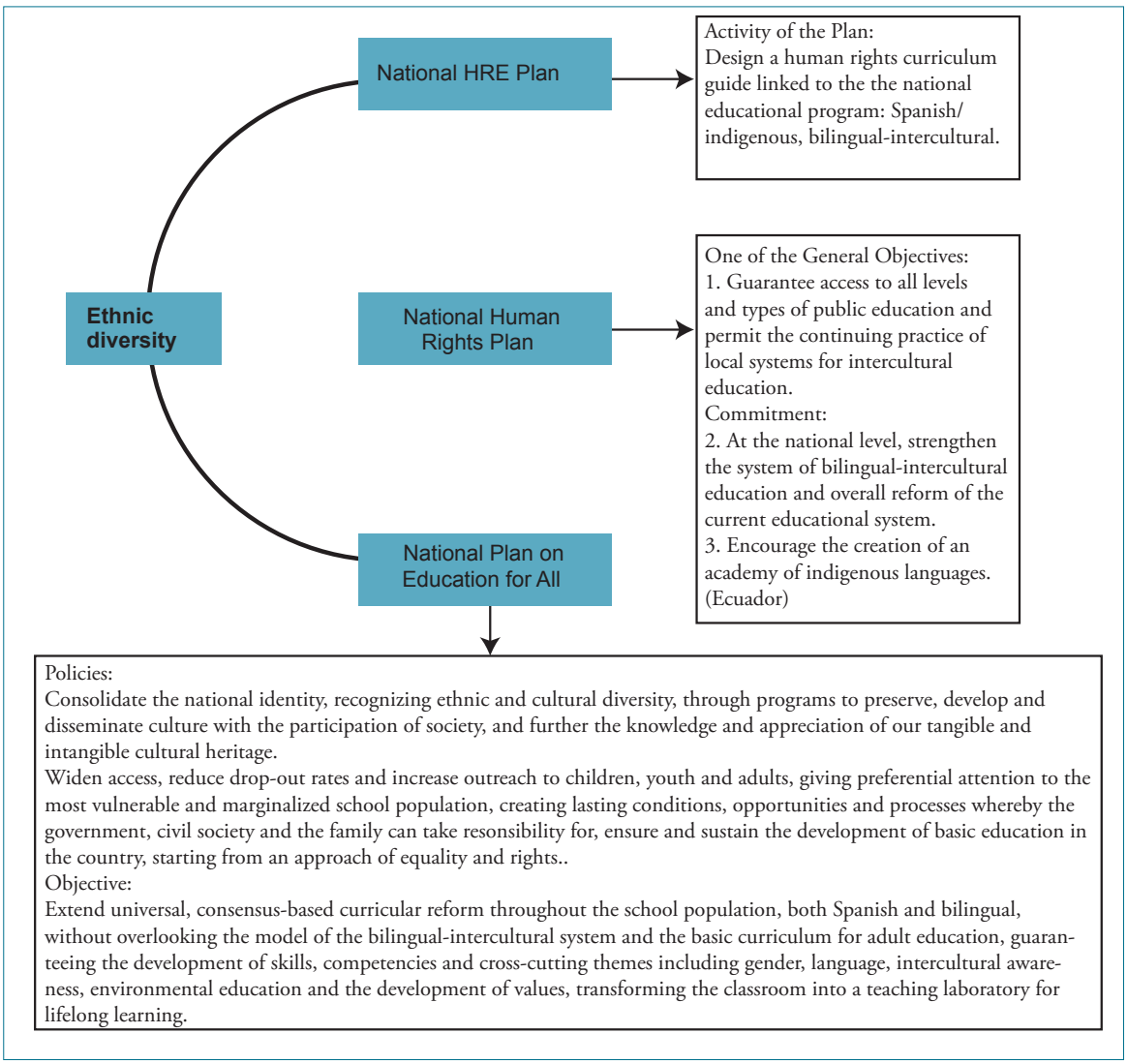
In most cases, the lines of action established in national plans to implement human rights education assert the importance of developing greater interaction between civil society organizations and the State in order to bring about human rights education and design appropriate mechanisms. This is especially true for non-formal education. As was stated at the beginning of this section, the guidelines for creating institutions to prepare national plans always provide for civil society organizations to serve as full members. Civil society is also assigned equal responsibility for carrying out the lines of action in the plans.

The HREPLANs, national human rights plans, national education plans and "Education for All" programs all take different approaches to ethnic diversity and gender equality. The HRE and human rights plans emphasize the need to develop educational and bilingual materials on these

topics; the latter two types of education programs approach these crosscutting perspectives in terms of the right to equality and freedom from discrimination. Moreover, the national education plans and national "Education for All" programs introduce issues of gender equality and ethnic diversity as concerns for access to education; they promote gender equality and address indigenous issues by advocating the expansion of school infrastructure and the adoption of bilingual methods.

The chart below shows how Ecuador's, national human rights plan, working plan for human rights education and national "Education for All" program incorporate the perspective of ethnic diversity.

Chart 2: Incorporation of the perspective of ethnic diversity)



HRE in national human rights plans (Brazil, Bolivia, Ecuador, Mexico, Peru and Venezuela)

Following the Vienna Conference in 1993, six countries of the region launched processes to adopt national human rights plans (NHRPs) in fulfillment of their international commitments. As of the date of this writing, the UNHCHR website reports that five of these countries have now submitted the texts of their plans. The information on Peru as of the same date indicates that, "having completed public hearings as scheduled, the National Council will proceed to develop a draft national plan for public release on 10 December 2005, following enactment of relevant legislation, on the occasion of the annual tribute to the Universal Declaration of Human Rights." Accordingly, the NHRP was in fact adopted via Executive Order No. 017-2005-JUS.

According to available information, the governments entrusted the preparation of these plans to entities associated with the national bodies (commissions, committees, workgroups) set up for this purpose; in all cases, they included the participation of civil society organizations and consulted with various sectors of the government and society.

Table 12: Preparation of national human rights plans

Country, title of instrument and legal basis	Drafting body	Year(s)
Bolivia: Plan Nacional de Acción para la Promoción y Protección de los Derechos Humanos a Mediano y Largo Plazo	No information Presumably, the Ministry of Justice is to produce the chapter on human rights in Bolivia	No information Presumably in 2003
Brazil: Programa Nacional de Direitos Humanos II	Ministry of Justice, together with civil society organizations	2000
Ecuador: Plan Nacional de Derechos Humanos Executive Decree No. 1527, 18 June, 1998	A decentralized standing commission made up of an equal number of State and civil society representatives	1998
Mexico: Programa Nacional de Derechos Humanos Presidential Agreement, 11 March, 2003	Commission on Government Human Rights Policy	2003-2005
Peru: Plan Nacional de Derechos Humanos Executive Decree. 017-2005-JUS	National Human Rights Council	2001-2005
Venezuela: Plan Nacional de Derechos Humanos Decree No. 1034, 24 January, 1996	National Human Rights Commission (Secretariat of the President)	1996-1999

The Bolivian plan of action (1996) was prepared by common agreement between the Under Secretariat of Human Rights of the Ministry of Justice and a group of representatives of nongovernmental human rights organizations. The proposal is emerging just as this society formally

recognizes the urgent, timely need to promote and reinforce reform processes in the administration of justice in a country where both historical and modern conditions have undermined access and, in effect, led to denial of justice for a majority of the population. As a result, the drafting group has been encouraged and guided in its tasks by recent constitutional and legal reforms, which include the creation of an Ombudsman office, recognition of the multiethnic and pluricultural nature of the nation, promotion of a system of grassroots participation and adoption of measures favorable to gender equality.

The plan of action sets out five groups of objectives: respect, protection and promotion of human rights; civic education; institution building; legislative reform, and strengthening civil society. The main strategy of the plan is to develop and strengthen public institutions that will handle matters affecting human rights in general, and to create and maintain linkages between the public sector and social organizations and movements. The plan proposes specific actions classified into three broad categories: institution building – including coordination among institutions and with civil society entities; legislative reform, and activities for education, training, dissemination and documentation.

Today Bolivia has a Human Rights Plan of Action 2006-2010. It was developed after a number of preparatory steps had been taken, including the enactment of an executie order mandating the development of a human rights strategy and the creation of organizational structures such as the Inter-institutional Council, the Inter-ministerial Commission and Special –focus Groups.

Peru began preparing its NHRP in 2004 under the auspices of the National Human Rights Council (CNDH), several of whose members were assigned to a team for coordinating the work and drafting the Plan. Members of the coordination team include representatives of the ministries of justice, foreign affairs, women and social development, health, education, and the National Human Rights Coordinator. The essential thrust of the plan is the conviction that the country needs to "build a democratic culture based on respect for the dignity and rights of all persons, especially the most excluded;" "that all plans and proposals for economic, social, political and cultural development should take a human rights perspective;" that "situations of violence such as those we have experienced must not be repeated," and that "many of the causes of this violence have not been addressed."

In the final months of 2005, the National Council has held a number of public hearings to collect information and opinions. Upon completion of the public hearings, it then developed a national plan draft for public release following enactment of relevant legislation, on December 10th 2005, on the occasion of the annual tribute to the Universal

Declaration of Human Rights. A version of Peru's NHRP is already available on the Internet.[9]

The CNDH attaches critical importance to the work of central, regional and local government entities, whose work is the basis for developing, directing and ultimately applying and monitoring the NHRP; it encourages them to participate and contribute to the on-going work and adopt whatever measures they deem necessary to achieve stated objectives.

The Venezuelan plan was coordinated by the National Human Rights Commission, an entity that reports to the Secretariat of the President and was created under executive order 1034 of January 1996. Members include representatives of the office of the national prosecutor, seven government ministries, the governor of the Federal District, and the National Border Council. In 1998, the executive secretariat of the commission organized a team to draft a NHRP. Acting in response to a commitment the country had acquired in the First Encounter between the central government and nongovernmental organizations, the team is made up of commission members, representatives of other government entities, nongovernmental organizations, universities, professional associations, neighborhood associations and natural leaders from civil society in general.

By February 1999, the drafting committee had developed a first version of the national plan, incorporating contributions from work groups set up in 1998 and other consultation activities. This draft failed to receive backing from the human rights movement as expressed in the "Forum for Life." Several attempts were made in 2000, 2001 and 2002 to reactivate preparation of the plan; but in the face of spreading political polarization, they were unsuccessful. In 2003, the national human rights commission and the Ministry of the Secretariat of the President were eliminated, ending all possibility of reactivating dialogues for preparing a NHRP. The text available for consultation on the UNHCHR web site appears to be the last version prepared during the final term of office of President Rafael Caldera. The report of the study on Venezuela concludes by stating that currently, "while some ministries sponsor actions, policies and directions for human rights, these are uncoordinated and have not been structured into a plan able to guarantee stability and continuity. Nor do organizations for the promotion and defense of human rights have access to regular channels of communication with the national government."

Human rights education in the NHRPs

The following table shows that the plans in Brazil, Peru and Ecuador set an explicit objective to introduce human rights education pro-

[9] www.plannacionalderechoshumanosperu.

grams in schools at all levels. Peru expressly calls for human rights content in continuing education for teachers and training for government employees. Ecuador also includes non-formal education and – in another text – stresses that the provisions should apply to education both in Spanish and in mother tongues, as well as to intercultural and bilingual education. Brazil particularly emphasizes its intention to train professionals and civil servants working in the administration of justice.

Bolivia's plan (1996) attaches particular importance to training civil servants in all sectors, along with representatives of civil organizations. The text does not refer expressly to formal education. The same can be said of the only text available from Venezuela. Mexico describes education as a critically important resource for promoting respect for human rights and creating a culture of peace, but the text does not set the explicit objective of incorporating human rights into education.

These national human rights plans, much like the six HREPLANs discussed above, explicitly incorporate a perspective of gender equality. They do this in two different ways, often complementary: by approaching women as a collective that has been and continues to be subject to

Table 13: Human rights education as an objective of the NHRP

Bolivia	Use education as a vehicle to promote dissemination and training in human rights, a human rights culture, and democracy; it should provide the means to extend and deepen the development of attitudes and behaviors favorable to the observance of human rights in daily life – so that human rights become routine – by government employees as well members of civil society. This culture of human rights and democracy should make it possible, among other things, to negotiate solutions to conflicts, still respecting the Constitution and laws and the free play of democratic institutions, which is a cornerstone of good governance.
Brazil	Strengthen programs for human rights education in the elementary and secondary schools, using crosscutting themes established under national curricular guidelines. Support programs of human rights training and education for legal professionals, police officers, prison wardens and leaders of unions, associations and communities. Support the introduction of human rights courses in judicial and prosecutor training academies. Coordinate regular classes and extension courses in public and private universities, academic departments and other institutions of higher learning, focusing on the promotion and protection of human rights.
Ecuador	At all levels of the national formal and non-formal educational system, introduce studies on human rights, including principles and precepts, the need to protect, disseminate and develop rights, and mechanisms available to civil society for claiming the nondiscriminatory, comprehensive and universal application of these rights.
Mexico	*General objective:* create a culture of respect for and protection of human rights. *Specific objectives:* Disseminate the content and scope of human rights among the general population, along with national and international mechanisms for protection. Promote respect for human rights and the exercise and application of these rights through education.

Peru	*Strategic line 2:* Contribute to the dissemination of the HR approach in government institutions and civil society. *Specific objective 2:* Implement the National Program for Human Rights Education. *Goal:* Guarantee high-quality education for all by delivering human rights education. *Coverage:* The curricular program overseen by the Ministry of Education and regional Departments of Education; The system of higher education, both public and private; The continuing education program for teachers, conducted in institutes of higher education and universities (undergraduate and graduate), both public and private, and training activities implemented through the Department of Teacher Training (DINFOCAD); The career program in public management and public employment, including police and military training institutions. Anticipated results: A national strategy for human rights education is drafted, approved and applied. A system is adopted for implementing, monitoring and evaluating the National Plan for Human Rights Education. A Plan of Action is implemented to promote the inclusion and practice of human rights education in elementary and secondary educational systems.
Venezuela	Guarantee a high-quality national education system that respects the principles of human rights and responds to the challenges of globalization, without losing sight of national identity. Guarantee that education at all levels includes materials and activities on human rights, environmental law and sustainable human development. Train and sensitize the people responsible for developing and enforcing laws, to protect and defend the inviolable nature of human rights.

discrimination and that, therefore, requires preferential attention by the State and its institutions; and by seeing women as subjects of specific rights that reflect their particular interests and needs.

The Brazilian human rights plan develops this perspective extensively in the context of the fight against discrimination, also extending the discussion to ethnic and cultural diversity. Bolivia's plan of action (1996) sets forth objectives and strategies that particularly stress the rights of indigenous groups, children and women and seeks to strengthen civil organizations that defend these rights. It also proposes that government offices responsible for sectoral policies affecting such rights should be incorporated into the inter-institutional structure created to achieve the objectives of the plan. The Executive Decree enacting Ecuador's NHRP includes several articles expressly devoted to promoting and protecting the rights of women, indigenous peoples and Afro-Ecuadorians.

HRE in national education plans

As was stated in the First Inter-American Report on HRE (2002), national education plans (NEPs) provide a useful source of information for tracing evidence of state policies taimed at incorporating human rights themes into education. The first report examined plans that were in effect in 1990 and 2000, and, over the course of the decade, an increase in the number of rules, guidelines and specific agreements by which the broad principles and content of HRE, already established in new constitutions and general laws of education, were to be made a part of educational practice. Additionally, the report found that the countries had developed national medium-term plans setting educational action strategies for future years, abiding by the philosophy of the current educational reform movement. The time frame for these plans varies by country, commonly ranging from three or five years, or less frequently, up to 10 years. The national plans cover education or educational development in general. By 2000, most of them had introduced very explicit components on the teachings human rights education. At least five countries had started to develop national plans to promote human rights education, the results of which have been examined extensively in this report.

Nicaragua encouraged especially broad participation when it developed its national education plan. Participants included the National Educational Council, the Ministry of Education, Culture and Sports, the National Technology Institute, the National University Council (CNU), the Higher Council of Private Universities (COSUP) and the Nicaraguan Federation of Private Universities (FENUP). The process also drew on civil society entities including: teacher associations, the Forum for Education and Human Development of the Iniciativa por Nicaragua, the National Educational Movement, the business sector, political and religious leaders and the media.

In Guatemala, in addition to the national education plan, the Presidential Commission for Coordination of Executive Human Rights Policy drafted a national HRE policy still pending approval. One of its main strategic lines of action is to include human rights at all levels of the formal educational system.

Eight countries now have national education plans in effect (Bolivia, Brazil, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Mexico, Nicaragua and the Dominican Republic). The following table shows which national education plans include human rights-related objectives, goals and strategies and gives several examples.

Table 14: Human rights content in national education plans

Content	Bolivia 2004/2015	Brazil 2000/2010	Costa Rica 2002/2006	Dominican Rep. 2003/2012	El Salvador 2005/2021	Guatemala 2004/2007	Mexico 2001/2006	Nicaragua 2001/2015
Explicit reference to human rights					✓			✓
Solidarity, peace, tolerance and friendship among the nations	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Civics training		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Participation in educational management	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Gender equality	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ethnic diversity	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Table 15: Examples of content in NEP's

Explicit reference to human rights

Strategies: Implement a curriculum that includes crosscutting themes on the gender approach, environment, human rights, governance, culture of peace, customs, languages, beliefs and traditions (Plan Nacional de Educación, Nicaragua.)

Objectives: a) Full development of the person, to include a social dimension. Through education, students must learn to coexist with others. Full development includes, as key elements, the nurturing of discipline, tolerance and solidarity, combined with the balanced exercise of human rights and citizen responsibilities (Plan Nacional de Educación, El Salvador.)

Values of solidarity, peace, tolerance and friendship among nations

Strategies: Find ways for the educational system to respond to needs arising from conflict, natural disasters and instability and adopt educational programs that promote mutual understanding, peace and tolerance and that help prevent violence and conflict (Plan Nacional de Educación, Nicaragua.)

Crosscutting themes: life in democracy and a culture of peace, unity in diversity, moral and ethical values, sustainable development, science and technology (Plan Nacional de Educación, Guatemala.)

Participation in educational management

Purposes: 2. Promote a participatory, nonexclusive, consensus-based process to set strategic directions for education in Nicaragua (Plan Nacional de Educación, Nicaragua.)

Strategic objectives: Bolster community participation in the educational process, adopting various mechanisms for the community to take ownership of the school (the school belongs to the community) (Plan Nacional de Educación, Guatemala.)

Goal: Create new mechanisms for co-responsibility and participation so that individuals and social groups involved and interested in education can contribute work, ideas, creativity and effort to achieve educational purposes (Programa Nacional de Educación, Mexico.)

Objectives and goals: 9. Promote community participation in managing schools; by the end of two years, school councils or equivalent bodies should be set up in all communities (Plan Nacional de Educación, Brazil.)

Strategic objectives: achieve participatory, effective educational management (Estrategia de la Educación, Bolivia.)

HRE in other planning documents

So far, this report has examined three types of national planning programs: national plans for human rights education, human rights *per se*, and education. In addition to these three, some countries of the region have completed or are preparing other types of educational plans stemming from two international campaigns that coincided with the Decade for Human Rights Education. Specifically, the States of the world adopted a recommendation to develop National Plans for Values Education, at the World Education Forum held in 2000 in Dakar, Senegal, and the Organization of Ibero-American States for Education (OEI) encouraged them to prepare National Plans for Values Education. These planning documents, in describing their mission, objectives, principles, components or strategies, include references to HRE principals, values and content.

The "Education for All" program that emerged from the Dakar Forum specifies six objectives to be achieved by the year 2015, geared to ensure access to high-quality education – carried to a successful completion – on an equal footing for all the world's children, especially those who are at the greatest disadvantage or in explicit or implicit situations of vulnerability.

Objectives of the World Education Forum "Education for All" (Dakar, Senegal, 2000)

(i) expanding and improving comprehensive early childhood care and education, especially for the most vulnerable and disadvantaged children;

(ii) ensuring that by 2015 all children, particularly girls, children in difficult circumstances and those belonging to ethnic minorities, have access to and complete free and compulsory primary education of good quality;

(iii) ensuring that the learning needs of all young people and adults are met through equitable access to appropriate learning and life skills programmes;

(iv) achieving a 50 per cent improvement in levels of adult literacy by 2015, especially for women, and equitable access to basic and continuing education for all adults;

(v) eliminating gender disparities in primary and secondary education by 2005, and achieving gender equality in education by 2015, with a focus on ensuring girls' full and equal access to and achievement in basic education of good quality;

(vi) improving all aspects of the quality of education and ensuring excellence of all so that recognized and measurable learning outcomes are especially in literacy, numeracy and essential life skills.

Although human rights per se are not directly mentioned in the wording of these objectives, they are clearly present in the emphasis on equal opportunity, gender equality and respect for ethnic diversity, and in the concern for children and young people from the most vulnerable sectors of modern society.

According to information available, several countries of Latin America have now prepared or are currently preparing national plans on "Education for All:" Ecuador, Panama, Paraguay, Peru, Costa Rica and Venezuela. The planning exercises began between 2001 and 2003 and, without exception, propose clear, specific measures for introducing the principles of equality and diversity promoted by the Dakar objectives into their educational systems.

Particularly important is their emphasis on recognizing ethnic diversity, as all these countries have large indigenous or Afro-descendant populations that, in actual practice for the most part have not enjoyed conditions of access, permanence or promotion of education equivalent to those of the Spanish-descended population.

Some of the national "Education for All" plans go even further, explicitly and accurately introducing values and educational content drawn from human rights theory. The extracts quoted in Table 16 offer clear evidence of this.

Another instrument for educational planning present in the region, although less common, is the national plan or program for values education. Available information shows that Costa Rica already has one such plan in effect, and Paraguay is currently preparing its own.

Costa Rica introduced values education as a policy of the 2002-2006 education plan under the heading "full human development." Included as a crosscutting theme of the education plan, it is consistent with the objectives of the national plan for human development 2002-2006, which sets high priority on human values training under the program for development of values. Paraguay is currently working on a national plan for values education, and the draft is 80% complete. It would last five years, and the objective is to establish public policies for education. Even though the document is not yet complete, it is already being disseminated and discussed in various national forums.

This type of plan or program for values education, like the "Education for All" program, tends to incorporate, more or less explicitly, the principles of human rights, democracy and citizenship, as the examples reveal. Nevertheless, here the emphasis is on the ethical or axiological dimension of human rights, rather than the legal or political dimension, even though the two should be inseparable. As a result, the challenge of teaching about the historical and doctrinal underpinnings of human rights philosophy, as well as its framework for legal protection, is relegated to the national, regional or international level.

Table 16: Values and content from human rights education appearing in national "Education for All" plans: selected examples

Educación para todos-Plan Nacional de Acción, Panamá

Goals:

National Network of 1000 defenders of values, human rights and gender, up and running.

Participation in the educational planning process by 100% of parents associations.

Strategies:

Document experiences with human rights education.

Sign agreements between the Ministry of Education and the Inter-American Institute of Human Rights to provide technical assistance to 1000 defenders.

Expand the national network of defenders of a culture of peace through values education and human rights education.

Plan de Educación para todos, Perú (in progress)

Principles: VII. Democracy and participation

Education is a matter of concern to everyone in society and promotes unconditional respect for human rights and for freedom of conscience, thought and opinion; it encourages the full exercise of citizen rights and recognition of the popular will. Education promotes the development of values, attitudes and behaviors for participation in institutional life and peaceful coexistence.

Plan Nacional de Educación para Todos, Venezuela (Document prepared by the technical group of the Plan)

Policies for indigenous education, culture and language:

Intercultural bilingual education as a State educational policy, understanding interculturalism as the guiding and operating principle for the national educational system.

Produce and publish educational materials using oral, written and audiovisual media, both bilingual and in indigenous languages.

Revitalize language and culture for working with highly vulnerable indigenous groups.

Compulsory use of indigenous languages in all public and private facilities located in indigenous zones, including urban areas inhabited by indigenous people, in which case intercultural bilingual education is to be practiced.

Expand the social use of indigenous languages beyond the classroom, to institutionalize their official recognition.

Table 17: Values and content from human rights education appearing in national "Values Education" plans

Programa Nacional de Formación en Valores, **Costa Rica**

Mission: Seek recognition of personal dignity and respect for individual and cultural differences, human rights and the irrevocable right to a healthy life for children, young people, adults and the elderly; seek and continuously promote efficiency and transparency in public management.

Component Nº 1: The intent of this approach is to build values associated with the four current cross-cutting issues: Education for living out human rights, democracy and peace; education for health; education for an environmental culture and sustainable development, and integrated education for human sexuality.

Plan Nacional de Educación en Valores, **Paraguay** (in progress)

General objectives:

Promote the practice of solidarity, understood as a two-way value in which those who receive are expected to give.

Encourage the formation of a new model of citizen who is critical and autonomous in exercising rights and honoring obligations.

Encourage citizens to participate in all actions of national interest and take part in making decisions for the common good.

Other initiatives relevant to HRE planning

Finally, information collected for this study found a number of countries that do not currently have a planning process directly or tangentially addressing matters relevant to human rights education in the educational system, but that nevertheless are engaged in related initiatives. In general, they have created new institutions (or new departments in existing institutions) that the State has mandated to work on promoting human rights at the national level. This is the case of Argentina, Chile and Uruguay.

Such cases apply to the research hypothesis of this Fourth Report in two ways. First, the initiatives reveal the State's will and political commitment to promote human rights. Although they may be something less than full-fledged public policy, nevertheless they are embryonic expressions of such a policy and represent the first steps in this direction. Furthermore, the creation of an entity is in itself very promising, as its functions or objectives tend to include developing national human rights policies and proposing actions and plans in this direction, following international guidelines. Consequently, it is reasonable to expect that these activities will soon lead to the development of national plans for human rights or human rights education, or both.

In 1993, Argentina created the National Department of Outreach under the aegis of the Under Secretariat for Human and Social Rights, which reports to the Ministry of Internal Affairs; since that date, it has been engaged in HRE activities. One of the objectives of the Secretariat for Human Rights for 2003/2007 is to assist the Ministry of Justice and Human Rights in developing and implementing policies, plans and programs for promoting and protecting human rights. It coordinates decentralized organizations active in this field and supervises plans and programs for the prevention of human rights violations and all forms of discrimination. It also runs programs to promote cultural norms and social practices that guarantee equal opportunity, tolerance and respect for the human rights of all. In the final quarter of 2003, a call went out to design a National Plan of Action for the Rights of Children and Youth, and meetings have been held with different sectors of the government, civil society and international organizations.

This year in Chile, the President submitted a draft bill to create the National Human Rights Bureau, a government office whose promotional tasks would include "disseminate knowledge of human rights, encourage teaching of human rights at all levels of the educational system and promote research, studies and publications; grant awards, sponsor ceremonies and events on these subjects and conduct other actions to consolidate a culture of respect for human rights in the

country." The draft bill to create this bureau does not identify specific strategies or lines of action for meeting the objectives, so it seems clear that the tasks related to human rights education would be carried out in conjunction with the Ministry of Education.

At the beginning of this year, following the inauguration of the current administration, the Government of Uruguay created a human rights department under the Ministry of Education and Culture. One of its stated objectives is to develop a national plan for human rights education. Educational authorities have repeatedly asserted their desire to introduce the subject of human rights at every level and sector of education – public and private, formal and non-formal – including training for government employees and police and military personnel. For this purpose, they attach top priority to national-level planning. Progress in this direction has been very fast, and last September, with the support of international organizations, a seminar was held under the title "Toward a National Human Rights Plan." Clearly, the process is well underway.

All these developments are clear expressions of the political will of the States to begin providing widespread, systematic human rights education to all citizens. Can the process unfold successfully? This will depend on the countries' ability to sustain and even strengthen domestic political will – regardless of the changeover of political parties at the helm of government. It will also depend on the amount of support the countries receive in the form of technical inputs from other countries that have greater experience and from international organizations working in this field.

The timing of this spurt of interest in human rights education poses an interesting question. These are the same countries that have a recent history, dating to the 1970's and 1980's, of antidemocratic, authoritarian governments that engaged in massive, bloody human rights violations. Why then have they moved so slowly, even lagging behind the other countries of the region, in deciding to plan and introduce widespread human rights education? One hypothesis could be that, after having suffered from such egregious violations, the newly democratic governments have been concerned, first and foremost, with human rights policies in the political and legal sphere. They needed to respond to the massive outcry for truth, justice and redress, an exceedingly difficult and time-consuming task, ridden with conflict. Systematic educational policies have come later, driven by a growing awareness of the need to cultivate collective historical memory and raise up new generations able to guarantee that "Never Again" becomes a reality.

3. Conclusions

The working hypothesis for this Report was based on the assumption that a study of the processes to prepare national human rights plans and national human rights education plans would yield important clues about the development of public policy on HRE. It would show whether HRE was to become a key component in educational processes at all levels and could cast light on the basic directions of HRE in the countries.

Such clues point, first, to political considerations by illuminating the origin and strength of the initiative; the type of institutional structure developed for planning; characteristics of the procedure; the type and variety of interactions among all the actors involved; allocation of responsibilities and allocation of resources to carry out the plans. Second, a look at the results – documents containing proposed plans and programs – reveals technical considerations and the extent to which human rights are covered. It shows how priorities were set and what viewpoints were adopted regarding particular rights, rights holders and educational spheres where interventions will take place.

The countries of this region have been slow to adopt national plans (HR and HRE), falling behind timetables proposed in the plans of action in the Vienna Declaration (1993) and the Decade for Human Rights Education (1994). Because the planning processes in these countries began so recentrly, it is too early to evaluate their impact. Indeed, many of these processes and results are still incomplete or have even come to a standstill for a number of reasons. Even though more time will need to elapse before an accurate assessment can be made of the establishment of true HRE public policy, sufficient clues are already available for drawing conclusions on some the points listed in the above paragraph.

The initiative to implement human rights planning processes originates equally in the international sphere – especially the UNHCHR office – and the national public sector, especially in the area of international relations. With certain exceptions, civic organizations tended to become involved in these initiatives as a delayed reaction to what was already happening. The public sector has been quick to call on education authorities, and in all cases, they have joined the process and assumed important roles. It has also reached out to the offices of the ombudsman, whose participation has not been particularly active. Overall society has become involved mostly through nongovernmental human rights organizations and, in some countries, other movements that have entered the field more recently, such women's groups or indigenous associations. Other organized sectors and certain social and citizen movements have

tended to join the process later. Available information reveals that political parties have been strikingly absent.

In all cases, an *ad hoc* institutional structure had to be set up to prepare the plans, making it possible to involve a variety of government sectors, civil society and organizations from the international community. Each country decided how much weight to assign these stakeholders within the institutional structures, and the results clearly reflect their decisions. In those cases where the government holds sway, procedures and results advanced much farther, and the teams produced quite complete planning documents that have been formally recognized by the authorities. Those processes that assigned more active participation to civil organizations did succed in developing proposals. However as planning instruments, they suffer from certain technical limitations and are still awaiting formal procedures for adoption by public authorities.

For the most part, procedures have been consultative and not bureaucratic. All the countries that produced plans held events, although the format varied, as a resource for conducting baseline studies, identifying needs and aspirations, building agreement on priorities, formalizing commitments and dividing up responsibilities. Public entities made significant efforts to coordinate with one another and promote the necessary intersectoral policies, and in some countries, to garner the participation of state, regional and local governments and thus ensure effective decentralized policy implementation. Interaction between public entities and civil organizations takes many forms, ranging from technical cooperation to actual negotiation of agreements. It automatically implies the recognition that expertise on human rights – and especially HRE – can be found in civil society organizations, universities and in some cases, the churches. An important component of the procedures was to disseminate the initiative and its progress among the overall population or among social and citizen movements; in some cases, these actions were construed as promotion of human rights, and in other cases, as consultations.

To judge by the results, interactons in preparing the plans are mediated by reconciling diverse proposals. Indeed, in cases where participation is most varied and effective, the resulting plans are broader and less selective in terms of themes, beneficiaries, coverage, intervention strategies and types of activities to achieve results. These interactions produced an identifiable tension between two different approaches or access points: one starts with actual rights, while the other focuses on subjects of rights (targets). The two were not always resolved or reconciled in the final product.

With a few exceptions, the division of responsibilities for leading preparatory procedures was very clear and has been respected. By con-

trast, the allocation of responsibilities for implementing the final plan or program has been very vague, with the possible exception of two countries, and little evidence is available to gauge whether it is being fully respected. This may be a continuing symptom of the ad-hoc nature of the preparatory entities. It may also reflect a tendency for these entities to become permanent structures outside of highly fragmented institutional dynamics of the public sector in the countries of this region. It stands in contrast to discouraging past experiences with efforts to bring about interinstitutional coordination in other areas. Creation of a permanent role for the ad-hoc institutions seems to reflect a desire to preserve a place for interactions between public entities and civil society. This interaction proved to be critical in the preparation of plans that gained reasonable levels of legitimacy and claim significant technical quality.

The final HRE plan or program documents mostly avoid financial projections. A few mention financing for specific actions to disseminate the plans or, exceptionally, for the immediate development of supplementary materials such as curricular guides or specialized texts. Those plans that express concern for the financial stability of the HREPLAN point to the regular budgets of entities that will be responsible for carrying out planned activities, especially the ministries of public education. However, they offer no thoughtful proposals to identify lasting sources of funding – such as new or special income streams – or to calculate duly budgeted percentages of expenditure. Only one plan suggests that a special fund should be set up to cover human rights education activities, and in one other case, the permanent commission is empowered to initiate negotiations with international cooperation institutions. Certainly this indicator is the strongest argument for the hypothesis that in fact the States are not moving toward official HRE policies.

The study also looked at the actual content of plans, programs and proposals. The most general finding is that the universal, interdependent and indivisible nature of all human rights is becoming more clearly understood. Moreover, the countries are beginning to recognize the international community, especially international protection bodies, as the natural sphere to which they have submitted themselves for the development of legal standards, control mechanisms and possibilities for enforcement.

Another clear finding is that all the documents identify areas in which existing inequalities tend to interfere with access to certain rights. The most evident inequalities entail poverty as an expression of economic inequality, exclusion as an expression of political inequality and discrimination as an expression of social and cultural inequality. These inequalities suggest at least three areas that HRE should emphasize: the urgent need to fight all types of discrimination; identification of specific rights

of collective groups in situations of greater risk, disadvantage or vulnerability, and the close relationship between protection of human rights and promotion of democracy. In response to such concerns, the plans should emphasize certain crosscutting perspectives or viewpoints, including gender equality and recognition of ethnic and cultural diversity.

Although the HREPLANs open a broad spectrum of environments in which to promote processes of human rights education, they favor formal education for children and youth in the schools. They make frequent mention of the need to train civil servants and law enforcement officers, without taking a specific, emphatic position on teacher training, which in fact would be a key factor for meeting the goals in this allegedly high priority sector. All the planning documents express recent concerns about the role of the media, and training for journalists and other communication workers because of the powerful influence – both positive or negative – that they exercise in the development of human rights.

The 2003 and 2004 Inter-American HRE Reports broadly addressed substantive issues that have already found a place in school curricula and textbooks and in teacher training. For the most part, these issues are consistent with the tenets of the HREPLANs and are generally evolving the same direction.

Some of the countries, while lacking specific national HRE plans, human rights plans or education plans, have nonetheless prepared or are preparing other educational planning tools of national scope as a result of international campaigns parallel to the Decade for Human Rights Education. These include (i) national plans on "education for all" (Ecuador, Panama, Paraguay, Peru and Venezuela) or (ii) national plans on "values education" (Costa Rica and Paraguay).

These documents make reference to HRE-based principles, values and content, whether explicitly or implicitly. Hence they do not contradict or interfere with development in the field of HRE, but instead could be complementary. Even so, from a true perspective of rights education, they fall far short in terms of coverage of the material (curricular content, especially of a legal or political nature) and methodology (methods, techniques and educational resources for training in the exercise of rights and democratic citizenship). These plans do not represent a full-fledged public policy clearly oriented toward promoting human rights, and therefore do not fulfill the recommendations of the international community that came out of the Vienna conference (1993) and were reiterated in the Declaration of the HRE Decade (1994) and the World Program for HRE (2005).

A final group of countries was identified that had not prepared national HRE plans, human rights plans or other special educational planning exercises ("education for all" or "values education"), but that

nevertheless had undertaken initiatives pertinent to HRE and that contain the seeds of a public policy. Specifically, in the relatively recent past, they have set up new institutions (or new departments in existing institutions) whose mission is to promote human rights at the national level and to propose actions and plans that are consistent with international guidelines. These countries are Argentina, Chile and Uruguay. Ideally, their initiatives will advance and grow, eventually yielding new HREPLANs in the region.

4. Recommendations

The conclusions clearly show that over the past decade, the countries of the region have started down the path of incorporating HRE into the different levels of their formal educational systems. They have undertaken a number of educational initiatives characterized by varying degrees of organizational structure, official backing and real progress. It is also true that in all the countries, without exception, much remains to be done before the various government sectors and civil society begin to perceive these efforts as a true public policy commitment to abide by the agreements of the international community – a policy that needs to be built, strengthened and sustained over time above and beyond circumstantial changes of administration. One effective way for HRE to become this kind of comprehensive, sustainable public policy is for the countries to develop national plans.

Given the findings of this study, the IIHR can offer several recommendations for consolidating and deepening just such a process.

- Urge the States to finish developing their HREPLAN as soon as possible; those that have not yet begun the planning process should do so immediately so they can quickly and harmoniously join the World Program for Human Rights Education (2005-2007) approved in December 2004 by the United Nations General Assembly.

- Emphasize the importance, for both doctrinal and methodological reasons, for the HREPLAN process to draw on existing proposals in this field, including international, regional and national. This means that entities assigned to prepare the plan in the different countries should follow the guidelines approved by the United Nations, ask international and regional agencies specialized in HRE to support and monitor the process, and compile lessons learned and other input from the experiences of other countries in the region.

- Underscore particularly the need for an inter-institutional and intersectoral entity to direct and oversee the process of preparing the HREPLAN. This entity should have the participation of governmental, non-governmental and academic sectors, as well as experts in the field, and the work should begin with an assessment of current conditions for HRE and human rights in the country.

- This is the only way to guarantee:

  a) integrated national planning that considers the concerns and needs of all kinds of target audiences (children, young students, professionals in all fields, government employees, politicians, trainers, members of civil society and community organizations, etc.) to receive teaching about their rights;

  b) lines of action and a variety of activities that can be implemented simultaneously by different training entities in their particular spheres of action or experience, complementing one another and coordinated together (grade schools, high schools, universities, ministries, academies, professional and vocational training institutes, political parties, NGOs, etc.);

  c) lines of action and activities relevant to the objective needs of different demographic sectors, building on the country's past educational experiences and targeting current human rights problems that persists in the local setting.

- Make sure all HREPLANs include not only doctrinal and program considerations of HRE (philosophical framework, objectives, targets, lines of action, broad programs, etc.), but also operational issues, which are usually the decisive factor for educational planning ultimately to be implemented successfully. At least the following operational concerns need to be addressed:

  a) quantitative goals for the short and long term;

  b) timetable;

  c) authorities or organizations responsible for coordinating each line of action or program;

  d) mechanisms for follow-up and evaluation;

e) budget, and

f) funding sources to cover the budget, or mechanisms for obtaining these funds.

- Once the HREPLAN document has been developed by the particular entity, and bearing in mind the need for all sectors to take an active part, make sure the plan is given some type of legal status (e.g., law, executive decree, ministerial ruling), to facilitate implementation and the acquisition of resources for implementing it.

- Urge the countries that have already prepared – or are currently preparing – multiple national plans or programs directly or indirectly related to HRE, regardless of their title or approach, to harmonize and coordinate these plans so they do not overlap or interfere with one other and so that no gaps (legal, curricular or methodological) are left uncovered.

- Urge international and regional educational and human rights organizations to offer and provide guidance and academic, technical and financial support to countries that are in the process of developing their HREPLANs or are willing to do so.

Appendix 1

Resolutions and reports to the General Assembly and to the Commission on Human Rights

Body	Session	Date	Symbol	Title
CHR	61st	30/12/2004	E/CN.4/2005/98	Follow-up to the United Nations Decade for Human Rights Education (1995-2004), including the proclamation of the World Programme for Human Rights Education - Report of the High Commissioner for Human Rights
ECOSOC	2004	06/08/2004	E/DEC/2004/268	Follow-up to the United Nations Decade for Human Rights Education
CHR	60th	22/04/2004	E/CN.4/DEC/2004/121	United Nations Decade for Human Rights Education, 1995 2004
CHR	60th	21/04/2004	E/CN.4/RES/2004/71	Follow up to the United Nations Decade for Human Rights Education
GA	58th	17/03/2004	A/RES/58/181	United Nations Decade for Human Rights Education, 1995-2004
CHR	60th	25/02/2004	E/CN.4/2004/93	United Nations Decade for Human Rights Education (1995-2004): Report on achievements and shortcomings of the Decade and on future United Nations activities in this area
SUBCOM	55th	20/10/2003	E/CN.4/Sub.2/ RES/2003/5	United Nations Decade for Human Rights Education, 1995-2004
SUBCOM	55th	07/08/2003	E/CN.4/ Sub.2/2003/L.14	United Nations Decade for Human Rights Education
CHR	59th	25/04/2003	E/CN.4/RES/2003/70	United Nations Decade for Human Rights Education
CHR	59th	28/02/2003	E/CN.4/2003/101	Study on the follow-up to the United Nations Decade for Human Rights Education (1995-2004)
GA	57th	28/02/2003	A/RES/57/212	United Nations Decade for Human Rights Education, 1995-2004
CHR	59th	03/01/2003	E/CN.4/2003/100	Implementation of the Plan of Action of the United Nations Decade for Human Rights Education, 1995-2004
GA	57th	16/08/2002	A/57/323	United Nations Decade for Human Rights Education (1995-2004)
CHR	58th	25/04/2002	E/CN.4/RES/2002/74	United Nations Decade for Human Rights Education (1995-2004)
GA	56th	26/02/2002	A/RES/56/167	United Nations Decade for Human Rights Education
CHR	58th	21/12/2001	E/CN.4/2002/104	Implementation of the Plan of Action of the United Nations Decade for Human Rights Education, 1995-2004
GA	56th	07/08/2001	A/56/271	United Nations Decade for Human Rights Education, 1995-2004, and public information activities in the field of human rights
CHR	57th	24/04/2001	E/CN.4/RES/2001/61	United Nations Decade for Human Rights Education (1995-2004)
GA	55th	28/02/2001	A/RES/55/94	United Nations Decade for Human Rights Education, 1995-2004, and public information activities in the field of human rights
CHR	57th	23/01/2001	E/CN.4/2001/120	Towards a culture of peace
CHR	57th	07/11/2000	E/CN.4/2001/90	United Nations Decade for Human Rights Education, 1995-2004
GA	55th	07/09/2000	A/55/360	United Nations Decade for Human Rights Education - Report of the United Nations High Commissioner
CHR	56th	27/04/2000	E/CN.4/RES/2000/71	United Nations Decade for Human Rights Education
GA	54th	23/02/2000	A/RES/54/161	United Nations Decade for Human Rights Education, 1995-2004, and public information activities in the field of human rights
CHR	56th	20/01/2000	E/CN.4/2000/93	Implementation of the Plan of Action of the United Nations Decade for Human Rights Education, 1995-2004 - Report of the Secretary General
GA	54th	24/09/1999	A/54/399/Add.1	Human rights publications
GA	54th	24/09/1999	A/54/399	S-G Report on the United Nations Decade for Human Rights Education

CHR	55th	28/04/1999	E/CN.4/RES/1999/64	United Nations Decade for Human Rights Education
CHR	55th	29/12/1998	E/CN.4/1999/87	Report on the implementation of the Plan of Action for the United Nations Decade for Human Rights Education (1995-2004)
GA	53th	09/12/1998	A/RES/53/153	United Nations Decade for Human Rights Education, 1995-2004, and public information activities in the field of human rights
GA	53th	27/08/1998	A/53/313	Report of the Secretary-General on the United Nations Decade for Human Rights Education, 1995-2004, and public information activities in the field of human rights
SUBCOM	50th	20/08/1998	E/CN.4/SUB.2/ RES/1998/11	The realization of the right to education, including education in human rights
CHR	54th	17/04/1998	E/CN.4/RES/1998/45	United Nations Decade for Human Rights Education
GA	52nd	26/02/1998	A/RES/52/127	United Nations Decade for Human Rights Education, 1995-2004, and public information activities in the field of human rights
GA	52nd	20/10/1997	A/52/469/Add.1/Corr.1	Report of the Secretary-General on the United Nations Decade for Human Rights Education (1995-2004) and Public Information Activities in the Field of Human Rights
GA	52nd	20/10/1997	A/52/469/Add.1	Report of the Secretary-General on the United Nations Decade for Human Rights Education (1995-2004) and Public Information Activities in the Field of Human Rights
GA	52nd	15/10/1997	A/52/469	Report of the Secretary-General on the United Nations Decade for Human Rights Education, 1995-2004, and public information activities in the field of human rights
CHR	53th	11/04/1997	E/CN.4/DEC/1997/111	United Nations Decade for Human Rights Education
GA	51st	03/03/1997	A/RES/51/104	United Nations Decade for Human Rights Education and public information activities in the field of human rights
CHR	53th	04/02/1997	E/CN.4/1997/46	Report of the High Commissioner on the implementation of the Plan of Action for the United Nations Decade for Human Rights Education
GA	51st	12/12/1996	A/51/506/Add.1	Report of the High Commissioner for Human Rights on the implementation of the Plan of Action for the United Nations Decade for Human Rights Education
GA	51st	16/10/1996	A/51/506	Report of the High Commissioner for Human Rights on the implementation of the Plan of Action or the United Nations Decade for Human Rights Education
CHR	52nd	19/04/1996	E/CN.4/RES/1996/44	United Nations Decade for Human Rights Education
CHR	52nd	18/03/1996	E/CN.4/1996/51	Report of the High Commissioner for Human Rights for the Implementation of the Plan of Action for the United Nations Decade for Human Rights Education (1995-2004)
GA	50th	28/02/1996	A/RES/50/177	United Nations Decade for Human Rights Education
GA	50th	27/02/1996	A/RES/50/173	United Nations Decade for Human Rights Education: towards a culture of peace
GA	50th	27/10/1995	A/50/698	Report of the United Nations High Commissioner for Human Rights on the implementation of the Plan of Action for the United Nations Decade for Human Rights Education
GA	49th	06/03/1995	A/RES/49/184	United Nations Decade for Human Rights Education
CHR	51st	03/03/1995	E/CN.4/RES/1995/47	Decade for Human Rights Education
ECOSOC	1994	22/07/1994	E/DEC/1994/255	Proclamation of a Decade for Human Rights Education
CHR	50th	04/03/1994	E/CN.4/RES/1994/51	Proclamation of a Decade for Human Rights Education
GA	48th	14/02/1994	A/RES/48/127	Decade for Human Rights Education
CHR	50th	04/01/1994	E/CN.4/1994/39	Report of the Secretary-General on action taken in relation to the declaration of a decade for human rights education

Appendix 2

Plan of action: Synthesis

I. Normative basis

Article 26 of the Universal Declaration of Human Rights,

Article 13 of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, Article 29 of the Convention on the Rights of the Child,

Article 10 of the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women,

Article 7 of the Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination,

Paragraphs 33 and 34 of the Vienna Declaration and paragraphs 78 to 82 of its Programme of Action.

Definition

In accordance with those provisions, and for the purposes of the Decade, human rights education shall be defined as training, dissemination and information efforts aimed at the building of a universal culture of human rights through the imparting of knowledge and skills and the moulding of attitudes and directed to:

a) The strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms;

b) The full development of the human personality and the sense of its dignity;

c) The promotion of understanding, tolerance, gender equality and friendship among all nations, indigenous peoples and racial, national, ethnic, religious and linguistic groups;

d) The enabling of all persons to participate effectively in a free society;

e) The furtherance of the activities of the United Nations for the maintenance of peace.

II. General guiding principles

The United Nations Decade for Human Rights Education shall be guided by the definition and normative basis set out in part I of the present Plan of Action and shall further be directed to creating the broadest possible awareness and understanding of all of the norms, concepts and values enshrined in the Universal Declaration of Human Rights, the International Covenant on Civil and Political Rights, the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights and in other relevant international human rights instruments. The Decade is placed within the context of action of States and others to eradicate illiteracy and understands education to be a constant factor in the multidimensional life of individuals and of society of which human rights are an integral part.

A comprehensive approach to education for human rights, including civil, cultural, economic, political and social rights and recognizing the indivisibility and interdependence of all rights, as defined by the United Nations, shall be adopted for all activities under the Decade.

Education for the purpose of the Decade shall be conceived to include the equal participation of women and men of all age groups and all sectors of society both in formal learning through schools and vocational and professional training, as well as in non-formal learning through institutions of civil society, the family and the mass media.

In order to enhance their effectiveness, human rights education efforts for the Decade shall be shaped in such a way as to be relevant to the daily lives of learners, and shall seek to engage learners in a dialogue about the ways and means of transforming human rights from the expression of abstract norms to the reality of their social, economic, cultural and political conditions.

In recognition of the interdependence and mutually reinforcing nature of democracy, development and human rights, human rights education under the Decade shall seek to further effective democratic participation in the political, economic, social and cultural spheres, and shall be utilized as a means of promoting economic and social progress and people-centred sustainable development.

Human rights education under the Decade shall combat and be free of gender bias, racial and other stereotypes.

Human rights education under the Decade shall seek both to impart skills and knowledge to learners and to affect positively their attitudes and behaviour, consistent with all other principles set forth in the present Plan of Action and in the international human rights instruments upon which it is based.

III. Objectives

The assessment of needs and the formulation of effective strategies for the furtherance of human rights education at all school levels, in vocational training and formal as well as non-formal learning;

The building and strengthening of programmes and capacities for human rights education at the international, regional, national and local levels;

The coordinated development of human rights education materials;

The strengthening of the role and capacity of the mass media in the furtherance of human rights education;

The global dissemination of the Universal Declaration of Human Rights in the maximum possible number of languages and in other forms appropriate for various levels of literacy and for the disabled.

IV. Principal actors

Governments should play an active role in the implementation of the programme of the Decade through the development of national plans of action for human rights education.

National human rights institutions, such as human rights commissions, offices of the ombudsman and human rights research and training institutes.

The active engagement of national non-governmental organizations, grassroots organizations, professional associations and interested individuals.

The United Nations High Commissioner for Human Rights.

The Centre for Human Rights.

The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).

United Nations human rights treaty monitoring bodies, the Commission on Human Rights, the Sub commission on Prevention of Discrimination and Protection of Minorities and all other United Nations human rights bodies and programmes.

V. Target groups

Activities carried out under the Decade shall be designed to bring the objectives of the Decade to as wide an audience as possible, through both formal and non-formal education and, to this end, should encourage an approach that is designed to build permanent capacity, including

through the training of trainers, shall include the use of audiovisual and multimedia materials,

Special emphasis shall be given in human rights education activities under the Decade to the human rights of women, children, the aged, minorities, refugees, indigenous peoples, persons in extreme poverty, persons with HIV infection or AIDS and other vulnerable groups.

Special attention shall be given to the training of police, prison officials, lawyers, judges, teachers and curriculum developers, the armed forces, international civil servants, development officers and peace-keepers, non-governmental organizations, the media, government officials, parliamentarians and other groups that are in a particular position to effect the realization of human rights.

Schools, universities, professional and vocational training programmes and institutions should be encouraged and assisted in developing human rights curricula and corresponding teaching and resource materials, with the help of Governments and international donors and programmes, for incorporation into formal education at the early childhood, primary, secondary, post-secondary and adult education levels.

Appropriate institutions of civil society, including non-governmental organizations, workers' and employers' organizations, labour unions, the mass media, religious organizations, community organizations, the family, independent information, resource and training centres and others, for the purpose of incorporating human rights education into non-formal programmes, should be encouraged and assisted in developing and delivering such non-formal programmes, with the help of Governments and international donors and programmes.

VI. Structure for coordination and implementation

The United Nations High Commissioner for Human Rights, with the assistance of the Centre for Human Rights, will promote and coordinate the implementation of the present Plan of Action. He shall consult with the United Nations human rights treaty-monitoring and Charter-based human rights bodies regarding the Plan of Action and consider ways of supporting any recommendations made by those bodies in the area of human rights education. He will also consult closely with Governments, regional organizations, national institutions, specialized agencies, non-governmental organizations and grassroots and professional associations, and will prepare an annual report on the progress made at all levels based on information supplied by those sources.

In recognition of the fact that action at the national and local levels is crucial to the effective promotion of human rights education, as is an

effective international coordination structure, the Plan of Action envisages that: National focal points for human rights education should be designated in each State, according to national conditions. Such focal points may consist of specially constituted committees including representatives of relevant government agencies, non-governmental organizations, the private sector and educators; or, alternatively, existing appropriate structures or organizations, such as ombudsman offices, national human rights commissions or national human rights training and research institutes may be designated to perform this function.

VII. Programme of implementation

Component one: assessing needs and formulating strategies

Component two: strengthening international programmes and capacities

Component three: strengthening regional programmes and capacities

Component four: strengthening national programmes and capacities

Component five: strengthening local programmes and capacities

Component six: coordinated development of materials for human rights education

Component seven: strengthening the role of the mass media

Component eight: global dissemination of the Universal Declaration of Human Rights.

VIII. Mid-term global evaluation

During the year 2000, a mid-term global evaluation of progress made towards the achievement of the objectives of the Decade shall be undertaken by the High Commissioner for Human Rights and the Centre for Human Rights.

IX. Conclusion of the Decade

The year 2004 shall be the final year of the United Nations Decade for Human Rights Education. That year shall, accordingly, be set as the target date for achievement of generalized human rights education programmes through the implementation of State action plans.

X. Follow-up to the decade

Final report on the state of human rights education at the local, national, regional and international levels.

Appendix 3

Guidelines for national plans of action for human rights education

Steps towards a national plan of action for human Rights education: Synthesis

Step 1: Establishing a national committee for human rights education

A national committee should be established in each country, according to national conditions and should include representatives of appropriate government agencies and non-governmental organizations

The committee should be directly responsible for the development of the national plan, including (a) the commissioning/conduct of the baseline study (step 2); (b) the formulation of a comprehensive national plan of action, including identifying objectives, strategies, programmes and financing (steps 3and 4); (c) the facilitation of the implementation of the national plan (step 5); and (d) the periodic evaluation, review and follow-up of programmes and the achievements of national goals (step 6). The committee should remain in contact with regional and international bodies involved in implementing the objectives of the Decade

The committee should operate with a free exchange of views and information, in an atmosphere of trust and collaborative interest in seeing that a comprehensive, intersectional and multidisciplinary strategy for human rights education can take place in the country.

Step 2: Conducting a baseline study

The committee should be to conduct or commission a systematic study about the state of human rights education, including the areas where human rights challenges are greatest, the available level of support and the extent to which the basic elements of a national strategy are already in place.

The study might deal with present activities, needs and human and institutional resources for human rights education, including such basic issues as:

a) Existing programmes for human rights education;

b) Existing curricula for human rights and democracy issues at all levels of education;

c) Current activities of governmental and non-governmental agencies;

d) Existence of legal norms concerning the promotion of human rights and their implementation;

e) Availability of key human rights documents in national and local languages as well as in simplified language;

f) Availability of other materials, both textual and other;

g) Overall level of organizational and financial support for human rights education;

h) Existence of national development plans and other relevant national plans of action already defined;

i) Obstacles to human rights education that should be overcome;

j) An overall needs assessment for human rights education, including identification of human rights problems in the country and consequently emerging priority groups in need of human rights education.

The study might also include knowledge about human rights among the general population, as well as potential target groups; social, political and economic conditions relevant to human rights education; human rights educational access for marginalized groups; and treatment of human rights issues by the mass media (including television, radio, newspapers and popular magazines).

The study should identify and make recommendations on high-priority groups in need of human rights education and must be made public and be widely disseminated.

Step 3: Setting priorities and identifying groups in need

Priorities in human rights education will need to be established for the short, medium and long term on the basis of the findings of the baseline study. These priorities might be set on the basis of the most pressing needs (for example, among groups that are clearly in need of human

rights education) and on the basis of the opportunity (for example, if certain groups or institutions have requested assistance in setting up human rights education programmes).

Step 4: Developing the national plan

A national plan of action should include a comprehensive set of objectives, strategies and programmes for human rights education and evaluation mechanisms.

Components:

a) An affirmation of the overall goals or objectives for human rights education in the country;

b) Strategies for reaching the general public, formal schooling sectors and special target groups;

c) Programmes for the realization of these strategies, composed of specific activities;

d) Short-, medium- and long-term steps for carrying out the Plan;

e) Realistic identified results to be achieved and criteria for monitoring/evaluating;

f) Special opportunities for human rights education;

g) The role of the National Committee in the implementation of the Plan;

h) Mechanisms for individuals and groups to contact the Committee and become part of the national human rights education effort;

i) Contact information for key local human rights education organizations.

Strategies:

a) A general public awareness campaign;

b) The infusion of human rights themes into all levels of formal schooling;

c) An educational effort customized for specific groups in need of human rights education.

d) The national plan of action should constitute an integral part of the national development plan and be complementary to other relevant national plans of action already defined.

Programmes (types of activities):

a) Networking support;

b) Institutional/organizational support;

c) Integration of human rights education into all levels of formal;

d) Education of groups in need;

e) Public awareness campaign;

f) Production and revision of materials;

g) Research and evaluation;

h) Legislative reform.

Resources:

A financial strategy for the national plan should be developed. Funding could be raised at the local, regional, national and international level. Consideration could be given to the establishment of a national fund.

The development of a national plan of action should be linked to a corresponding policy declaration and the freeing up of resources to help realize the programme goals.

Once the plan has been elaborated through a process of broad consultation, an immediate task of the committee should be to identify organizations and ways that can help in its realization.

Step 5: Implementing the national plan

Implementation is linked to a number of measures including responsive policies, law, mechanisms and resources (human, financial, information and technological), and may vary from country to country. However,

in each country implementation should be based on the principles covered in section II above.

Step 6: Reviewing and revising the national plan

The plan should be reviewed periodically and revised as necessary to ensure effective responses to the needs identified by the baseline study.

National evaluations should examine, at a minimum, three areas: (a) the national plan of action; (b) programme implementation; and (c) the functioning of the national committee.

Appendix 4

Plan of action

World Programme for Human Rights Education (2005-2007): Synthesis

Stage 1: Analysis of the current situation of human rights education in the school system

Outputs:

National study on human rights education in the primary and secondary school systems.

Wide dissemination of the results of the study at the national level through, for example, publications, a conference or public debate to elaborate orientations.

Stage 2: Setting priorities and developing a national implementation strategy

Output:

A national implementation strategy for human rights education in the primary and secondary school system that identifies objectives and priorities and foresees at least some implementation activities for the period 2005-2007.

Stage 3: Implementing and monitoring

Output:

Depending on the priorities of the national implementation strategy, outputs can be, for instance, legislation, mechanisms for coordination of

the national implementation strategy, new or revised textbooks and learning materials, training courses, participatory teaching and/or learning methodologies or non-discriminatory policies protecting all members of the school community.

Stage 4: Evaluating

Outputs:

National report on the outcomes of the national implementation strategy for human rights education in the primary and secondary school system.

Recommendations for future action based on lessons learned throughout the implementation process.

V Report: Developments in curriculum contents and courses: 10-14 years of age (2006)

1. Methodological aspects 245
Hypotheses 245
Matrix for gathering and analyzing information 245
Key methodological features 246
2. Analysis of results 253
Curriculum design processes 253
The curriculum map and courses for introducing human rights 264
Human rights content 268
Human rights content in instructional materials 281
Options for curriculum enhancement 290
3. Conclusions 291
Curriculum design 291
Placement in the curriculum 292
Curriculum content 294
Teaching resources 296
4. Recommendations 299

Appendix: Table of suggested content by stage of development and grade level 303

Tables y charts[1]

Table 1: Matrix for the Fifth Report 247
Table 2: Density of information received for the Fifth Inter-American Report 252
Table 3: Number of official documents, programs, textbooks and interviews used as sources of verification 254
Table 4: Where decisions on curriculum content are made 259
Table 5: Entities involved in setting curriculum content, by level 260
Table 6: Other responsibilities of the curriculum department or division 263
Table 7: The curriculum map for students 10-14 years old: courses and course load ... 266
Table 8: Percent of course load devoted to the subject with greatest affinity to HR (10-14 years of age) 267
Table 9: Percent of human rights-related content in the courses with greatest affinity 269
Table 10: Human rights concepts/number of school grades in which they were identified 275
Table 11: Other course topics for 13- and 14-year-olds 277
Table 12: Course content from the educational proposal, found in the school curriculum 279
Table 13: Textbooks by age, country and year of use 282
Table 14: Material and themes identified in 2000 and 2005, by country (11 years) 284
Table 15: Material and themes identified in 2000 and 2005, by country (12 years) 285
Table 16: New material and themes in textbooks for 2005 (12 years) 286

Chart 1: HR content for students 10 to 14 years old, in 16 countries 280

[1] All tables and charts in this report were produced by the IIHR.

1. Methodological aspects

Hypotheses

The Fifth Report, based on assessments provided in the first four reports on HRE progress, adopted the hypothesis that the process of incorporating human rights education into the schools calls for negotiation on curriculum courses and content. The purpose of the research was to study the current status and evolving trends of curriculum courses and content that in fact or in theory would provide a framework for organizing the content given in the IIHR educational proposal. The Fifth Report, like the proposal itself, focused on the age group from 10 to 14 years.

Matrix for gathering and analyzing information

Appendix 1, developed in accordance with the broad macro-curricular framework, presents a table (meso-curricular matrix) outlining suggested intermediate content for use in formal human rights education among children from 10 to 14 years of age. This table serves as a minimum template of essential content for human rights education relevant to the hemisphere's great problems and needs in this field, and adapted to the interests of the targeted age group. Because it is a meso-curricular proposal, it cannot be applied blindly to any particular educational system or program. It must be preceded by the development of a detailed grade-by-grade micro-curriculum reflecting the characteristics of each specific teaching environment. In other words, it needs to be:

- **adapted to each school grade and, even more, to each target cultural group** (for example, urban, semi-urban or rural groups; groups that are ethnically homogeneous or diverse; groups of Hispanic, indigenous or Afro-Latin American descent, to name only a few significant variables);

- **fitted to the guidelines and content of each country's official complete curriculum**; this means it must be consistent with content the students have received in years previous to the age targeted by this proposal (before age 10, for example), and to material that will be taught afterward (after age 14, depending on the particulars of the official curriculum), and

- **adapted to the national educational system's particular approach for incorporating human rights education**. For example, if the de-

cision is made to incorporate it using the discipline-based approach (assigning a specific slot in the curriculum,) the suggested content would need to be concentrated under a single subject or part of a subject. If the cross-cutting approach is adopted instead, the suggested content is distributed among other academic subjects or institutional mechanisms, including extracurricular activities.

The table provides a detailed breakdown of the particular content that gives concrete expression to the broad categories of components (macro-components) of human rights education: knowledge, values and attitudes, and skills or abilities. A curriculum that considers these categories as equal and mutually complementary takes a holistic view of human rights education.

The table includes two other sections containing further information for curriculum designers, teachers and producers of educational materials. The first sets out broad educational objectives for working with the targeted age group. The final section is labeled real-life problems and situations. Reflecting another way to organize content, it is particularly suited to the more traditional approach first used to set up educational programs in this field: the problem-centered approach that focuses on cases or situations of conflict found in the global or local environment.

Finally, the proposal can be presented and therefore read in two different ways. One is to begin with the headings given in the curriculum table (objectives, knowledge, values and attitudes) and display parallel descriptions of how they can be developed in the two different groups (10 to 12 years and 13 to 14 years.) Another is to separate the two different groups and display the full curriculum for each developmental stage. Both are equally logical and useful. Here we have selected the second form of presentation so as to show how the objectives and different types of curricular content fit together in each of these sub-groups.

Key methodological features

Objectives

In order to meet this goal, three specific objectives were set for the research in each country:

i. Identify the main features of curriculum design processes; note the level where decisions are made on the macro-, meso- and micro-curriculum, the institutional structure and the procedures for developing and preparing this instrument.

Table 1: Matrix for the Fifth Report

Domains	Variables	Indicators for 2000 and 2005	Means of verification
I: Process of curriculum design	1. Level of decision-making	1. National	Legislation, official documents, rulings or memoranda from the Ministry of Education
		2. State, provincial, municipal	
		3. Local and school	
	2. Institutional responsibility for curriculum design	1. Professional level of curriculum designers	
		2. Development and preparation of curriculum	
		3. Responsibilities of the Curriculum Department or Division	
II: Curriculum slots for 2000 and 2005	1. Courses for 12-year programs	1. Map by grades	Study program Curriculum for all subjects
		2. Curriculum format and design	
	2. Course load (hours) of the map	1. Classroom hours by grade	
	3. Human rights content	1. for 10-year-olds	
		2. for 11-year-olds	
		3. for 12-year-olds	
		4. for 13-year-olds	
		5. for 14-year-olds	
III: Teaching resources for 2000 and 2005	1. Presence of human rights content in schoolbooks	1. for 10-year-olds	Textbooks
		2. for 11-year-olds	
		3. for 12-year-olds	
		4. for 13-year-olds	
		5. for 14-year-olds	
	2. Presence of human rights content in graded assignments	1. for 10-year-olds	
		2. for 11-year-olds	
		3. for 12-year-olds	
		4. for 13-year-olds	
		5. for 14-year-olds	
	3. Extra-curricular activities	1. Visits to government institutions	Recommendations of the Ministry, memoranda, interviews with administrators and teachers
	4. Special commemoration days	1. On ethnic diversity	
		2. On gender equity	
		3. Others associated with human rights	

ii. Analyze changes that occurred between 2000 and 2005 on the curriculum map of content or courses for grades attended by students between 10 and 14 years of age, and identify slots on the curriculum that include human rights content or offer opportunities to include it.

iii. Examine the progress of human rights content being added to teaching materials, evaluation systems and extracurricular or out-of-classroom activities for these grades and levels.

To determine the current state of spaces in the curriculum, researchers used the idea or image of the curriculum map, which in a simplified format gives a clear picture of how courses and other school activities are organized and distributed, and where specific content is developed. This map is a limited space subject to all the constraints typical of a school system (calendar, schedules, actual working time, out-of-school student projects, and so forth.) Diverse forms of internal competition take place among participants in the process (teachers, school authorities and others,) among different types of principles and beliefs that vie for time and between the work students must do at school and at home (homework, which prolongs learning time.) This rivalry is played out as competition for available time, as reflected in total classroom hours. The relative importance of each school subject is reflected in how it is handled in the curriculum and how students respond to it – whether it holds their limited attention through the efforts of teachers and the availability of educational resources.

To study the relative weight of content involving human rights in school courses and other activities, the methodology made use of two arbitrary assumptions:

i. it assumed that the full array of courses involving history, social studies, ethics and civics, or their equivalent, is where most possibilities lie for introducing human rights, and that therefore the position on the curriculum map occupied by such subjects would be an indicator of the degree to which such content has been incorporated into education; and

ii. it used the complete educational proposal prepared by the IIHR as a checklist on content that, in the form of information, values or skills, would appear in the program of the selected courses, in classroom textbooks and in evaluation exercises, as a second indicator of progress in incorporating the right to human rights education.

Finally, the exercise assumed that the internal configuration of this limited map – as a frame and a distributor of content – is under pressure because of the dynamics generated by internal competition, instructions coming from outside the school (educational authorities in general) and other influences or factors from daily life in society. One of the

goals, therefore, was to determine how stable the map is over the short and medium term, given the fact that these dynamics have gathered speed in recent years. This is due partly to initiatives coming from education reform processes underway in nearly all the countries, and partly to the growing influence that non-school factors have in the learning scenario, including the information and entertainment industries.

Selection of the 10 to 14 year age group

An earlier report stressed the complex conditions prevailing in the human rights scenario today and new and serious challenges that are threatening human rights, no longer coming primarily from the authoritarian and anti-democratic exercise of power, but from new, external factors such as transnational crime and social violence. These factors weaken institutions, widen economic gaps and degrade social and democratic values, and they point to the urgency of undertaking special efforts to introduce human rights education in the classroom. Newly developing citizens about to enter public life must be equipped to help renew the values on which culture is built and in which it is lived out every day.

Human rights education should, of course, be present at every level of the school program. It should be approached in a way that is appropriate to the biological, psychological and social development of students and commensurate with their skills.

Without underestimating the underlying argument about the need to include HRE throughout the educational program, the IIHR educational proposal and this HRE report have focused on the age group of children between 10 and 14 years of age, the three final grades of elementary school and the first two years of secondary school, for reasons explained below.

Formal education, regardless of its condition, serves a high percentage of the children and young people in the countries of the region, a phenomenon that is on the rise. Available data suggests that students from 10 to 14 years of age make up 75% of the school-age population.

This age group, posting high rates of school attendance, is located within the segment for which school attendance is obligatory in most countries. At least formally, these young people are targeted by State budget allocations. National legislation directly regulates the schooling of this age group through the ministries of education, which are also responsible for training, certifying and maintaining teachers. Therefore the education of this specific segment of the population, despite changes being urged in recent years, remains under the responsibility and protection of public policy, including curriculum design and provision of teacher training.

The net rate of elementary school enrollment (6 to 12 years of age) in the countries covered by this report averaged 93.83% for the 2001/2002 school year, or 12.07% higher than a decade ago. Public schools took in 81.7% of this enrollment. Net enrollment in secondary school (12 to 17 years of age) was 57.00% and has increased by 22.50% over the same period. Public secondary schools accounted for 64.20% of this enrollment.[2]

[2] UNESCO EFA: *Global Monitoring Report 2003/04*, in http://portal.unesco.org/education, and UNDP, *Human Development Report 2004.*

Psychological development in adolescence: Transformations at a time of change

Dina Krauskopf

The goal of human development is progressive personal and social enrichment. Adolescents pursue this goal by acquiring new capabilities that will equip them for positive social coexistence. They learn to assert their own personal needs and take part in collective progress, being transformed as they adjust and integrate (Krauskopf, 1995). The characteristic stages of development that unfold from 10 to 14 years of age are reflected as major psychosocial transformations. It is approximately in this stage that sexual changes begin and puberty peaks. Because of the biological changes marking the end of childhood, health professionals classify adolescence as a period that begins at the age of 10. Most legal systems, however, consider the age of 12 as the beginning of adolescence.

Young people in this stage reassert their definition of themselves, both personally and socially, by means of a second individuation that triggers processes of exploration, differentiation from the family setting and a search for belonging and meaning in their lives (Krauskopf, 1994). Such a situation is particularly critical in today's world, where adolescents are the heralds of cultural change. They demand that the adult world reorganize psychosocial structures and establish new models of authority and innovative development goals. It is a common misconception that adolescence is a time of transition; this notion was functional only in the days when puberty marked a direct passage into adulthood.

Finally, most children this age are passing through a growth phase in which they must actively internalize the sense of otherness. They learn to recognize others as distinct from themselves and to understand social relationships as delicately balanced interactions between rights and obligations built on a foundation of values and fitting into given institutional frameworks. This point in the educational process is ideally suited for incorporating the essential principles of human rights and democracy into the cultural capital of individuals and social capital of groups.

Intellectual development is part of their push to seize a new place in the world. Toward the end of this stage and the beginning of the next, they become interested in new activities, begin to express concern for social affairs and explore their personal capabilities as they move toward autonomy.

Intergenerational relationships provide a way to affirm identity and reinforce processes of greater independence and differentiation. Group identity conditions and transcends the identity of each individual member and provides a place differentiated from the family. The power of the group is one of the defining features of this identity .

Specific tensions melt away when parental figures assume their new role as a sturdy springboard for launching their children into wider society. As their children progress through adolescence, they need a good affective relationship and a willingness to redefine generational relation-

Most significant developmental changes

Preadolescence (10 to 12 years): focus on the physical and emotional	Early adolescence (13-14 years): focus on personal and social affirmation
Grieving the loss of the familiar body and the childish relationship with parents	Differentiation from the family group
Restructuring body shape and image	Parents experience difficulty changing the models of authority they used during childhood
Adjusting to emerging sexual, physical and physiological changes	Desire to affirm sexual and social attractiveness
Stimulation by the new possibilities that these changes bring	Emerging sexual impulses
Need to share problems with parents	Exploring personal abilities
Mood swings	New patterns of reason and responsibility
Acute awareness of own needs	Capacity for self care and mutual care
Ability to perceive greater strengths and weaknesses	Capacity to take a stance in the world and with themselves
Continued importance of play	Interest in instruments of participation
Acceptance of discipline includes demands for rights and concern for fairness	Questioning earlier behavioral patterns and positions
Affirmation through opposition	Concern and exploration of social roles
Investigative curiosity, interest in debate	Transition to co-ed groups
Same-sex group relationships	Interest in new activities
Progress alternates with regression in exploring and leaving behind dependence	Increased interest in romantic involvement
	Striving for autonomy
	Finding the meaning of the present
	Progress in developing identity
	Gradual restructuring of family relationships

ships; this will help them develop differen¬tiation, autonomy and the ability to tackle modern life.

Respect and mutual listening facilitate the development of negotiating skills and constructive interactions with adults, so necessary for entering the life of modern society. Breakdowns in development and in social recognition can produce frightening consequences as adolescent groups assert power in response to an environment that marginalizes or denies them.

Failure to recognize their new needs is often a factor when conflicts arise and problems worsen. Social exclusion, along with emotional deprivation and the lack of tangible options, can lead to despair. The resulting negative convictions may lead to destructive substitutes as young people take refuge in meaningless gratification and impulsive actions that reveal their inner conflicts and even depression. It is important to create opportunities for recognition and hope in order to encourage development and a positive sense of life.[3]

[3] Extracts taken from a study of the same name that provides the psychological foundations for the IIHR educational proposal. (See *Curricular and methodological proposal for incorporating human rights education into formal schooling for children from 10 to 14 years of age* (2006), Appendix III. IIHR, San Jose, Costa Rica.

Sources of research data

As was stated, this report draws its information mostly from the findings of studies conducted by local researchers. The availability of information varies from one country to the next; the final results in terms of responses can be broken down as follows:

Table 2: Density of information received for the Fifth Inter-American Report

Domains	Domain 1						Domain 2								Domain 3													
Variables	V 1			V 2			V 1		V 2	V 3 to the nth					V 1					V 2					V3	V 4		
Indicators	1	2	3	1	2	3	1	2	1	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	1	2	3
Argentina	√	√	√	√	◊	√	√	√	√	√ 7	√ 7	√ 7	√ 7	√ 7	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Bolivia	√	√	√	√	◊	√	√	√	√	√7	√7	√7	√7	√1	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	◊	◊	◊	√
Brazil	√	√	√	◊	◊	◊	√	◊	√	◊	√9	√9	√9	√9	◊	◊	◊	◊	◊	◊	◊	◊	◊	◊	√	√	√	√
Colombia	◊	◊	◊	◊	◊	◊	√	√	√	√2	√2	√2	√2	√2	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Costa Rica	◊	◊	◊	√	√	√	√	√	◊	√13	√13	√13	√14	√14	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Chile	◊	◊	◊	◊	◊	◊	◊	•	◊	√11	√11	√11	√11	√11	◊	◊	◊	◊	◊	•	•	•	•	•	◊	•	•	•
Dominican Rep.	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√10	√10	√10	√10	√10	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	•	•	•
Ecuador	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√4	√4	√4	√4	√4	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
El Salvador	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√6	√6	√6	√6	√6	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	◊	◊	◊	◊
Mexico	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√4	√5	√5	√6	√6	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Nicaragua	◊	◊	◊	√	√	√	√	√	√	√8	√8	√8	√8	√8	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	◊	◊	◊
Panama	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√5	√5	√5	√5	√5	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Paraguay	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√1	√1	√1	√1	√1	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	◊	◊	◊
Peru	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√7	√7	√9	√9	√9	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Uruguay	◊	◊	◊	√	√	√	√	•	√	√7	√7	√13	√13	√13	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Venezuela	◊	◊	◊	•	•	•	√	√	√	√4	√5	√5	√2	√2	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	◊	◊	◊	◊

√: full response
◊ partial response
• no response
Numbers represent number of courses examined by country.

For the purpose of this study, national researchers were asked to collect opinions by conducting interviews or focus groups of specialists or people with experience. They were told to ask these subjects about the desirability of three different options: establishing one or more courses specifically devoted to teaching human rights; adding human rights content to the teaching of currently existing subjects, and if so, which ones; or establishing human rights as a crosscutting theme running through the entire educational program. They also discussed the advantages and disadvantages of each option.

It was important to consider where HRE could be introduced into the current curriculum and determine what human rights (or related) content was already present. For this purpose, researchers needed to

consider a full ensemble of official documents, along with course content and textbooks, as seen in Table 3.

2. Analysis of results

Curriculum design processes

The curriculum as a policy cascade

Education systems have a process for adding new content, understood broadly as knowledge, values and skills.[4] Invariably, this process must consider the full curriculum in all its manifestations (explicit, null, and hidden) and at all three levels (macro, meso and micro.) Analysis of these manifestations and levels suggests the emphasis and meanings that should be given to the new content, where it should fit into the structure of education (the curriculum map), and how it interacts with other content and with school activities in general. This same analysis also reveals what teaching resources can be used, what special skills the teachers will need and, in some cases, what ranking or priority the new content should hold in the curriculum and whether it should be required or elective.

As stated in the first HRE report, the right to education is guaranteed in the constitutions of all the countries in the region. Although the texts variously use different terms, they all define the nature, purposes and principles of education.

The constitutions of Argentina (Art. 75.19,) Brazil (Art. 214,) Costa Rica (Art. 81,) Ecuador (Art. 68,) El Salvador (Art. 54,) Mexico (Art. 3,) Panama (Art. 92,) Paraguay (Art. 76,) Peru (Art. 16) and Venezuela (Art. 104) all expressly assert the duties and powers of the State to design and organize education and oversee the processes and entities involved in education. Thus they establish a constitutional mandate

[4] The IIHR educational proposal uses the terms "information, attitudes and skills."

"It shall be the responsibility of the Congress: To enact laws that establish the basis and define the organization of education, consolidating unified national standards while respecting local and provincial peculiarities" (Argentina).

"The national education system shall include instructional programs that reflect the country's true diversity. It shall include strategies for decentralized administrative, financial and teaching operations. Parents, the community, teachers and students shall all take part in developing the educational processes" (Ecuador).

"The law shall designate a specific State institution to develop and approve the curriculum, instructional programs and educational levels, as well as organization of a national system for educational guidance, all in accordance with national needs" (Panama).

Table 3: Number of official documents, programs, textbooks and interviews used as sources of verification

	No. of official documents	No. of course programs per age group	No. of textbooks per age group[5]	No. of experts interviewed
Argentina	2	10, 11, 12, 13 and 14 years: **35**	10, 11, 12, 13 and 14 years: **4 per age**	7
Bolivia	5	10 and 11 years: **14** 12 and 13 years: **14** 14 years: **1**	10 and 11 years: **3 per age** 12 ,13 and 14 years: **2 per age**	3
Brazil	3	10, 12, 13 and 14 years: **36**	n/a	9
Colombia	5	10, 11, 12, 13 and 14 years: **10**	10, 11 and 12 years: **2 per age** 13 and 14 years: **1**	1
Costa Rica	1	10, 11, 12 years: **39** 13 and 14 years: **28**	10 and 11 years: **1 per age** 12, 13 and 14 years: **2 per age**	2
Chile	1	10, 11, 12, 13 and 14 years: **55**	10 and 11 years: **2 per age** 12 years: **1** 13 years: **3** 14 years: **0**	1
Dominican Republic	7	10, 11, 12, 13 and 14 years: **50**	10 11, 12, 13 and 14 years: **2 per age**	7
Ecuador	1	10, 11, 12, 13 and 14 years: **20**	10 years: **3** 11 12, 13 And 14 years**: 4**	3
El Salvador	4	10, 11, 12, 13 and 14 years: **30**	10 ,11 and 12 years: **1 per age** 13 and 14 years: **2**	3
Mexico	6	10 years : **4** 11 years: **5** 12 years: **5** 13 years: **6** 14 years: **6**	10 years: **5** 11 years**: 4** 12 years: **11** 13 years: **12** 14 years: **8**	3
Nicaragua	0	10, 11, 12, 13 and 14 years: **40**	10 ,11, 12 and 13 years: **1 per age** 14 years: **0**	2
Panama	3	10, 11 years: **10** 12, 13 and 14 years: **15**	10 years: **4** 11 and 12 years**: 5** 13 years: **7** 14 years: **3**	21
Paraguay	1	10, 11, 12 years: **3** 13 and 14 years: **2**	10 years. Sin dato 11,12, 13 and 14 years years: **1**	5
Peru	5	10, 11 years: **14** 12, 13, 14 years: **27**	10 years: **4** 11 years**: 7** 12 years**: 5** 13 and 14 years: **7**	7
Uruguay	3	10 and 11 years: **14** 12, 13 years: **26** 14 years: **13**	10 years: **1** 11 years: **3** 12 and 13 years: **1** 14 years: **6**	5
Venezuela	2	10 years: **4** 11, 12 years: **5** 13 and 14 years: **2**	10, 11, 12, 13 and 14 years: **1 per age**	None
Total	**49 documents**	**538 courses**	**211 texts**	**79 people interviewed**

5 Data reflect textbooks for 2000 and 2005.

authorizing the State to develop laws and policies that lay the foundation for curriculum design.[6]

These countries, as well as Bolivia (Law 1565/1994: Education Reform), Chile (Law 18962-1990: Basic Charter of Education,) Colombia (Law 115/1994: General Law of Education,) Nicaragua (General Law of Education, 2006,) Dominican Republic (Law 66-97: General Law of Education) and Uruguay (Law 15739: Education) have specialized legislation outlining the power of the State to set curriculum guidelines. They also define the powers of national, sectional or local authorities, as well as educational institutions (schools in general) and teachers themselves to design and apply the curriculum.

These same laws, their implementing regulations and, in some cases, official documents produced through the education reform processes of the 1990's create regulatory instruments, generally of an administrative nature such as agreements, rulings and memoranda from the ministries of education, for the delegation of authority. These instruments serve as vehicles to convey curricular instructions issued at higher levels of government for compliance at lower levels, or for approval of initiatives that originated at lower levels and need to be authorized by central authorities.

In short, laws and instructions begin as constitutional principles and trickle down to the level of actual course programs designed by classroom teachers, in a cascade effect that has three characteristics:

- As issues progress along the chain, instructions tend to become increasingly complex and detailed.

- As they progress from higher to lower levels, they become less binding.[7]

- The distribution of these instructions varies in nature depending on whether a unitary or federal government is involved, on the nature and depth of decentralization of education, and whether it is a more or less interventionist State.

With respect to this third feature, there is great variation among countries with different types of federalism. In Mexico, for example, public education is primarily the responsibility of the Federation, and therefore matters involving curriculum design and implementation are settled, even to the smallest detail, by the federal government. In Argentina, by contrast, education is mainly the responsibility of provinces, and most control is exercised by local authorities. Great variation can also be found among unitary states. In some cases (Ecuador, Peru and all the countries

6 See the classification proposed under the variable Regulación general de la educación in the Political Database of the Americas, Georgetown University (2006.) Comparative Constitutional Study (http://www. pdba.georgetown. edu).

7 Compliance with these instructions becomes more discretionary.

of Central America,) sectoral entities, mainly the ministries of education, have branch offices in the regions, departments or provinces that do little more than carry out instructions from central authorities. In other cases (Bolivia and Colombia,) local or regional governments are empowered to organize public services, mostly health and education, and have a relatively broad margin of discretion for following central guidelines or directions and for curriculum design.

Most of the countries continue to use an education management model in which the greatest share of authority to define every detail of the process is centered on the national or intermediate-level public sector. A few, especially Chile and Colombia, are applying a policy to delegate this power to educational institutions at the basic level (schools,) whose character as local-level public entities is being diluted. There is also considerable variation in the degree of priority attached to participation by the educational community and local institutions in making decisions that affect school life. Management of financial resources allocated for education is quite varied, including decentralized and contractual systems.

This tendency to delegate decision-making authority for the education process has its parallel in laws and regulations for organizing curriculum design, which are becoming far less formal and political, and more technical and practical. The trend clearly fits into the framework of changes brought about by education reform. All the countries had essentially completed the design of new systems by the mid-1990's, but implementation is being delayed in many cases due to a number of factors. The proposed reforms are highly complex, especially for a sector such as this, where resistance to change is a powerful force, where insufficient resources are available to cover the cost of reforms and where a number of factions, including teachers, oppose certain features of the reform. As resistance fades, shortages are overcome and opposition is negotiated, it is reasonable to expect that this trend will become consolidated and will have a powerful impact on the role of all the different players involved in developing the curriculum.

The curriculum is the most important instrument available for planning education, and a mechanism ideally suited to achieve the inclusion, modification or expansion of human rights content. The process of designing, developing and applying the curriculum culminates in the formulation and publication of far-reaching laws and policies that are to be honored by everyone involved in the process. Every country has its own particular sequence for developing and delegating laws and policies, and these need to be considered when promoting curriculum changes.

The curriculum in the decision-making chain

Research has confirmed that all countries have various means of expressing their curriculum, in terms of both specificity of content and complexity of the instructions contained therein. As was suggested in the IIHR educational proposal, these expressions may be understood metaphorically as successive, interrelated curricular layers. They take specific names in each different country, and government entities at different levels are responsible for preparing them, although there are a few exceptions.[8]

In the 16 countries covered by this report, decisions on the macro-layer of the curriculum are made at the national level (ministry of public education) and mostly include the objectives and purposes of education, standards and mechanisms of evaluation, organization of services and teacher qualifications. This national level is also responsible for determining overall content and distributing it through the full curriculum structure, although the degree to which they develop this content varies considerably. In Mexico, at one extreme, all components and levels of the curriculum are defined and authorized exclusively by the highest federal authority (the Secretariat of Public Education.) At the opposite extreme, Colombian national authorities issue basic regulations, guidelines and general indicators of achievement, and the next level of development is assigned to educational institutions (schools,) which have considerable autonomy.

In between these two extremes can be found a great variety of models that fall into two broad groups:

i. models where the national level defines basic obligatory content at the macro-layer, which intermediate levels put into more concrete, specific form until it reaches the classroom (Argentina, Brazil, Paraguay and Peru), and

ii. models where the national level specifies and establishes the obligatory portion of all the layers of the curriculum (around 75% of the full school day) and leaves the rest to be adapted and contextualized by lower levels (Ecuador, Uruguay and Venezuela).

The Central American countries define their curriculum using a process that more closely resembles the Mexican model of centralized decisions for all or most of the curriculum layers. The countries of South America have a proliferation of intermediate levels, and individual educational institutions (the schools) are more actively involved. All the countries expect teachers to play a significant role in contextualizing content.

[8] For purposes of clarity, this text will use the term **layers** for curricular expressions and levels for each of the entities (from national to local) involved in the education process.

It is the teachers who make instruction relevant to the needs and demands of educational processes in the classroom, although still respecting the indicative guidelines of the school and the laws and regulations of the overall public institutional framework. The countries have adopted a variety of mechanisms to oversee teacher initiatives and their results.

Decisions on the meso-layer of the curriculum are made by a variety of other entities. Depending on the country, they may be geographic divisions of the education system (districts,) political or administrative units with powers of their own (provinces, municipalities,) or hierarchical structures reporting directly to the national entity (subdepartments, branch offices.) In some countries, this authority to fine-tune the meso-layer of the curriculum goes as far down the chain as local educational institutions (schools.) The roles of these intermediate entities in defining content may vary, but in general, their goal is to incorporate certain regional peculiarities as reference points for education. The evidence suggests that in some cases, this is the level where material on ethnic diversity and multicultural life can be added.

Table 4, while not exhaustive, shows the relationship between these layers of the curriculum and the institutional levels where they are defined.

The local level is responsible for organizing education processes in the school and in the classroom, adapting curriculum content to the needs and concrete demands of users, and matching teaching to the characteristics of local life. Part of this work is done for the school as a whole, and part is done directly by teachers. As was stated above, some countries place responsibility for the meso-curriculum in the hands of the educational institutions. Sometimes they perform this task individually, while in other cases, they work together with other schools, as within a certain territory, and with other authorities delegated by the central level (supervisors and school advisors.) Documents collected from a number of countries expressly assign teachers the responsibility of instructional design and of preparing classroom lesson plans. In all cases, schools and teachers that adapt and contextualize material are required to abide by standards and guidelines issued at higher levels. In some cases, specific plans and programs prepared by teachers and/or schools need to be authorized at higher levels of the decision-making chain.

Table 5 shows the wide range of entities cited in national reports.

This is the web of entities that build the curriculum and give it concrete form. The task requires them to work together and elicit participation by all social stakeholders and the educational community. The network reveals, first, the degree of complexity involved in adopting or changing such an instrument and, second, the democratic breadth of

Table 4: Where decisions on curriculum content are made

Country	National level	Intermediate level	Local level	
			Educational institution	Teacher
Argentina	Universal basic content (federation)	Curriculum design by jurisdiction; 1st curriculum specification, final curriculum design	Institutional curriculum proposal; 2nd curriculum specification	Classroom lesson plans and 3rd curriculum specification
Bolivia	Common core	Department- and district-level curriculum proposal combining proposals from schools	Complementary and vocational tracks	
Brazil	National parameters for the curriculum	Curriculum for secondary education	Detailed instructional designs	
Chile	National curriculum framework Required core content		Curriculum, plans and programs	
Colombia	Technical and pedagogical curriculum guidelines		Institutional educational proposal	
Costa Rica	National curriculum			
Dominican Republic	National curriculum design			
Ecuador	National curriculum guidelines		Curriculum proposal: 70% required material, 30% local input	Apply proposed curriculum for grade level or subject
El Salvador	National curriculum		Teaching units or modules	Instructional planning
Mexico	Education law; designation of plans and programs; authorization of educational materials and textbooks; evaluation procedures, teacher training	State governments may propose changes in education policy or regulations, or introduce regional content		Organize classroom instruction within official parameters
Nicaragua	All levels of the curriculum			
Panama	Overall design and curriculum for each level	Implementation of education plans for each department	Education plans for the school	
Paraguay	General guidelines and core curriculum	Department-level educational development plan		
Peru	Education policies; basic curriculum design; technical guidelines	Management units communicate guidelines and offer assistance to schools	Adapt and adjust curriculum design and contextualize	
Uruguay	General guidelines	Specific curriculum	Programs for each subject	
Venezuela	National core curriculum	State curriculum	Teaching program for the institution	Teaching program for the classroom

Table 5: Entities involved in setting curriculum content, by level

	National	Intermediate	Local	School
Argentina	Federal Council of Culture and Education	General (provincial) Director of Culture and Education		Individual school
Bolivia	National Secretariat of Education, National Unit of Technical-Educational Services	Department-level councils of education; Education Councils of Native Peoples	Core Directors, District Units of Technical-Educational Services	Educational core, school boards, education advisors
Brazil	National Council of Education	Federal Councils of Education	Municipal Secretariat of Education	School boards
Chile	National Ministry of Education			
Colombia	National Ministry of Education	Department or district secretariats of education		Individual schools
Costa Rica	Ministry of Education: Department of Academic Education, Council of Higher Education			
Dominican Republic	General Department of Curriculum, Secretariat of Education			
Ecuador	Ministry of Education	Provincial directors of education		Individual school
El Salvador	Ministry of Education			Director and teachers of individual schools; technical education committee
Mexico	Secretariat of Public Education	State governments (secretariats of education)		Teachers
Nicaragua	Ministry of Education			Escuela
Panama	Ministry of Education	Education regions (13 in all)		Individual schools
Paraguay	Ministry of Education	Department-level educational development plan	Ideas are developed locally, after reading the curriculum, then validated by the MEC	Community members and organizations and education experts in general are invited to offer suggestions and ideas that will later be validated by the MEC
Peru	Ministry of Education	Local Education Management Units (UGEL)		Individual schools
Uruguay	Central Administrative Council			
Venezuela	Ministry of Education	State education authorities		Schools, teachers

the processes. The more centralized models tend to employ less complex procedures, at the cost of curtailed participation by stakeholders and their opinions. Other models combine the national and local levels by authorizing the national level to develop technical and regulatory stipulations, and requiring the local level to interact with the educational community (local schools.) Most countries have adopted a frankly hybrid model with a broad, diversified intermediate level able to accommodate a high number of institutional and social stakeholders. While this seems to enrich the results, it further complicates decision-making procedures, especially when decisions require the consent of several different levels of authority and social representations whose interests and viewpoints may not converge and need to be bridged.

Several countries of the region, both federal and unitary, have territorial authorities, such as provincial or municipal governments, that have relatively high degrees of autonomy and power over certain aspects of education, and that work alongside local offices of the national executive branch. In these cases, it is not unusual to find overlapping boards, commissions or committees responsible for developing opinions or even conducting curriculum design tasks (meso- or micro-) with all the problems this implies. In several countries, public services such as education and health are provided and supervised according to specific districts or territories mapped out using particular technical and planning criteria, but that do not coincide with administrative and territorial political divisions such as states, provinces and municipalities. Overlapping responsibilities are common in such cases, along with a proliferation of entities making decisions on curriculum adaptation.

Meaningful participation by the educational community takes place most directly at the level of individual schools, including teachers and students, in very close proximity to other local stakeholders such as parents. At intermediate levels, participation is engendered by developing mechanisms for representation by institutions and social sectors. Participation at the national level is commonly achieved using formal inter-institutional mechanisms and holding consultative events and consultations with experts. Each of these levels has advantages and drawbacks and can produce distortions that could be significant.

The states frequently hold workshops on curriculum issues. State employees and consultants then write up and publicize conclusions (Brazil).

The process was divided into three stages:

- Investigate the latest developments in social science curriculum: target international curricula, discuss with experts.
- Develop the curriculum proposal: epistemological, conceptual and ideological rationale on social sciences and teaching theory.
- Validate the curriculum proposal: workshops with teachers. The team traveled to different regions of the country to discuss the proposal with practicing teachers from department-level educational institutions (Colombia).

The 2004-2005 curriculum reform process followed these steps:

- Identification of reference points in the national and international setting, assessment studies, drafting of objectives, national consultations (Nicaragua).

At all these levels – national, intermediate and local – and in all configurations – permanent and occasional, institutional and strictly consultative – where the curriculum is developed and discussed, there is a clear interplay of widely varying viewpoints and interests. There are tensions and rivalries among technical positions, as when education specialists disagree with specialists in specific disciplines. National, intermediate and local institutions vie to be heard, some of them more immediately involved with the national program, and others more deeply committed to regional or local programs. Authorities square off against teachers, teachers disagree with parents, and so forth. These tensions and rivalries can compromise the use and distribution of resources. However, they also reveal differences of opinion and, in many cases the ideological and political options that prevail in each different scenario. These things are in fact extremely important when making decisions on whether to incorporate, expand or improve human rights and democracy content in the swarm of documents that comprise the curriculum.

The curriculum as a field for participation and compromise

Curriculum content and many other components of the educational process are determined and developed along a complex institutional chain where opinions, interests and expectations by a broad universe of stakeholders are negotiated and reconciled.

Decisions are made by a broad combination of entities whose nature, composition, functions and authority vary greatly, both at the many levels of intervention within each country, and among the countries studied. All the countries have a central entity in the ministry of education, generally known as the department, directorate or division of the curriculum, responsible for developing and modifying the curriculum. This is where technical decisions on curriculum content are made. These entities have other related duties as well, as can be seen in Table 6.

These technical and administrative entities are staffed by employees of the ministry of education or its equivalent in each country, including both administrative staff and education specialists. They also include a large group of technical advisers specialized in different areas, who come from within the ministry staff, from other ministries or specialized public institutions, or are hired specifically to take part in curriculum design processes.

Table 6: Other responsibilities of the curriculum department or division

Duties	Argentina	Bolivia	Brazil	Chile	Colombia	Costa Rica	Dom. Rep.	Ecuador	El Salvador	Guatemala	Mexico	Nicaragua	Panama	Paraguay	Peru	Uruguay	Venezuela
Teacher training and assistance	✓	✓	✓	nd	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	nd
Developing lesson guides for teachers	✓	✓	✓	nd	-	✓	-	-	✓	-	✓	✓	✓	-	-	-	nd
Preparing study materials for students	✓	✓	-	nd	✓	✓	-	-	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	nd
Evaluating the development and application of lesson plans	✓	-	-	nd	✓	✓	✓	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	nd

The basic core of staff responsible for designing and developing a curriculum or keeping it up to date is made up of groups of professionals known generically as curriculum specialists. In the 16 countries studied, these groups consist of personnel from the ministries of education and short-term consultants or advisers. The proportions vary from one country to another. Most are professionals with university degrees, both generalists (education) and specialists in different fields (teachers of history and geography, natural sciences, philosophy, social sciences.) The teams also include professionals from related fields, such as psychology, and from outside the field of education, but specialized in specific curriculum subjects (sociologists, historians, anthropologists, mathematicians.) Available information suggests that candidates for positions or contracts as curriculum specialists must have both university credentials and several years of teaching experience.

At some point in the process, these curriculum specialists serve on peer-based collegial bodies such as committees or councils whose members may also include authorities from the ministry and representatives of autonomous educational institutions such as universities, teacher unions, social organizations, and in some cases, parents and students. These collegial bodies are empowered to gather and receive opinions, hold consultations, organize events and, in general, promote discussion with a broad diversity of stakeholders. The core groups of curriculum specialists generally serve at the national level and offer assistance to intermediate and local levels. Some countries have teams of curriculum specialists at the intermediate level as well, as in the provincial or state governments of Argentina and Brazil.

The long road of curriculum reform

The curriculum is a highly complex mechanism that operates through many manifestations and levels. It is extremely difficult to develop a precise timetable, in the abstract, setting forth an exact procedure for producing and implementing a curriculum. It is equally difficult to identify the specific date when a particular curriculum went into effect in a given country. The versions currently in use in the countries of the region are the outcome of more or less comprehensive processes of design and adaptation. They were all based on earlier versions and emerged in the context of education reform programs of which they were a part. The first processes began in the mid-1990's, and the last did not start up until the early years of the present decade, with the exception of Nicaragua, which began as recently as 2005.

The countries that have already finished took around five years, while others are still involved in consultations and experimentation. All the countries apparently consider them open-ended processes, highly sensitive to political circumstances, changes of government and offers of international aid.

There are many factors that help explain or understand why curriculum design and change takes so long. In the first place, the process is eminently experimental. Second, it needs to be conducted and validated along the entire length of the chain that connects the national level to the local level, through successive operations of adaptation and contextualization. Third, it is best implemented on a progressive basis, introducing a full set of changes into the program of a selected graduating class, leaving older classes unchanged. Finally, there is the matter of continuing education for teachers.

All this needs to be considered if HRE content in the school curriculum is to be included, expanded or improved.

The curriculum map and courses for introducing human rights

How education and education reform are organized

The general curriculum for the education process generally organizes the whole body of learning into cycles, which in turn are divided into grade levels. Content is distributed into separate courses, within which the available time (course load) is apportioned among the subjects that need to be covered in each course.

The most significant curriculum reform in most countries took place in the second half of the 1990's. A few countries that undertook reform

later, in the first five years of the present decade, do not appear with detailed descriptions in this report because the research focused on the 2000-2005 period. Curriculum reform has reflected several very general trends that are significant for human rights:

i. So-called "basic education" is generally being expanded from six to nine years in length. At least formally, this means that young people in this age group are required to be in school, and the State is responsible for providing oversight and funding.

ii. The content imparted in each grade is subdivided among a larger number of courses than before. This means that such themes as social studies, ethics and civics have acquired a clearer identity instead of being dissipated among other courses, as in the past.

iii. There are fewer vocational options in the final grades of secondary school (10th through 12th.) In the past, these years were oriented toward an early near-specialization (exact sciences, natural sciences and humanities,) and all the programs shared certain general courses on social and political life.

Researchers for this report examined programs in existence in 2005 to pinpoint human rights content on the curriculum map. They record-ed courses offered for every grade level, along with the weekly time allot-ment for each one. For this exercise, they then selected whichever single course at each grade level could be considered to have the greatest affinity to the topic of human rights, based on the content it offered. Finally, they recorded the amount of time that was allotted for teaching about human rights-related topics. The results can be seen in Table 7, expressed in terms of the total number of courses and weekly time commitment for each grade, the hourly allotment of the course with the greatest affinity to human rights, the amount of time scheduled for teaching about human rights and the percentage of content devoted expressly to human rights. It was impossible to obtain complete information on all these points in all the countries.

As can be seen, the mean weekly course load for the five grades covered by this study runs as high as 29.3 hours in the targeted countries. Of these, 2.8 hours per week pertain to courses in which researchers identified a significant amount of human rights or near-human rights material. In other words, only one of every 10 hours that students from 10 to 14 spend in school under the official course curriculum is devoted to the study of courses that, by their nature, offer a set-

Table 7: The curriculum map for students 10-14 years old: courses and course load

Country	Information	10	11	12	13	14
Argentina	Number of courses / hours per week	7/20	7/20	7/20	7/20	7/20
	Hours per week of the course with greatest affinity to HR	3hr	3hr	4hr	4hr	4hr
	Time in minutes per week devoted to teaching HR	32′	32′	139′	127′	139′
	% of HR content in the course with greatest affinity	35%	35%	48%	53%	58%
Bolivia	Number of courses / hours per week	7/28		7/28		14/32
	Hours per week of the course with greatest affinity to HR	nd		nd		1hr
	Time in minutes per week devoted to teaching HR	nd		nd		1'
	% of HR content in the course with greatest affinity	80%		90%		2%
Brazil	Number of courses / hours per week	7/nd	10/29	10/29	10/29	10/29
	Hours per week of the course with greatest affinity to HR	nd	3hr	3hr	2hr	3hr
	Time in minutes per week devoted to teaching HR	nd	30′	90′	48′	17′
	% of HR content in the course with greatest affinity	nd	50%	50%	66%	42%
Chile	Number of courses / hours per week	10/28	10/28	10/28	10/28	10/32
	Hours per week of the course with greatest affinity to HR	1hr	5hr	6hr	6hr	5hr
	Time in minutes per week devoted to teaching HR	30′	114′	43′	137′	60′
	% of HR content in the course with greatest affinity	50%	38%	12%	38%	20%
Colombia	Number of courses / hours per week	8/nd	8/nd	8/nd	8/nd	8/nd
	Hours per week of the course with greatest affinity to HR	nd	nd	nd	nd	nd
	Time in minutes per week devoted to teaching HR	nd	nd	nd	nd	nd
	% of HR content in the course with greatest affinity	80%	70%	40%	40%	50%
Costa Rica	Number of courses / hours per week	13/nd	13/nd	13/nd	13/41	13/45
	Hours per week of the course with greatest affinity to HR	nd	nd	nd	2hr	2hr
	Time in minutes per week devoted to teaching HR	nd	nd	nd	90′	96′
	% of HR content in the course with greatest affinity	20%	38%	38%	75%	80%
Dom. Rep.	Number of courses / hours per week	10/26	10/26	10/26	10/26	12/27
	Hours per week of the course with greatest affinity to HR	1hr	1hr	1hr	1hr	1hr
	Time in minutes per week devoted to teaching HR	60′	60′	60'	60′	60′
	% of HR content in the course with greatest affinity	100%	100%	100%	100%	100%
Ecuador	Number of courses / hours per week	7/30	7/30	8/35	8/35	8/35
	Hours per week of the course with greatest affinity to HR	5hr	5hr	5hr	5hr	5hr
	Time in minutes per week devoted to teaching HR	180′	240′	192′	270′	300′
	% of HR content in the course with greatest affinity	60%	80%	64%	90%	100%
El Salvador	Number of courses / hours per week	6/25	6/25	6/25	6/25	6/25
	Hours per week of the course with greatest affinity to HR	4hr	4hr	4hr	5hr	5hr
	Time in minutes per week devoted to teaching HR	72′	48′	139'	45′	90′
	% of HR content in the course with greatest affinity	30%	20%	58%	15%	30%

Country	Information	10	11	12	13	14
Mexico	Number of courses / hours per week	8/20	8/20	11/35	11/35	11/35
	Hours per week of the course with greatest affinity to HR	1hr	1hr	3 hr	2 hr	3 hr
	Time in minutes per week devoted to teaching HR	60′	60′	180'	120′	180′
	% of HR content in the course with greatest affinity	100%	100%	100%	100%	100%
Nicaragua	Number of courses / hours per week	7/21	7/22	9/32	10/35	10/34
	Hours per week of the course with greatest affinity to HR	2hr	2hr	2hr	1hr	1hr
	Time in minutes per week devoted to teaching HR	84′	120′	96'	47′	52′
	% of HR content in the course with greatest affinity	70%	100%	80%	78%	86%
Panama	Number of courses / hours per week	6/28	6/28	8/33	8/33	8/33
	Hours per week of the course with greatest affinity to HR	nd	nd	nd	nd	nd
	Time in minutes per week devoted to teaching HR	nd	nd	nd	nd	nd
	% of HR content in the course with greatest affinity	25%	37%	100%	100%	100%
Paraguay	Number of courses / hours per week	8/37.5	8/37.5	9/43	9/43	9/43
	Hours per week of the course with greatest affinity to HR	3hr	3hr	3hr	3hr	3hr
	Time in minutes per week devoted to teaching HR	72′	90′	144'	144′	162′
	% of HR content in the course with greatest affinity	40%	50%	80%	80%	90%
Peru	Number of courses / hours per week	7/nd	7/nd	nd/nd	11/36	11/36
	Hours per week of the course with greatest affinity to HR	nd	nd	nd	2	3
	Time in minutes per week devoted to teaching HR	nd	nd	nd	47′	88′
	% of HR content in the course with greatest affinity	71%	73%	66%	35%	49%
Uruguay	Number of courses / hours per week	7/20	7/20	11/40	11/40	13/38
	Hours per week of the course with greatest affinity to HR	nd	nd	5hr	hr	nd
	Time in minutes per week devoted to teaching HR	nd	nd	105'	105′	nd
	% of HR content in the course with greatest affinity	57%	75%	35%	35%	94%
Venezuela	Number of courses / hours per week	6/25	6/25	10/36	10/36	10/38
	Hours per week of the course with greatest affinity to HR	4	4	-	-	-
	Time in minutes per week devoted to teaching HR	nd	nd	nd	nd	nd
	% of HR content in the course with greatest affinity	20%	20%	nd	nd	nd

Table 8: Percent of course load devoted to the subject with greatest affinity to HR (10-14 years of age)

Countries	Argentina	Bolivia	Brazil	Chile	Colombia	Costa Rica	Dom. Rep.	Ecuador	El Salvador	Mexico	Nicaragua	Panama	Paraguay	Peru	Uruguay	Venezuela	Media
% for the subject with greatest affinity	18%	nd	9%	12%	nd	nd	3%	15%	18%	7%	6%	nd	7%	nd	6%	nd	**10.1%**

ting suitable for discussing problems directly related to human rights. The following table lists data on the 10 countries for which sufficient information is available, and shows that the percentage of time occupied by the selected courses ranges from 3% to 18%.

Other courses that log more hours per week also offer small amounts of human rights content, including language and mathematics. The human rights content in these courses can and should be increased.

Argentina	Social sciences
Bolivia	Ethics and moral development
Brazil	History
Chile	Study and understanding of society
Colombia	Social sciences
Costa Rica	Social studies
Dominican Republic	Civics
Ecuador	Social studies
El Salvador	Social studies
Mexico	Civics and ethical development
Nicaragua	Civics and social development
Panama	Civics
Paraguay	Ethics and citizen development
Peru	Social sciences
Uruguay	Social sciences
Venezuela	Social sciences (10 to 12 years)

Subjects with affinity to human rights

Researchers were interested in determining the relative weight of courses that have potential for offering human rights content. They drew a sample of several such courses to examine course content in greater detail, selecting for each country that subject in which such content was most abundant.

The percentage was calculated by comparing course content with a checklist of 41 subjects listed in the IIHR educational proposal as knowledge, values or skills. The result of this selection can be seen in the text box. Researchers found no course expressly entitled "Human Rights" in any country or at any of the five grade levels they examined

They also looked more closely at the curriculum for courses selected as having the greatest affinity to human rights, asking what percent of that curriculum was devoted to discussing actual human rights content. The results are given in Table 9. Note that in some countries, the subjects with the highest percentage of human rights content may vary by age of students.

Clearly, the information supplied in these pages may, and in fact does, mask the presence of references to human rights in other courses. Nevertheless, it clearly reveals the near-invisibility of express human rights content in the full ensemble of the explicit curriculum. It exposes the enormous differences among countries and the relative absence of such subjects in the overall educational process. These matters need to be considered for promoting human rights in the region.

Human rights content

Tracking content

The original intent of this report was to identify the headings under which human rights content is offered. Initial studies found that four components need to be considered:

Table 9: Percent of human rights-related content in the courses with greatest affinity

Country	Course selected for analysis	Percent of HR content				
		10 years	11 years	12 years	13 years	14 years
Argentina	Social sciences	35%	35%	48%	53%	58%
Bolivia	Ethics and moral development (10 to 13), Civics (14)	80%	80%	90%	90%	2%
Brazil	History	nd	50%	50%	40%	29%
Chile	Guidance (10), Language and communication (11), Study and understanding of society (12 to 14)	50%	38%	12%	38%	20%
Colombia	Social sciences (10 to 12), Ethical and moral education (13 and 14)	80%	70%	40%	40%	60%
Costa Rica	Guidance (10), Social studies (11 and 12), Civics (13 and 14)	20%	38%	38%	75%	80%
Dom. Rep.	Civics	100%	100%	100%	100%	100%
Ecuador	Social studies	60%	80%	64%	90%	100%
El Salvador	Social studies	30%	20%	58%	15%	30%
Mexico	Civics (10 and 11), Civics and ethical development (12 to 14)	100%	100%	100%	100%	100%
Nicaragua	Civics (10 and 11), Civics and social development (12 to 14)	70%	100%	80%	78%	86%
Panama	Social sciences (10 and 11), Civics (12 to 14)	25%	37%	100%	100%	100%
Paraguay	Social studies (10 and 11), Ethics and citizen development (12 to 14)	40%	50%	80%	80%	90%
Peru	Personal and social development (10 and 11), Social sciences (12 to 14)	71%	73%	66%	26%	49%
Uruguay	Moral and civics education (10 and 11), Social sciences (12 and 13), Social and civics education (14)	57%	75%	35%	35%	94%
Venezuela	Social sciences (10 and 11)	20%	20%	nd	nd	nd

i. explicit course content;

ii. textbooks used as teaching resources in these courses;

iii. other practical activities scheduled or conducted to supplement the curriculum, and

iv. special commemorations.

Researchers obtained information for content analysis by examining the individual curriculum for all courses taught in each grade. In most of the countries, these curricula did not change from 2000 to 2005, and therefore the analysis does not reveal significant progress. It does, however, provide more detail for each subject and grade level than the exercise conducted in 2003 for the Second HRE Report, when

changes occurring from 1990 to 2000 were examined in a smaller sampling of courses. A few countries did introduce some changes during the lapse covered in this new study, but they were minor and generally reflected the same trends as those established in the earlier report.

Human rights content in the course curriculum was tracked with the use of four inter-related exercises. Each of the following alternative methods of grouping human rights content was applied in turn to the body of material explicitly identified in the programs:

i. Basic subjects: Person, rights of persons and human dignity; equality, difference, discrimination; State, rule of law, individual guarantees and the Constitution; society, culture and coexistence.

ii. Subject-specific bodies of human rights: civil and political rights, economic, social and cultural rights, environmental rights and the right to development.

iii. Human rights-related issues associated with concerns present in the educational environment and of interest to the targeted age groups, such as: drug use and other addictions, immigration and poverty, democracy, the media, intercultural life, gender equality.

iv. A checklist of 41 human rights items taken from the IIHR educational proposal.[9]

Curriculum content and classroom subjects

Information in the following boxes illustrate topics and concepts that are taught in many different courses in the countries, for the targeted groups. They are classified according to four content fields that were defined during the design phase of the system of HRE progress indicators (2000-2002.) Researchers developed this matrix of content fields by collecting a variety of opinions on the minimum knowledge that should be taught in HRE, gathered in consultation with human rights experts and activists from civil organizations. They also adhered to the basic orientation found in article 13 and paragraph 13.2 of the Protocol of San Salvador and the definition of the right to human rights education that the IIHR has adopted for its work.

These examples clearly show that the curriculum for courses on social sciences, civics and (where relevant) religion all cover concepts that can be associated with human rights. Although this is true for all the ages considered, such instances are more frequent in the higher grades.

[9] This checklist consists of the 29 items expressly suggested in the IIHR proposal as knowledge, attitudes and skills, and 12 additional items implicit in the curriculum of specific courses analyzed.

The person and rights of persons, human dignity

Concepts in the course curriculum	Country	Course	Age
The concept of ethical rules or principles. The relationship between rules and ethical principles. The dignity of the person	Argentina	Social sciences	11
Respect for human dignity	Bolivia	Roman Catholicism, Ethics and morals	10 and 11
Dignity	Brazil	Religious education	11
Based on Christian principles, express notions of dignity as children of God, present in human rights and duties	Costa Rica	Religious education	12
Identify foundations of human dignity and the potential for personal growth and development	Colombia	Religious, ethical and moral education	13
Values and attitudes; personal qualities that facilitate coexistence: identity, individuality, valuing our own personal dignity and safety	Mexico	Civics and ethical development II	13
Rights and responsibilities: Human dignity; Solidarity; Relationship between freedom, responsibility and commitment	Peru	Social sciences	14
Recognition and respect for human rights as components of human dignity, and opposition to all forms of discrimination	Uruguay	Social sciences	14

Equality and difference, discrimination

Concepts in the course curriculum	Country	Course	Age
Awareness of discrimination based on certain varieties of a language	Bolivia	Language and communication	10 and 11
Linguistic variations: oral languages, graphic languages, first language, second language, foreign language Discrimination: in our own region/other regions; in the media/school/street/ our peers; in adults/adolescents/children	Argentina	Language arts	11
Values and attitudes: recognizing equality and differences among people	Costa Rica	Language arts	12
Social and gender inequality	Dominican Republic	Civics	12
Physical, human and economic problems of the Panamanian population; discrimination against women	Panama	Geography	13
Equality before the law	Panama	Civics	13
Freedom, equality and pluralism	Uruguay	Social and civics education	14

State and rule of law, individual guarantees, Constitution

Concepts in the course curriculum	Country	Course	Age
Composition and functions of the three branches of government in Bolivia: executive, legislative, judicial	Bolivia	Life sciences	10 and 11
Components of the State; national sovereignty	Ecuador	Social studies	11
The components of government. Definition of Republic. Components of the Mexican Republic. The Constitution of the United Mexican States: the Highest Law of the Land. Sovereignty	Mexico	Civics	11
The constitution: origin, content, importance	Dominican Republic	Social sciences	12
Constitution of the Republic: enactment and fundamental provisions of the Constitution	Venezuela	Social sciences	12
Political organization. The provincial constitution. Declarations, rights, guarantees. The executive, legislative and judicial branches. Composition and powers of each one	Argentina	Social sciences	13
Why is it important to understand how the State of Nicaragua is organized and operates?	Nicaragua	Civics and social development	13
Democracy and the rule of law	Peru	Social sciences	14

Society, culture and coexistence

Concepts in the course curriculum	Country	Course	Age
Social coexistence and the importance of laws	Mexico	Civics	10
Constructive and destructive attitudes for coexistence in daily and historical social behaviors	Argentina	Social sciences	11
Respecting and learning the basic elements of cultural diversity	Brazil	Arts	11
Human population dynamics: distribution and variety of cultures	Ecuador	Social studies	12
Societies and cultures through time Culture and identity	Bolivia	Life sciences	13
Understanding and valuing standards that govern the coexistence of human groups Dialogue and democracy as mechanisms for conflict resolution	Chile	History and social sciences	14
Introduction to human culture understood as all the values, beliefs, behavior patterns, attitudes and types of relationships that individuals share in a given society.	El Salvador	Social studies	14

This course content is not necessarily being presented in the context of rights, or specifically of human rights; but it does offer knowledge and promote attitudes that can be clearly associated with rights, or that may create opportunities for discussing real-life dynamics and problems.

Curriculum content and types of rights

It is instructive to read the list of concepts taught under the course curriculum, considering them from the standpoint of protected juridical goods, as they are called in the international and inter-American instruments and human rights doctrine. Seen in this light, the list reveals an

Right to life	
Courses	**Examples of concepts**
Ethics and moral development	Respect for life in actions by the State Laws on crimes against the life and safety of persons Valuing life Situations that do not contribute to self actualization: against the right to life
Religious education	
Religion, morals and values	

Right to information and freedom of expression	
Courses	**Examples of concepts**
Ethics and moral development	Responsibility in exercising freedom of expression and information Freedom of expression The right to information: informed consent
Civics	
Social sciences	

Right to health	
Courses	**Examples of concepts**
Social sciences	Health Taking an interest in caring for ourselves and others Prevention against practices harmful to health Right to health Our diet: foundation of health Use of health services
Natural sciences	
Technology and practical skills	
Language arts	
Biology	
Physical education	
Science, technology and environment	
Civics	

Right to work	
Courses	**Examples of concepts**
Social sciences	Thinking about work as a means of human signification Workers' rights The technical and social division of labor Social stratification and the social division of labor (as laborers, employees, entrepreneurs) Compare and contrast differences among social groups in Brazil Analyze the causes of labor problems
Life sciences	
Ethics and moral development	
History	

Right to education	
Courses	**Examples of concepts**
Geography	Explore ways in which education and the press have influenced the building of the Costa Rican State Identify and understand characteristics and problems of the situation of schools and education in El Salvador, and use this knowledge to understand and analyze the ways our education influences the development of our personality
Civics	
Ethics and citizen development	
Social sciences	

Right to cultural heritage	
Courses	**Examples of concepts**
Art education	Cultural heritage Identification of different artistic and cultural expressions Distinguish between national symbols and cultural or historical heritage and learn their meaning
Language arts	
Civics	

Development and the right to development	
Courses	**Examples of concepts**
Social sciences	Human development and quality of life Identify the characteristics and conditions of underdevelopment and development Quality of life, development models Development and economics

additional opportunity to identify content that could be associated with a human rights education program.

The examples in the following tables were taken from course offerings for students 12, 13 and 14 years of age and from all 16 countries analyzed for this report.

Table 10: Human rights concepts / number of school grades in which they were identified

	Argentina	Bolivia	Brazil	Chile	Colombia	Costa Rica	Dom. Rep.	Ecuador	El Salvador	Mexico	Nicaragua	Panama	Paraguay	Peru	Uruguay	Venezuela
Right to life		2				3	1		1			2		1		1
Right to information and freedom of expression	3	2				1			1			2		1	1	
Right to property	5	2			1		1			1					1	
Right to health	5	2	1			3	2		1	4		4		4	3	1
Right to work	3	4	2		1	2			2	2		2			1	
Right to education		2				1	2		2	4		3	1		1	1
Cultural heritage, identity	3		1			1	1		1		1	1				2
Recognition of ethnic groups		2	1			2	1		2	1	2	3	1	1	1	1
Right to development	3				1						1	1		4		1

This exercise examined the same courses identified in the previous exercise (social science, physics, religion) and also discovered other courses offering concepts and content related to human rights: natural sciences, language, literature and history. Concepts outlined in the course descriptions reflect a rights approach, and the categories of rights are addressed in classroom instruction. The selected course concepts present this content both as knowledge or information, and as values or attitudes.

This analysis was conducted in only the 14 countries where explicit information was available (Table 10.) It was enough to demonstrate the usefulness of the method for tracking content. The result, by country and by age (10-14 years), shows that degrees of inclusion are quite uneven among countries and classes of rights.

Curriculum content and relevant social issues

As the IIHR educational proposal indicates, there is a different way to organize content, known as the problem-centered approach. Based on problem issues or situations of conflict in the world or local setting, it is typical of a more traditional means of teaching that was introduced when human rights education programs were first created.

Although this approach is of limited usefulness, it has proved valuable for identifying the ways in which human rights content is organized and developed in the curriculum, targeting the situations that students currently face in their daily lives. Ultimately, these situations are on students' minds and can be used to mobilize their interests and their efforts to learn.

Issues	Age	Countries
Drug use, Addictions	12	Argentina, Mexico, Panama, Peru, Venezuela
	13	Argentina, Mexico, Peru, Dominican Republic
	14	Argentina, Mexico, Nicaragua
Migration	12	Chile, El Salvador, Panama, Paraguay, Peru, Uruguay
	13	Argentina, Costa Rica, Mexico, Peru
	14	Bolivia, Brazil, Panama, Peru
Poverty	12	Bolivia, El Salvador, Panamá, Paraguay
	13	Bolivia, Panama, Dominican Republic
		Argentina, Uruguay

The approach emphasizes both vulnerable groups and passive subjects of human rights violations.

The exercise of tracking program content in school courses was based on a catalogue of current problems that are recommended or proposed for inclusion in classroom discussion as part of the teaching-learning process. The tables record some of the course concepts and examples offered to different age groups.

Topics having to do with drug use, migration and poverty repeatedly turned up in many countries in courses starting at the age of 12. The following examples clearly show that the handling of these issues in the classroom is not necessarily based on a human rights approach. Instruction generally emphasizes knowledge and attitudes needed for responding to problems, processes or situations that are present in the social setting and that call for learning activities to develop awareness

Drug use, addictions
***Civics**, Panama- Violence, drug addiction*
***Physical education**, Venezuela - Attitudes: Strengthening self esteem and self confidence as mechanisms for the prevention of smoking, drug addiction and irresponsible sex*
***Natural sciences**, Argentina - Prevention of practices harmful to health (idleness, smoking, alcoholism, various addictions, malnutrition, abuse, pollution, etc.).*
***Civics and ethical development**, Mexico - III. Adolescence and youth: being a student; sexuality; health and disease; addictions; youth and projects.*
***Person, family and human relationships**, Peru - Prevention of addictions*

Migration
***Social studies**, El Salvador* *Suggested activities: Guide students to explore geographic, economic, sociological and anthropological vocabulary from the domain of natural and social science.* *- Use these concepts to expand the following glossary: indigenous, rubber, condor, piranha, similarity, homogeneous, migration, trade, heterogeneous, Patagonia, region, transculturation, mountain range, Amazon, culture, integration, Americas. Present to the rest of the class.*
***Geography**, Panama - Migratory movements, causes. Internal and external migration.*
***Study and understanding of nature**, Chile - Student learning will be evaluated on: recognizing birth rates, death rates and migration as factors in population dynamics useful in predicting future trends in a specific case.*
***Ethics and citizen development**, Paraguay - Learning situations and strategies for evaluation: Immigrants raise the unemployment rate.*
***Social sciences**, Peru - Local and regional human populations. Migration.*
***Social sciences**, Uruguay - Migration to the United States and Europe.*

Poverty
***Cross-cutting themes**, Bolivia - Feminization of poverty: differentiated consequences of poverty for men and women in the family and in society.*
***Social studies**, El Salvador - Suggested activities: Neoliberalism and globalization of the world economy, impact on the Salvadorian population (poverty, unemployment.)*
***Geography**, Panama - Physical, human and economic problems of the Panamanian population: poverty.*
***Ethics and citizen development**, Paraguay - Groupings, marginalization and poverty.*

and foster prevention measures. In any case, they can be understood as appropriate settings for introducing human rights content.

One particular aspect of real life that especially lends itself to introducing and developing human rights content in the curriculum of a variety of courses has to do with the organization of public life and associated situations and problems. The following table lists a number of topics offered in courses for students from 13 to 14 years of age, although the coverage tends to be extremely diffuse and uneven. All of them are useful for associating human rights knowledge, values and skills with the exercise of democracy and for developing the ability to perceive inequalities and learn to fight them.

Table 11: Other course topics for 13- and 14-year-olds

Topics	Argentina	Bolivia	Brazil	Chile	Colombia	Costa Rica	Dom. Rep.	Ecuador	El Salvador	México	Nicaragua	Panama	Paraguay	Peru	Uruguay	Venezuela
Democracy, civics, citizenship	√	√				√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	
Memory, dictatorships	√		√						√					√	√	
Media	√						√		√	√	√					
Gender equality						√			√	√	√			√		
Women's rights	√					√			√		√	√				

For obvious reasons, it is particularly fitting that the curriculum in Argentina, Brazil, El Salvador, Peru and Uruguay includes lessons on historical memory. Indeed, this should be taken up by all the countries in the region because of its potential for promoting a critical recognition of times and conditions where human rights were systematically violated. It is also a fitting way to promote democratic values and motivate new generations to become actively involved in strengthening these values.

Examples of course content on the media and human rights

The media and democracy: citizen political participation in a Republic. Politics as a calling. Political leadership. Ethics and politics. Political parties: history and features. The importance of the mass media in forming public opinion. Control of power.
Social sciences, Argentina.

The importance of the media in the process of building democracy in our country.
Civics and social development, Nicaragua

The media and human rights: Person, society and the media. The media and the right to freedom of expression. Analysis and study of article 19 of the Universal Declaration of Human Rights. Analysis and study of article 6 of the Constitution of El Salvador.
Social studies, El Salvador

The media: Effects of drug use and drug trafficking on society and on the country. Role of the media.
Civics and ethical development, Mexico

Conscience and method: The mass media.
Religious and moral development, Dominican Republic

One problem area that is critical in today's world is the press. Studies on the role of the media and its relationship to human rights can provide

a useful vehicle for introducing significant content on rights and democracy, as can be seen in the following course listings:

An additional exercise for analyzing the volumes of available information is to explore concepts that are implicit in the lesson plans for courses apparently unrelated to the subject of human rights, but that may have a significant link to human rights issues. Relevant material was found in the statement of objectives for such courses as physical education or arts and crafts. Three countries of the region provide useful examples of such material in lesson plans for physical education.

Content and the educational proposal

The IIHR educational proposal, brings together a large body of criteria for classifying course content that should be included in a human rights education program for a particular age group and grade level. It emphasizes content of various kinds (objectives, knowledge, attitudes and skills) that should be combined and should interact in such programs.

The proposal also suggests that this content be presented in different degrees of complexity and specification, that is, as broad themes (macro), as more developed groups of topics (meso) and as detailed concepts that underlie classroom teaching (micro). It adds that each body of topics should be introduced conceptually, historically, and in reference to social dynamics present in the lives of students, drawing on issues that normally appeal to students in each age group.

Curriculum studies performed for the educational proposal yielded an extensive catalogue of course concepts that lend themselves to introduction of different kinds of human rights content. Researchers for this study translated the concepts into a checklist that consultants in each country could use as a basis of comparison for analyzing material contained in the curriculum of specific courses and textbooks.

As an initial result of this comparison exercise, the checklist was fine-tuned with the addition of several items that turned up repeatedly in the countries but had not been considered in the original list. The exercise also produced a series of curriculum maps by country and age group, containing sufficient detail to reveal the presence or absence of human rights content in the overall set of courses for each level.

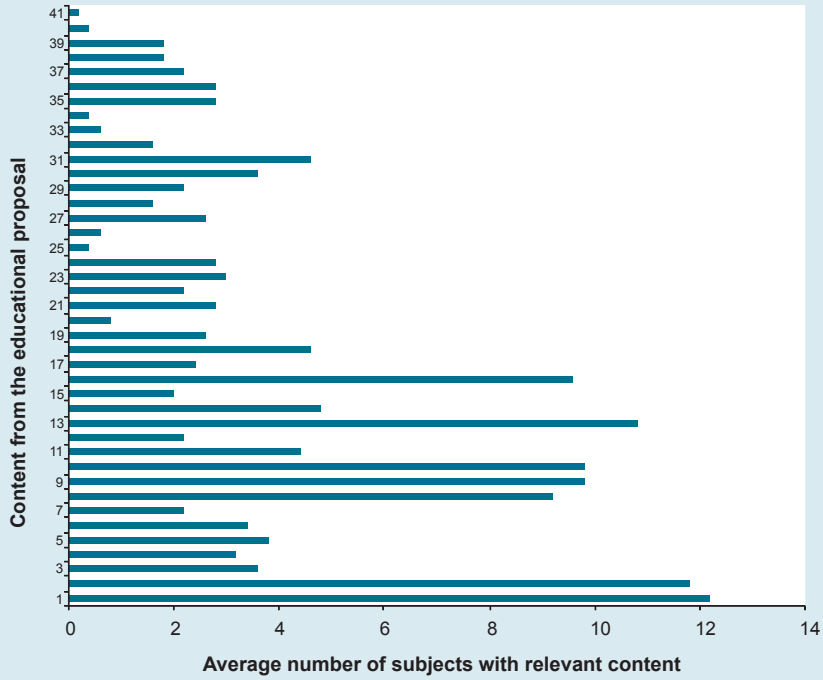
These maps are summarized in Table 12, in both tabulated and graphic form, to give a broad overview of what is happening in the region. The figures are useful for estimating the mean degree of incorporation of specific human rights concepts in courses.

This table and Figure 1 suggest that since 1990, the schools have seen a general trend toward increased coverage of human rights themes and

Table 12: Course content from the educational proposal, found in the school curriculum

Content (objectives, knowledge, values and skills) included in the IIHR educational proposal	Number of countries offering content, by age of students					
	14	13	12	11	10	mean
1. Society and culture, coexistence	11	8	11	16	15	12.2
2. Person and the rights of persons, human dignity	12	8	12	14	13	11.8
3. Environment	12	10	16	16	11	13
4. National and New World history from the perspective of human rights, cultural diversity and gender	4	10	12	12	11	9.8
5. Democracy, civics, citizenship	12	12	11	6	8	9.8
6. State and rule of law, individual guarantees, Constitution	9	10	8	11	10	9.6
7. Equality and difference/discrimination	5	8	10	11	12	9.2
8. The Universal Declaration of Human Rights and other international instruments	8	2	5	5	4	4.8
9. Children's rights	2	2	6	9	4	4.6
10. Sexuality	8	5	5	5	x	4.6
11. Democratic participation in educational management, student government	4	3	1	3	11	4.4
12. Right to work	5	3	3	4	4	3.8
13. Right to health	2	2	3	5	6	3.6
14. Ethnic groups today	5	8	5	x	x	3.6
15. Right to education	2	6	2	3	4	3.4
16. Health	4	8	4	x	x	3.2
17. Drug use, addictions	3	4	5	3	x	3
18. International organizations	3	6	3	2	x	2.8
19. Social rights	6	2	4	2	x	2.8
20. Media	5	5	4	x	x	2.8
21. Migration	4	4	6	x	x	2.8
22. Institutions for the protection of human rights	4	3	2	1	3	2.6
23. Freedom of expression/right to information	4	3	3	3	x	2.6
24. Memory, dictatorships	4	2	3	1	2	2.4
25. Right to life, value of life	2	1	2	1	5	2.2
26. Right to property	1	3	1	3	3	2.2
27. Right to development, development	2	3	3	3	x	2.2
28. Cultural heritage, cultural identity	5	2	4	x	x	2.2
29. Globalization	5	3	3	x	x	2.2
30. Vulnerable groups	1	2	2	2	3	2
31. Poverty	2	3	4	x	x	1.8
32. Gender equality	7	2	x	x	x	1.8
33. Hierarchy and classification of human rights	5	1	2	x	x	1.6
34. Sustainable development	4	3	1	x	x	1.6
35. Participation in community life	1	1	2	x	x	0.8
36. Political rights	1	1	1	x	x	0.6
37. Cooperative movement	0	0	2	x	1	0.6
38. Civil rights	0	1	1	x	x	0.4
39. Important historical figures in the fight for human rights	0	1	1	x	x	0.4
40. Copyrights	1	1	x	x	x	0.4
41. AIDS	0	1	x	x	x	0.2

Chart 1: HR content for students 10 to 14 years old, in 16 countries



content. They do tend to focus primarily on those issues or basic rights that were already present (mean greater than 9,) with much less growth in the introduction of themes related to economic, social and cultural rights (mean greater than 3.) Detailed discussion of key social issues of the day is negligible.

The analysis of content from the educational proposal, per age group, found the following:

- **For age 10**: All the countries offer at least some of the topics suggested in the IIHR curriculum proposal, most of them concentrated in social studies. Courses in natural sciences provide certain openings for discussion of topics involving environmental rights, art classes tend to incorporate issues of cultural rights, and in some countries, language arts classes offer a forum for discussing other cultural rights, linguistic diversity and human rights as part of the teaching on some of their main curriculum content.

- **For age 11**: The subject of the environment continues to come up in natural science courses and is often portrayed as part of the right to health. Similarly, references to cultural rights are often made in social studies, art, language arts and music classes. Social studies courses

generally take a historical approach associated primarily with teaching about the Spanish Conquest and the life of indigenous peoples at that time. Art, language and music instruction tends to focus more on the customs, folklore and languages of national groups. Although classroom teaching did not take a legal approach to cultural rights in any of the cases observed, the fact that these subjects are already being taught does suggest that an approach more compatible with human rights could be accommodated.

- **For age 12**: All the topics listed for ages 10 and 11 continue to be present and are addressed in more depth; in addition, new subjects are introduced to students in this age group and will continue to be developed in later years, including the study of vulnerable groups (the poor, migrants, addicts). In most cases, teaching on these subjects takes an approach that is more sociological than legal. Nevertheless, the curriculum for this age group holds great potential for addressing issues from the perspective of human rights.

- **For ages 13 and 14**: The topics listed above continue to be present, although they are beginning to decline, and human rights teaching tends to focus on types of rights or individual treatment of a particular human right. As part of the curriculum, students in this age group study international organizations and, in some countries, also learn about international instruments such as the Universal Declaration, the Democratic Charter and others. The subject of democracy is on the agenda for students in every age group. An interesting and original approach found in this age group is the idea of combining human rights with the role of the media; such a combined approach leads naturally into a discussion of human rights associated with democracy, such as the right to information and the right to privacy.

Human rights content in instructional materials

Textbooks

The second stage of research for this report was to study the presence of human rights content in textbooks used for school classes in the grade levels attended by children from 10 to 14 years of age in 2000 and in 2005. Researchers proceeded in the same fashion as for the study of course curricula. They first examined the list of textbooks used for each grade and selected those that contained the most material on the topics of interest. They compared the tables of contents of the selected books to

Rights of the Child		
Country	Yaer	
	2000	2005
Argentina		
Bolivia		
Brazil		
Chile		
Colombia		✓
Costa Rica		
Dom. Rep.		
Ecuador		✓
El Salvador	✓	✓
Mexico	✓	✓
Nicaragua		✓
Panama		
Paraguay		
Peru		✓
Uruguay	✓	✓
Venezuela		✓

the checklist developed from the IIHR educational proposal and scrutinized the specific chapters, sections or paragraphs identified. Wherever possible, the study also included a review of exercises that the textbooks and lessons included as a tool to evaluate learning.

By examining textbooks as a source of information, researchers were able to gain a much more detailed picture of the scope and approach used for content they had identified as simple headings in the course curriculum. They also found themselves with a much clearer, more accurate picture of processes that take place in the classroom. They made the assumption that teachers adapt activities to the textbooks they use, and that the books are the main educational resource available to students and their parents or guardians, beyond lessons imparted by the teacher. The researchers in all the countries reviewed the following numbers of textbooks, by age, country and year of use.

From 2000 to 2005, the schools made more changes in their textbooks than in their curricula. While some textbooks were replaced entirely, others were merely updated via re-editions, revisions, etc. It is quite likely that new textbooks developed during these five years reflected changes made in the school curriculum and educational programs over the previous five-year period.

The analysis of exercises and quizzes in the books generally showed the same basic results as the evaluation of lessons themselves. They did prove useful for developing a clearer idea of priorities and for iden-

Table 13: Textbooks by age, country and year of use

Age	Textbooks in use in:	Argentina	Bolivia	Brazil	Chile	Colombia	Costa Rica	Dom. Rep.	Ecuador	El Salvador	Mexico	Nicaragua	Panama	Paraguay	Peru	Uruguay	Venezuela
10 years	2000	2	1	x	1	1	x	1	1	1	5	x	3	1	1	x	x
	2005	2	2	x	1	1	1	1	2			1	1		3	1	1
11 years	2000	2	1	x	1	1	x	1	2	1	4	x	3	1	3	x	x
	2005	2	2	x	1	1	1	1	2			1	2		4	3	1
12 years	2000	2	1	x	x	1	x	1	2	1	6	x	3	1	2	x	x
	2005	2	1	x	1	1	2	1	2		5	1	2		3	1	1
13 years	2000	2	1	x	1	x	x	1	2	x	4	x	3	1	3	x	x
	2005	2	1	x	2	1	2	1	2	2	8	1	4		4	1	1
14 years	2000	2	1	x	x	x	x	1	2	x	3	x	x	1	3	x	x
	2005	2	1	x	x	1	2	1	2	2	5	x	3		4	6	1

tifying the type of associations being drawn between human rights material and other content.

For students 10 years of age, the textbooks containing the most material associated with human rights correspond to social studies and civics classes. In a few countries, certain other subjects also contained relevant material, although to a lesser degree: language arts (Argentina, Mexico, Peru,) natural sciences (Mexico and Panama,) history and geography (Mexico.) Most of the human rights-related material found in textbooks for this age group in all the countries appeared under such topics as the nature and organization of the State, the constitutional system, environment and natural resources and, more as history than as human rights, issues involving indigenous peoples.

The 2000 textbooks address several other topics in some countries: the Universal Declaration and human rights (Argentina, El Salvador;) equality and freedom from discrimination (Argentina, Dominican Republic;) ethnic diversity in today's world (Ecuador, Argentina, Mexico, Dominican Republic;) cultural heritage (Argentina, Ecuador;) rights of the child (El Salvador, Mexico, Uruguay;) and gender equality (Mexico, Paraguay, Dominican Republic).

The same general themes found in all the countries in 2000 continued to appear in 2005 textbooks. The most significant increase in human rights material was the addition of lessons on the rights of the child in five more countries. Several countries introduced new relevant themes in 2005: human rights, classification (Nicaragua, Panama, Venezuela;) right to information and role of the media (Argentina;) free elections, universal suffrage (Costa Rica, Nicaragua;) student participation (Costa Rica;) democracy (Costa Rica, Nicaragua, Peru;) Inter-American Democratic Charter (Peru;) modern social inequities (Argentina;) unemployment (Bolivia;) violence and domestic violence (Bolivia, Peru, Uruguay;) malnutrition (Bolivia;) MERCOSUR and cooperation agreements (Argentina, Uruguay;) contributions of immigration (Argentina, Bolivia;) helping the community (Bolivia;) taxes (Bolivia, Peru).

The examples in the boxes illustrate the types of practice questions given in the textbooks to test learning by students in this age group.

The most common type of content found in textbooks for 11-year-olds in all the countries of the region in the year 2000 had to do with the Spanish conquest, colonial times and independence; environment; human rights, democracy and dictatorial governments; indigenous people today and cultural heritage. Also present, but in lesser amounts, was material on: branches of government, the Constitution, globalization, class differences and social transformation.

Evaluation of textbook material in 2000 (10 years)

Care of the environment: In your notebook, list some elements of nature that have been transformed by human action, and others that have not (Argentina).

Equality and freedom from discrimination: Write sample sentences, indicate which are discriminatory, and explain why or why not (Argentina.)

Debate whether it is right or wrong for a country to refuse immigrants; select one student to argue in favor, and another to argue against (Argentina.)

Spanish conquest and independence: Write out your opinion on changes in the rights of persons since colonial times. The text includes a list of guided questions to show the link to modern times (Argentina)

Evaluation of textbook material in 2005 (10 years)

Care of the environment: Research projects on actions being conducted by public and private institutions to protect vegetation in regions threatened by human intervention (Argentina)

Equality and freedom from discrimination: After studying the subhuman conditions in which indigenous people labored during colonial times, students are invited to ask: Are boys really inferior to girls? Are women inferior to men? (Paraguay)

Spanish conquest and independence: Word puzzle: A period when indigenous culture developed, prior to contact with Spain. Mixing of indigenous people, Spaniards and blacks. Comparative chart: Stages and characteristics of each period (Costa Rica)

Table 14 shows content identified in certain countries only, for 2000 and 2005. This information clearly shows that differences from

Table 14: Material and themes identified in 2000 and 2005, by country (11 years)

Content	Countries where content was recorded	
	2000	2005
International conflicts, world wars	Bolivia, Chile, Mexico	Bolivia, Chile, Mexico
Human rights	El Salvador, Mexico, Paraguay, Dominican Republic, Uruguay	El Salvador, Mexico, Paraguay, Dominican Republic, Uruguay, Bolivia, Colombia, Chile, Venezuela
Pollution and environment	Bolivia, Ecuador, Mexico, Paraguay, Peru, Uruguay	Argentina, Brazil, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Mexico, Panama, Paraguay, Peru, Uruguay
Democracy and dictatorships	Argentina, Chile, Ecuador, Paraguay, Peru, Dominican Republic	Argentina, Chile, Paraguay
Rights of the Child	Bolivia, Ecuador, Peru	Ecuador, Colombia, Costa Rica, Dominican Republic
Colonial era, independence	Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Mexico	Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Mexico, Costa Rica, Panama, Dominican Republic
State, branches of government, government, Constitution	Argentina, Chile, Mexico, Uruguay	Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Mexico, Nicaragua, Panama, Peru, Uruguay, Venezuela
Globalization and its impact, class differences, social transformations	Argentina, Bolivia, Chile, Uruguay	Argentina, Bolivia, Chile, Uruguay, Colombia
Indigenous people today and cultural heritage	Bolivia, Chile, Ecuador, Mexico, Peru, Uruguay	Bolivia, Mexico, Ecuador, Uruguay, Colombia, Costa Rica
Human rights violations	Argentina, Chile, Ecuador	
International organizations	Panama, Paraguay, Uruguay	Bolivia, Paraguay, Uruguay
The Constitution as basic law; reforms, rights, guarantees		Argentina, Venezuela
Social and political rights		Argentina, Chile, Dominican Republic
Democracy: concept, evolution, suffrage		Argentina, Bolivia, Ecuador, Nicaragua, Peru, Dominican Republic, Venezuela
Citizenship, citizen training		Argentina, Costa Rica, Peru, Venezuela
Right to vote and political parties		Argentina, Bolivia
Women's role and women's rights		Bolivia, Chile
School government		Colombia, Nicaragua, Dominican Republic
Community		Nicaragua

one country to another were much more common than similarities in the region, and this applies across the range of ages. It also shows that innovations in school textbooks over the five-year period covered by the study occurred predominantly in a group of seven countries: Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Panama, Peru and the Dominican Republic.

Textbooks used by 12-year-olds in the year 2000 were examined for human-rights content in Argentina, Bolivia, Colombia, Ecuador, El Salvador, Mexico, Panama, Paraguay, Peru and the Dominican Republic. All these countries, with the exceptions of El Salvador and Paraguay, reported new textbooks in 2005. That same year, information became available from Brazil, Costa Rica, Chile, Nicaragua, Uruguay and Venezuela, whose textbooks had been unavailable in 2000, for various reasons. As in earlier years, the textbooks containing relevant material on human rights correspond primarily to social studies and civics courses. Some countries also offer this type of material in textbooks for natural sciences, language arts, geography and history (Table 15).

Table 15: Material and themes identified in 2000 and 2005, by country (12 years)

Content	Country	
	2000	2005
Renewable and non-renewable resources, environment, air and water pollution	Argentina, Mexico, Panama, Peru	Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Mexico, Nicaragua, Panama, Dominican Republic, Uruguay
Development of democracy: great civilizations of Greece and Rome	Argentina, Bolivia, Colombia, Ecuador, Mexico	Argentina, Colombia, Chile, Ecuador, Mexico
Groups and social organization, family, school, community	Argentina, Panama	Argentina, Bolivia, Mexico, Nicaragua, Panama, Peru
Rights: origin of the concept of rights, types of rights	Argentina, El Salvador, Paraguay	Argentina, Bolivia, El Salvador, Paraguay, Nicaragua
Human rights	Argentina, Panama, Dominican Republic	Paraguay, Argentina, Bolivia, Colombia, Panama, Peru, Venezuela
Intolerance and discrimination	Argentina, Bolivia	Argentina
Conquest and human rights	Bolivia, Ecuador	Bolivia, Costa Rica, Ecuador
State, laws, Constitution	Ecuador, El Salvador, Panama, Paraguay	Argentina, Ecuador, Paraguay, El Salvador, Nicaragua, Panama, Venezuela
The media and their influence	Mexico	Colombia, Mexico
Indigenous influence in our language and culture	Mexico	Colombia, Costa Rica, Mexico
International organizations for the protection of human rights	Paraguay	Paraguay, Argentina
Citizenship	Peru	Costa Rica, Peru

Table 16: New material and themes in textbooks for 2005 (12 years)

Developed countries and developing countries	Argentina
Migration	Argentina
Meeting basic needs, standards of living, poverty	Argentina, Bolivia, Peru
Globalization and inequality	Argentina
Adolescence and sexuality	Mexico
Addictions	Mexico
Democracy	Bolivia, Brazil, Costa Rica, Peru
Afro-descendants	Colombia
Electoral process, student government	Costa Rica
Social rights: right to education, health work, child labor, women's rights	Costa Rica
Civil society organizations	Costa Rica
Rights of the Child	Costa Rica, Peru

Table 16 shows that textbooks used in 2005 contained new content and addressed new themes that suggest a broader understanding of human rights. Coverage had expanded to include economic, social and environmental rights, address special-needs groups or populations that are more vulnerable, and examine emerging problems such as migration, globalization and poverty. This expansion is certainly still an exception, and was found in the textbooks of only a few countries.

The study of textbooks for 13-year-olds found that Argentina, Bolivia, Chile, Ecuador, Mexico, Panama, Peru and the Dominican Republic changed texts or introduced modifications between 2000 and 2005. Other countries on which information was obtained for 2005 included Brazil, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Nicaragua, Uruguay, Paraguay and Venezuela. As was the case for the other age groups, textbooks with relevant material were mostly for social studies and civics, and in some cases, natural sciences, language arts, geography and history. The box at the right (page 287) lists the types of material found most often in textbooks on these subjects for this age group.

Human rights content in textbooks for 14-year-olds follows a pattern very similar to that of the previous group. Changes were found between the 2000 textbooks and the 2005 textbooks in the following countries: Argentina, Bolivia, Ecuador, Mexico, Paraguay, Peru, Dominican Republic and Uruguay. As in earlier years, most of the relevant books correspond to social studies and civics classes and, in some cases, natural sciences, language arts, geography and history. At the right (page 287) is a listing of some of the test questions found in practice exercises to evaluate learning in textbooks for this age group.

Material and themes identified in 2000 and 2005, by country (13 years)
Globalization, positive and negative consequences
International organizations: UN, UNHCR, UNICEF, UNESCO
Developed countries and developing countries
Migration
Environment
Spanish conquest and human rights
Historical development of democracy and concepts of democracy
State, government, Constitution, structure, branches
Multicultural and multi-linguistic nations
Addictions
Suffrage, political parties
Types of democratic systems
Dictatorships and human rights violations
Colonialism
World wars
Media
HR, institutions for protection, international instruments
Values of coexistence
Participation in society, belonging to groups
Health

New material or themes in 2005 (13 years)
Rights of children and youth
Social rights in the Constitution
Afro-descendants
Student elections
Freedom of expression as a human right
Education and the school
Social inequality, poverty

Evaluation of the role of women, democracy, the media and sexuality 2005 (14 years)
Complete the sentence, short answer, essay. Workshop on attitudes: "Women in the middle ages." (Panama)
What is the role of the media, and what should be its role? (Peru)
Complete: Good sex education is important because... (Paraguay)
Form into teams and prepare a collage that represents the meaning of the following phrase: "The Constitution and laws: instruments for living together in democracy." (Mexico)
Complete the following sentence: In order for participation to be truly democratic, various conditions need to exist. One of them is _____, because _____. Another is ____, because __. (Mexico).

Content in non-classroom activities

These activities are part of the educational program and follow curriculum guidelines, but they take place outside the classroom. Consisting of field trips, museum visits and tours of government institutions, they

provide a fitting opportunity to teach about human rights. They have a significant impact, offering a break from the routine and allowing students to interact with the subjects they are studying. Such trips permit students to make direct contact with social and political personages, government institutions, and the like. Our concern on this subject is not merely to know whether such teaching activities are taking place outside the classroom in each country, but also to find out whether the ministries of education are recommending such strategies to teachers, particularly for teaching about human rights.

In general, we have found that the ministries offer no specific suggestions on educational activities of this kind. The only exception is in Uruguay, where the Council on Elementary Education recommends student visits to the National Congress. For the most part, national and provincial guidelines focus more on stipulations about how out-of-classroom activities are to be conducted: authorizations, chaperones, civil liability and other such considerations, as in the case of Argentina.

Activities taking place outside the school frequently entail visits to public institutions: the Congress, the ombudsman, museums, the courts. These visits are generally scheduled and planned by the schools themselves, and therefore it is impossible to obtain national-level information on frequency.

Special commemorations for dates of human-rights significance

One of the variables covered in this study was whether schools hold special activities to commemorate notable dates. Researchers asked whether the school calendar includes commemoration of days or dates recognized internationally in the field of human rights, and whether public education authorities had issued guidelines, instructions or suggestions on how to do it. The indicators selected for this subject include commemorations of ethnic diversity (indigenous and Afro-descendant), gender equality and human rights in general.

In the first case, celebration of ethnic diversity, the study found that April 19, the International Day of the World's Indigenous People, appears on school calendars in four of the 16 countries (Argentina, Brazil, Costa Rica and Mexico.) Nicaragua commemorates the black race on May 30, International Black Women's Day is held in Brazil on July 25, the Day of the Black Race in Costa Rica is on August 31, and International Indigenous Women's Day is recognized in El Salvador on September 5. At least Brazil, Costa Rica and Panama observe the International Day for the Elimination of Racial Discrimination on March 21, while Argentina

and Panama have set aside special dates to commemorate the abolition of slavery.

All the countries commemorate October 12, although under different names and with different types of emphasis. Some celebrate it as the Day of the Race (la raza,) others as the Day of Hispanic Culture (*hispanicidad*) or the Day of the Discovery of America, while Venezuela calls it the Day of Indigenous Resistance.

Many countries hold special school celebrations associated with women. The school calendars in at least Brazil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Nicaragua and Venezuela commemorate International Women's Day on March 8. Argentina's school calendar recognizes September 22 as the Day of Women's Suffrage, and Argentina, Costa Rica, El Salvador and Nicaragua celebrate November 25 as the International Day for the Elimination of Violence Against Women.

There are other special dates on the school calendar associated with human rights. For example, the Day of the Declaration of Human Rights is celebrated on December 10 in Brazil, El Salvador, Mexico, Nicaragua and Panama. Labor Day is an official holiday in all the countries covered by this report. Argentina, Costa Rica and Nicaragua celebrate the day of the Constitution and democracy. El Salvador, Argentina and Venezuela set aside special days to recognize the rights of the child.

School calendars in nearly all the countries call for other special observations as well, including: a week to commemorate the rights of the child in Venezuela, a week to celebrate freedom from discrimination in Argentina, and Peace Week in Costa Rica.

Some of the countries have special commemorations alluding to certain specific rights, such as World Health Day (Argentina, Brazil, Mexico, Nicaragua and Panama,) International Day against Drug Abuse (Argentina, Costa Rica, Nicaragua and Panama;) and World AIDS Day (Argentina, Costa Rica, El Salvador and Nicaragua.) Finally, some school calendars designate commemoration of World Environment Day (Argentina, Brazil, Costa Rica, El Salvador and Panama,) International Earth Day (Argentina, El Salvador and Nicaragua) and the Day of the Tree (Argentina, Costa Rica, El Salvador and Nicaragua).

Few countries have set explicit guidelines or recommendations for commemorating these dates. Costa Rica is an exception, with its "Handbook on Patriotic Celebrations" that contains guidelines for organizing and developing appropriate civic activities for the different grades and for schools in the various categories of the Costa Rican educational system. Another example is the following statement of objectives for celebrating some of these special dates, as established by the

Indigenous Day

Objective: to emphasize the meaning of indigenous culture in our national identity. To think about the current situation of indigenous people, their rights, needs and integration.

International Day for the Elimination of Violence Against Women

Objective: Develop free, non-violent places in a democratic setting.

Day of the Rights of the Child and Adolescent

Objective: raise awareness of the rights of children and adolescents, and spread all related information from the school into the community.

General Department of Culture and Education of the Province of Buenos Aires, Argentina (box at the right).

Options for curriculum enhancement

After researchers had studied the curriculum programs to gather as much information as they could, they proceeded to hold interviews with teachers and education authorities in all the countries. Their purpose was to hear professional opinions on the two methodological alternatives for incorporating the study of human rights:

i. into a specific part of the curriculum as a particular course or part of a course, or

ii. as a cross-cutting theme running through all existing course subjects.

This was not intended as a rigorous survey. Instead it was simply an opportunity to talk to a few national education professionals in an informal setting and learn whether the different methods of incorporating human rights into the curriculum had been discussed, whether thought had been given to human rights education, and what their opinions were on the subject. These conversations yielded personal perceptions and feelings about the experience, but not necessarily expert views.

The first revealing conclusion from this interview exercise was that in fact the teachers were not unfamiliar with the subject of HRE. They had certain ideas and opinions on the subject and agreed on the importance of introducing it into the school curriculum "through the front door." In general terms, most suggested that the best alternative would be to combine the specific disciplinary approach with the crosscutting approach, so that the two methods can complement and reinforce one another.

Significantly, they also agreed that the concept of "crosscutting," so fashionable today in curriculum literature, has both advantages and disadvantages. As an advantage, they cite the possibility of approaching human rights from a multidimensional perspective, enriching various subjects with the information, values and attitudes typical of the human rights philosophy. They still recognize the risk that human rights themes could be diluted in the absence of clear teaching guidelines and specific evaluation mechanisms.

The suggestion made by interview subjects, based on their own experience and knowledge, is fully consistent with the expert recommendation that the IIHR has offered in its educational proposal.

Many of the educators from various countries contributed two additional factors that are critically important for the teaching of human rights, even beyond explicit curriculum inclusion. First, they cited the need to train teachers for imparting these subjects, noting that training should take place under some specific course required in the initial professional education of future teachers. They also recommended training courses and the development of materials, as well as specialized instructional guides for in-service teachers. Second, they stressed the importance of monitoring the effective exercise of human rights in school, because it would be of no use to teach human rights in the classroom while disrespecting them in everyday school life. These two points are also consistent with the position established in earlier inter-American HRE reports and the current IIHR educational proposal.

3. Conclusions

Curriculum design

The countries in this study generally use an education management model that centralizes most of the power over curriculum decisions in the hands of national-level authorities. A few (especially Chile and Colombia) are adopting policies to delegate this authority to schools themselves. The study revealed a great deal of variation in the degree to which different countries encourage the educational community and local institutions to take part in making decisions on school life. It also found dissimilar patterns in management of financial resources for education, including decentralized systems and contract-based programs.

The curriculum is articulated in different ways from one country to the next, in terms of both specificity of content, and complexity of the instructions it contains. These different manifestations of the curriculum can be seen metaphorically as successive layers of curriculum, to be developed by entities at the different levels (national, provinces or departments, municipalities, and each individual school).

All the countries expect teachers to play a significant role in contextualizing content. It is the teachers who make instruction relevant to the needs and demands of educational processes in the classroom, although still respecting the indicative guidelines of the school and the laws and regulations of the overall public institutional framework. The countries use a variety of mechanisms to monitor teacher initiatives and their outcome.

All the countries have a department, division or section in the ministry of education responsible for developing and updating the curriculum.

These entities have other tasks as well, such as developing instructional guides for teachers and educational materials for students, providing training and continuing education for teachers, and evaluating the application of school programs. These technical-administrative units are staffed by employees of the ministries of education, both administrators and professional educators, together with technical advisers specialized in a variety of subjects. Some may be members of the ministry staff, others may be on loan from other ministries and specialized public entities, and still others are outside contractors hired to take part in design processes.

Placement in the curriculum

The 16 countries that provided data for this report offer substantial coverage of human rights material in different areas of the school curriculum for students from 10 to 14 years of age. Despite the presence of considerable variation from one country to the next, it was clear that such content has been embraced throughout the region in courses taught during the final three years of elementary school and the first two years of secondary school. The region appears to have achieved some degree of political consensus on educating children about their rights. It is true that offering "broad, systematic and high-quality" HRE for all members of this age group[10] requires much more than just adding human rights content to a few courses in the curriculum. Even so, this visible trend is an encouraging sign that the countries are no longer at the starting point. They now have a firm foundation on which to build.

Educators have diverse views on where to place human rights within the overall curriculum. Human rights material tends to be concentrated in two types of courses: civics and social studies. In some countries, the course offerings for certain ages include classes in civics and social studies, while in others, the two are combined into a single course. Certain more specific human rights-related content is offered in a variety of other settings. For example, many courses in the natural sciences include material on the environment and the right to a safe environment. Art classes discuss cultural rights, and language arts courses often address cultural rights and linguistic and cultural diversity.

Nevertheless, the syllabi for these courses as a whole paint a clear picture of near-invisibility of express human rights content in the explicit curriculum. They reveal the enormous differences among countries and the relative absence of such subjects in the overall educational process. These matters need to be considered for promoting human rights education in the region.

10 The three concepts in quotation marks are taken from the IIHR definition of human rights education. It emphasizes not only the objectives and content of HRE, but also certain qualities that are essential if HRE is to be implemented in education systems. Without these qualities, it would be futile to attempt any program for authentic, widespread, effective teaching of rights. The IIHR believes that educating in human rights means that everyone should have a meaningful opportunity to be taught about human rights, regardless of sex, age, occupation, national or ethnic origin, or economic, social or cultural condition. This instruction should consist of a systematic, broad-based, high-quality education that will equip them to understand their human rights and corresponding responsibilities, to respect and protect the human rights of others and to understand the relationship between human rights, rule of law and democratic governance. As a result, they should know how to practice values, attitudes and behaviors in their daily lives that are consistent with human rights and democratic principles.

Course content tended to remain highly stable over the lapse covered by this study. This includes both courses that explicitly address human rights issues, and general curriculum content including human rights. Such stability is mainly due to the fact that sweeping curriculum changes in the region's formal education systems had already taken place during the second half of the last decade or the beginning of this decade as part of a broad education reform movement associated with the consolidation of democracy. Thus, most of the countries are setting up a relatively new curriculum developed only recently. Some have now been fully implemented, while others are being introduced gradually, moving one year at a time through consecutive grades of the school system.

Stability in the curriculum over these five years is thus understandable and positive. Indeed it is necessary if the new curricular programs are to become consolidated, better understood and better handled by all members of the educational community, including authorities, teachers, students and parents. It takes time for the ministries of education and private publishing houses to develop instructional materials for use by teachers and textbooks for students. Only in a context of stability can the education systems complete all the complementary processes entailed in adapting to a new school curriculum and changing the daily practice of teaching and learning in the classroom. While this is true for any country in the world, it seems to be particularly significant for Latin America. During most of the 20th century, conditions in our region fluctuated wildly. Education policy experienced major advances and severe setbacks as a direct result of political oscillations in our fragile democracies, held hostage by the ghosts of successive coups, authoritarianism and internal warfare.

Researchers for this study estimated the percentage of content directly associated with human rights imparted in courses that include human rights education in the syllabus. It was evident that the highest percentage of human rights content was to be found in the curriculum of countries teaching courses called "civics," such as Mexico and the Dominican Republic. Next in terms of frequency of human rights content are those countries that teach human rights under the heading of social science, such as Colombia and Peru. As it happens, the programs that offer the least amount of human rights content were found in countries that have adopted human rights as a crosscutting theme, such as Costa Rica, or as part of ethics training programs that run as a common thread through all courses, such as Chile. This quantification of content, while quite approximate, seems to confirm the theoretical position that human rights are taught most explicitly and completely when they are introduced under a specific disciplinary framework, that is, as part

of a particular course or subject. The coverage is much more incomplete when human rights are woven through the curriculum as a crosscutting theme, distributed in a usually nonspecific way among all courses taught to a particular grade level.

Even more to the point, the data suggest that if human rights content is injected into a disciplinary framework, it fits most effectively and is best accommodated in courses on civics, citizen education or democracy, rather than courses on social sciences or social studies. We believe that this is because human rights are embedded inextricably in the concepts of democracy and good citizenship, with which they interact closely and logically. By contrast, when they are placed in a generic setting of "social affairs," they must vie for attention and compete with many other areas of content – historical, geographical, political, economic, and so forth. Unquestionably, social sciences tend to be umbrella courses with extensive coverage of many disciplines, and decisions on how much human rights to include and how best to do so will depend on the vision and decisions of curriculum designers.

Even this decision is limited to which specific course can best accommodate the teaching and learning of human rights. It does not even consider the number of classroom hours the selected course requires. Data from various countries are consistent: civics courses, where they exist in the curriculum, generally occupy considerably fewer hours per week than courses on social science. This is understandable, since social science courses cover a much more extensive and varied body of content. The decision on including or reinforcing human rights content will need to be analyzed and negotiated by combining the two considerations: the most appropriate placement for this material, and how many hours are allotted.

Curriculum content

Human rights curriculum content for the 10-14 year age group was analyzed using the specialized proposal as a point of reference. It was encouraging to find that a significant amount of the proposal's recommended content under knowledge and information is included, in one form or another, in the school curriculum for this age group. It remains to be seen what the specific content is, and how it is imparted.

In most countries in the region, material taught to 10- and 11-year-olds in their final three years of elementary school continues to cover primarily such themes as society and culture, coexistence, the individual and his/her rights, human dignity, equality and difference, discrimination, national and New World history with at least some human rights

perspective, gender and cultural diversity, democracy, civic values and citizenship, State and the rule of law, individual guarantees, the Constitution, environment, and the rights of the child. Starting at age 12, as students move into secondary school, the curriculum begins to address new issues that continue to appear in subsequent years. These include specific types of rights, especially some of the economic, social and cultural rights including the right to health, work and education; human groups in conditions of vulnerability, especially women and indigenous peoples; immigration, poverty, prevention of addiction and drug use; and national and international instruments and institutions for the protection of human rights.

Topics having to do with drug use, migration and poverty turn up repeatedly in many countries in courses starting at the age of 12. The handling of these issues in the classroom is not necessarily based on a human rights approach. Instruction generally emphasizes knowledge and attitudes needed for responding to problems, processes or situations that are present in the social setting and for which learning activities can be useful in developing awareness and fostering prevention measures. In any case, such courses can be understood as appropriate settings for introducing human rights content.

For obvious reasons, it is particularly fitting that the curriculum in Argentina, Brazil, El Salvador, Peru and Uruguay includes lessons on historical memory. Indeed, this should be taken up by all the countries in the region because of its potential for promoting a critical recognition of times and conditions where human rights were systematically violated. It is also a way to promote democratic values and motivate new generations to become actively involved in strengthening these values.

In general terms, the ages at which different types of content are introduced are consistent with suggestions contained in the IIHR educational proposal, which calls for a gradual increase in the complexity, abstraction and study of specific rights as students move from elementary school (10-12 years of age) into secondary school (13-14 years of age.) This study identified relevant content in the countries and found certain recurring themes for the targeted age group. Nevertheless, from the specialized perspective of the IIHR, coverage in the countries falls far short of a comprehensive, sound approach to human rights suited to the needs and abilities of students from 10 to 14 years of age. In any case, current coverage does provide a minimum starting point from which to progress toward more extensive, profound development, bearing in mind that inclusion for the targeted group (10 to 14 years) is quite uneven among countries and among rights.

The most significant finding is that the region's formal public education systems are not ignorant of the subject and are not avoiding it.

Quite the contrary, the analysts feel that today the countries clearly have the political will to introduce HRE onto their curriculum map. What they still lack is the academic specialization they would need in order to introduce human rights more effectively and thus more fully achieve the ethical, critical and political goals of HRE. It is important not to underestimate what the countries have already accomplished in adding HRE content to their programs. At the same time, the study revealed negative factors or shortcomings in the way content is approached and formulated in the curriculum. These factors appeared repeatedly in many of the countries studied.

The most visible shortcomings include:

- The programs make very little explicit use of the concept of human rights per se. Many topics relevant to human rights or closely associated with human rights are addressed, but not always called by their exact name. In other words, instruction generally fails to use the specific terms "right," "human rights" or "subject of rights."[11]

- The inventory of rights issues, or issues associated with rights, tends to be fragmented, and the curriculum fails to develop logical links among them.

- The programs do not explicitly assert the comprehensive nature of rights, and therefore fail to approach them comprehensively.

- Human rights knowledge and information are not clearly associated with the development of relevant skills or abilities. However, the programs do tend to clearly connect human rights knowledge to human rights values and attitudes.

Teaching resources

Textbooks

The study began with an analysis of textbooks used in the year 2000 for students from 10 to 14 years of age, with a focus on courses in civics and social studies, plus a few other courses in a small number of countries. Researchers found that in all the countries, textbook topics that most frequently took a human rights perspective were: periods or events in the history of the Americas, especially the Spanish conquest, independence and indigenous populations; democracy; the nation-state and

[11] An example makes this concept clearer. In curricula for 10-year-olds, one of the most frequently recurring topics is the right to a safe environment, which appears in several different courses. The explicit content on this subject was extracted from a total of 18 courses taught in 14 countries, and analysis of the material found 30 separate curricular concepts. Only one of them, a course in Venezuela on "Science of nature and technology," used the explicit expression "recognition of the right to enjoy a healthy environment." Doctrinally speaking, it is not the same to speak of "environment" as "right to a healthy environment," "health" as "right to health or health care," "sex education" as "sexual and reproductive rights," "gender" as "gender equality," "indigenous people" as "rights of indigenous peoples" or "right to cultural identity."

the branches of government; the Constitution, and the environment and natural resources.

Occupying second place in terms of frequency, with an average of only five countries per topic, were: human rights and the Universal Declaration of Human Rights; ethnic diversity in today's world, equality and freedom from discrimination; cultural heritage; gender equality, and the rights of the child. In conclusion, the textbooks that were in use five years ago already identified certain human rights issues or took a human rights perspective, albeit rarely and with an essentially historical or general conceptual approach.

A similar analysis was then conducted on equivalent textbooks in 2005 and found a significant increase in the amount of human rights related topics or the adoption of a human rights perspective. The issues appearing most frequently were: today's social inequalities; the right to information and the role of the media; immigration and its contributions; contemporary social problems, including unemployment, violence and domestic violence, and malnutrition; electoral freedom and universal suffrage; student participation; helping the community; identification and classification of human rights; MERCOSUR and the cooperation agreements (in member countries of MERCOSUR,) and the Inter-American Democratic Charter (in the Andean countries.) Clearly, the presentation of a human rights perspective in textbooks increased during the five years from 2000 to 2005, because more topics were covered in more countries, pointing to clear quantitative growth.

The analysis showed qualitative improvement as well. Course material is no longer confined to the history of the Americas or the macro concept of human rights and democracy. Today it is more closely associated with contemporary conditions in the countries and in the overall region, and with the daily lives of people. The textbooks are beginning to address broad socioeconomic issues affecting the population, such as cooperation among countries of the subregions, immigration, violence and unemployment. In short, the human rights perspective is being applied much more closely to people's real lives, situations and daily concerns, although this is not yet a widespread trend in all the countries, nor is it homogeneous.

Non-classroom activities

The curriculum dictates classroom work that should be performed in the schools. It is explicit, it covers the development of coursework in minute detail, it is firmly grounded, and at least in general terms, it is common to the entire country. By contrast, educational activities that take place outside the classroom are not always specified or developed peda-

gogically in an official document; even less are they universal in any country. As a result, they are difficult to identify and analyze.

Although the study was able to compile information on such activities, it is approximate. Non-classroom school activities take place in all the countries, but it is impossible to determine accurately how often they occur and what they are like. In general, they fall within the jurisdiction of specific schools, including both the management authorities and the classroom teachers. The Institutional Educational Programs (PEI) system used in some countries, including Colombia, contains specifications for such field trips. Interviews with educators revealed that, for the most part, non-classroom activities are used as a last-minute recourse or derive from some specific project. In other words, they are not planned in advance.

Some ministries of education offer guidelines for field trips, mostly addressing the logistics and legal implications of such activities, but do not discuss the educational implications. This variable could be quite valuable for HRE, but for the time being, information gaps are considerable.

Special commemorations

The information compiled for this study confirmed that all the education systems in these countries call for and hold commemorative activities to celebrate certain special dates, sometimes as official ceremonies that take place simultaneously throughout the country, and in other cases, as small or simple activities in each classroom.

In reality, these commemorations have always been an important part of school culture. Today's schools continue holding activities to commemorate patriotic dates or to recognize national heroes. However, in a break from earlier practice, they have also begun to introduce more universal celebrations recognized across national borders and considered worthy of note all over the world: International Women's Day, International Day for the Elimination of Racial Discrimination, World Health Day, International Day of the World's Indigenous People, Labor Day, International Day for the Abolition of Slavery, World Environment Day, special days to recognize the black race, woman suffrage and the rights of the child, International Day for the Elimination of Violence Against Women, International Day of People with Disability and International Human Rights Day, to mention only those that are most commonly recognized in our region. These celebrations do not so much commemorate people or events, although their origin is associated with some particular individual or occurrence, but they observe more universal principles and causes.

They hold great potential for focusing students' attention on principles of human dignity, the dialectic of equality and diversity that is consubstantial with the human condition and values of fellowship and solidarity, and teaching them about such values. In short, these commemorations celebrate human rights. The evidence suggests, however, that the schools in most countries are not doing enough to exploit the educational value of such activities.

Special commemorations apparently serve to remind the school population about a certain concept or problem. This is good, but such opportunities are rarely used as a springboard for delving into a topic from an educational perspective, such as learning more about its origin, understanding its meaning, or probing its importance. This resource seems to be used more effectively in those countries that have very specific national-level guidelines or instructions from the ministries of education, such as Costa Rica; but very few countries have such guidelines.

4. Recommendations

A great deal of information was collected and analyzed for this Fifth HRE Report. In general, it paints an encouraging picture, showing that human rights courses and content have become more visible in the school curriculum and in educational resources for children from 10 to 14 years of age, in at least 16 countries of the region. This visibility is due in large measure to curriculum reform in the second half of the 1990's. It is encouraging because:

i. It reflects some degree of political consensus, albeit relative and uneven among countries, concerning rights education for the largest age group currently present in public school classrooms, and psychologically the most fertile ground for receiving such teaching.

ii. It gathered strength over the past five years, either by holding its ground, or by increasing from year to year as curriculum reform processes undertaken in the past decade have gradually been implemented.

Nevertheless, a full reading of all the information compiled also reveals negative signs, including major shortcomings and inconsistencies in the curriculum and in teaching resources. Unless they are reversed, these shortcomings will hamper the achievement of the ethical and political objectives of HRE reform, and this could prove costly if it undermines social legitimacy and the financial resource base.

It is clear that the region has begun to lay a foundation of regulatory and curricular standards for educating children in human rights. Progress is very slow, and growth has been irregular and fragile, failing to keep up with historical changes. Education reform has yet to engender the intellectual, emotional and practical skills that citizens need in order to claim their rights. The current process of building an educational program is a delicate one. It needs to be erected on a scaffolding of expertise to help it grow strong and sturdy. It needs to be thrust forward toward what cognitive psychology knows as its "Zone of Proximal Development," a term coined by Lev Vigotsky.

The IIHR would like to offer education authorities in the countries a few recommendations based on the findings of this research, drawing on its specialized perspective and developed through its experience in the field. These recommendations are offered with the intention of strengthening curricular content and courses and improving the resources available for teaching about human rights on a systematic basis.

- Instruct the curriculum department, or its equivalent, in the ministries or secretariats of public education in the region to carry out a detailed national study/assessment of HRE or related curriculum content present in all courses given during the final three grades of elementary school and the first two years of secondary school, attended by students from 10 to 14 years of age. This study should determine what critical points would be needed (i) to incorporate any HRE-related content that is still missing, and/or (ii) to strengthen existing HRE content that is incomplete, insufficiently developed or too fragmented to reflect the comprehensive, multidimensional perspective of human rights. The country-by-country results of this Fifth Inter-American Report, as well as the table used for collecting data, could provide useful input for designing and completing the national research recommended here.

- In conducting the assessment study recommended above, consider three areas of curriculum content: information and knowledge contained in the curriculum, values and attitudes that are being formed, and skills or abilities that students should develop. An HRE curriculum that omits any of this content will always remain incomplete.

- Use the findings of this national research and assessment as a basis for developing recommendations on how and when to fill in the gaps or shortcomings detected in the curriculum. The recommendations should suggest procedures for making curriculum enhancements

or adjustments, describe the types of specialists whose input will be needed, outline the technical and political decision-making authority involved, and suggest timetables for completing these procedures.

- Introduce or gradually expand HRE content in courses offered during the final three years of elementary school and the first two years of secondary school. Take into account the meso-curricular suggestions made in the IIHR curricular and methodological proposal for incorporating human rights education into formal schooling for children from 10 to 14 years of age.

- Find ways to combine the two principle approaches to curriculum enhancement: (i) the specific or subject matter approach, in which human rights are taught as a separate subject or as a substantial part of other existing subjects; and (ii) the crosscutting approach, in which human rights objectives and content are woven into different school activities, both inside and outside the classroom, and underlie various curriculum subjects.

- When negotiating ways to introduce or expand HRE content in existing courses, combine all the following considerations: (i) what cognitive, affective and procedural content is most important for each grade level and age group; (ii) which course subjects or disciplines can most easily accommodate the selected human rights content in ways that are both logical and consistent, and (iii) what is the appropriate course load for the age group, in terms of credit hours.

- Begin tapping more actively into the great educational potential of HRE in non-classroom activities and school commemorations of special dates, making broader, more conceptually rigorous and methodologically systematic use of these educational resources. These are lacunae that can be filled without triggering any great conflict, because they do not compete for time or space with other subjects, and they pose no additional cost. They do, however, call for educational strategies that take a human rights perspective. As teaching resources, they would need to be introduced clearly to school authorities and classroom teachers, who have the most latitude for making decisions on how best to use them and who need encouragement to put them into practice.

- For the purposes outlined above, produce instructional materials that take an HRE perspective, for use by school authorities and class-

room teachers; these could include handbooks, manuals and teaching guides. In addition, add HRE to in-service training programs for teachers.

- Design and conduct applied research on extracurricular activities as potential venues for learning about human rights. The objective would be to identify novel or valuable experiences in the countries of the region. The study could ask how these activities are being used to train students in human rights and what results and impact they have achieved. Targeted activities could include student government, student parliament, mock United Nations assemblies, rules for student life in each school, community projects, and more.

- For the purposes of this research, develop and apply progress indicators to identify whether the schools have made headway in conceptualizing and using human rights in education programs.

The IIHR reaffirms its commitment to continue its ongoing policy of cooperating with all public, civil society and academic entities in the countries of the region, and with other international and regional organizations, to promote processes for incorporating human rights education in the school curriculum in the countries of the Americas.

Appendix
Table of suggested content by stage of development and grade level

STAGE OF DEVELOPMENT AND SCHOOL GRADE:
Preadolescence: 10-11-12 years - Last three grades of elementary school

Goals

By the end of this stage, students should be able to:

- See themselves as worthwhile, valuable people and as "rights holders" on an equal footing with all other people.
- Distinguish among wants, needs and rights.
- Understand the concept of human rights in its dual dimension – ethical and legal – and identify in general terms the rights enshrined in the Universal Declaration.
- Understand that the exercise of rights entails responsibilities.
- Understand and adopt a sense of social responsibility.

	Key concepts:	***Conceptual developments:***	***History:***	***Legal norms and institutions:***
Knowledge	• Human dignity • Human rights • The rights of children and adolescents • Society and culture • Cultural identity • Equality and freedom from discrimination • Democracy • Government • Law • Environment	• The human person and the rights of persons. The person and human dignity. Human dignity as the foundation of human rights. Concept of human rights. Human rights as ethical principles, legal provisions and the ideal for coexistence with justice. • Human rights and the rights of the child. Implications of human rights as a legal concept: a) subjects, or holders of rights; (b) specific objects addressed in international or domestic legal provisions, and (c) legal guarantees of protection. Children's rights. Rights established in the Convention on the Rights of the Child (1989) and an overview of human rights established by consensus in the Universal Declaration (1948). • Society and culture. Human coexistence. Society and culture. Cultures and cultural identity. Factors in the formation of a culture (ethnic identity, language, traditions, nationality, peer groups, communications media, generations). Cultural diversity as a source of wealth for the human race and for society. Introduction to cultural diversity in the world, the Americas and the country. • Equality and difference. Discrimination. Concept of equality. Equality and difference. Legitimate and illegitimate inequalities. Discrimination. The origin and effects of discrimination. Types of discrimination: by sex, age, race, ethnic origin or nationality, religion or ideology, economic status, culture, disability, sexual orientation. Prejudice and stereotypes. • Environment. Care and responsibility for the environment. The planet as the habitat of the human race. Relationship between people and their environment. Renewable and non-renewable natural resources. Irrational exploitation of natural resources and depredation of the environment: global impact and consequences for human life. Rational use of natural resources.	• Introduction to the history of human rights as a conquest. Recognition of individual rights as a rein on the power of absolute authority. Background in antiquity and the Middle Ages. Development of the modern concept of human rights. Philosophical, political and legal foundations. • The Universal Declaration of Human Rights (1948). Background, influences, importance. Signatory countries. Human rights defined in the Universal Declaration. American Declaration of the Rights and Duties of Man (1948). • Landmarks and protagonists in the battles for human rights. Key moments in the parallel history of human rights in the universal sphere and in this hemisphere. Individuals who stand out for their defense of human rights in the world, in the hemisphere and in each country (examples in the Americas: Fray Bartolomé de las Casas, Tupac Amaru, Eleanor Roosevelt, Monsignor Oscar Arnulfo Romero, Rigoberta Menchú). • National and New World history from the perspective of human rights, cultural diversity and gender. Teaching national and regional history (according to historical periods set in the official curriculum for each grade level) with a human rights perspective, also including (a) the history and culture of indigenous and Afro-descendant populations, with an emphasis on ethnic groups that make up the national population, and (b) gender perspective.	• Democracy. Democracy as a political system. Characteristics. National institutions of democracy. The branches of government. Organization and operation. Democracy as lifestyle and culture. Principles of democratic coexistence in daily life. The law. Equality before the law. Due process. • Introduction to systems for the protection of human rights. Protection of human rights at the national level. Human rights in the national Constitution. Institutions that defend rights in the national legal system of each particular country: common courts, constitutional courts, electoral courts, the Ombudsman, etc. • International cooperation organizations and the promotion of rights: United Nations; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO; United Nations Children's Fund – UNICEF. • Democratic participation in the schools. Organizations for student participation. Family participation in the schools.

	Values:	***Attitudes:***		
Values and attitudes	• Life and personal safety • Identity and self-esteem • Human dignity • Freedom • Responsibility • Equality / freedom from discrimination • Coexistence and cooperation • Fairness	• We value human life in all its dimensions: physical, psychological and social. • We respect the physical and psychological safety of persons and reject any aggression against it–whether to ourselves or others. • We see ourselves as worthwhile, unique and important. • We recognize others as individuals different from ourselves, but equal in value, dignity and rights.	• We understand that differences among people make life in school and in society richer and more interesting. • We are learning to respect legitimate differences among people and to value diversity. • We reject unfair inequalities between people and discrimination. • We feel empathy toward others, especially their feelings and sufferings – locally and globally.	• We seek to be fair in our relationships with others. • We are learning to be responsible for decisions we make freely, and to assume the consequences. • We are learning to cooperate willingly with others and to perform volunteer work, at school or in the community. • We take an increasing interest in public events and problems: local, national and world. • We take an interest in the environment and feel responsible for the use of natural resources.

Skills or abilities	For critical thinking, communication and effective argumentation	For participation and cooperative work
	• Distinguish between facts, inferences and personal opinions. • Detect bias, prejudice and stereotypes in our own and others' opinions. • Recognize the existence of different points of view. • Learn to "read" codes used in the media. • Listen carefully to others, seeking to understand and retain their messages. • Read with understanding various types of age – appropriate informational, argumentative and expressive texts. • Expound, verbally and in writing, various types of information (facts, abstractions, opinions, feelings, etc.) in an orderly and clear fashion, seeking to be understood by listeners/readers. • Engage in dialogue. • Seek and select evidence to support arguments. • Begin to organize arguments to present a well-reasoned case in any discussion, both inside and outside the classroom. • Begin to use resources of rational argumentation in discussions on matters of human rights and democracy.	• Make well-reasoned choices and recognize the consequences of our choices. • Work in a group, making constructive contributions to the common objective. • In group work, facilitate constructive dialogue and address differences of opinion using negotiation and compromise. • Care for persons, relationships and things – both living and non-living. • Recognize situations of discrimination and injustice, both inside and outside the school.

Real-life situations and problems	
	• Discrimination and prejudice, here and now. Who do we discriminate against? • Poverty, hunger and injustice in our country and in the world. How can we fight them? • The narrow view: ethnocentrism. • Selfish behavior: egocentrism and passivity. • Displacement and migration. Who immigrates into my country today? Who emigrates from my country today? How migrants feel about the receiving community. • Addictions: alcoholism and drug addiction. • Violence as manifested in different ways and places: in the home, school and community. Exclusion of young people, and the development of youth gangs.

STAGE OF DEVELOPMENT AND GRADE LEVEL: Adolescence: 13-14 years - Early secondary school

Goals

By the end of this stage, students should be able to:

- Identify and understand all types of human rights (civil, political, economic, social, cultural and collective), including the specifics of each one and the indivisible nature of them all.
- Understand the interaction between human rights, the rule of law and democratic governance.
- Understand in general terms the existence of mechanisms and institutions for protecting human rights in national and supranational jurisdictions.
- Understand the moral and social imperative of respecting the human rights of others.
- Evaluate their own attitudes and everyday behaviors using parameters of human rights and democratic principles, and learn to behave in consonance with them.

Knowledge	Key concepts:	Conceptual developments:	History:	Legal norms and institutions:
	• Human rights are universal and indivisible • Civil and political rights; economic, social and cultural rights; collective rights • Democracy and the rule of law • Sustainable development • National and supra-national protection of human rights • National and world citizenship	• Introduction to human rights doctrine. Characteristics of human rights: universal and indivisible. Vocabulary of human rights (declaration, convention, covenant, protocol, resolution, recommendation, law, guarantee, etc.).Specific rights: *Civil and political rights* ○ Right to life ○ Prohibition against torture ○ Prohibition against slavery and forced labor ○ Freedom and personal safety ○ Right to privacy ○ Right to marry and form a family ○ Right to nationality ○ Right to property ○ Right to juridical personality ○ Equality before the law ○ Freedom of thought, conscience and religion ○ Freedom of opinion and expression ○ Freedom of assembly and association ○ Freedom of movement ○ Freedom to participate in public affairs: right to elect and be elected *Economic, social and cultural rights* ○ Right to a decent standard of living: food, housing, health care and social services. ○ Right to social security ○ Right to work ○ Right to just conditions of work ○ Right to form and join trade unions ○ Right to education ○ Right to information ○ Right to take part in cultural life and to enjoy the benefits of scientific progress ○ Right of children and adolescents to participate in society	○ Digging deeper into the history of human rights. History and context of successive human rights developments in the 20th and 21st centuries (e.g. the "Cold War" and the two 1966 covenants – civil and political rights and economic, social and cultural rights; suffragists, the feminist movement and women's rights; indigenous movements and the rights of indigenous peoples, etc.). ○ Racism, sexism, xenophobia and other forms of discrimination – in history and today. Roots and historical manifestations of racism, sexism, xenophobia and other forms of discrimination. Consequences for individuals and for society. Ethnocentrism. Massive human rights violations produced by discrimination (segregation, the Holocaust, apartheid, ethnic cleansing). Modern manifestations of discrimination in the country and in the local community. Legal, social and educational resources for fighting discrimination.	• The democratic system and national institutions. Development of the concept of democracy. The State and civil society. "Good governance:" transparency, responsibility and accountability. National government and local governments. Organization and functioning of local government. • Democratic, national and world citizenship. Concept of citizenship. Makeup of the country's citizenry: diversity in the national population. Being a "good citizen:" rights and responsibilities. Political participation by citizens and non-citizens. Mechanisms and procedures of participation, in national and supra-national settings. Political parties and civil society entities. Nongovernmental organizations. Principle national and international NGOs defending and promoting human rights. Media.

Knowledge

Key concepts:	Conceptual developments:	History:	Legal norms and institutions:
	Collective rights ○ Right to development ○ Right to a healthy environment ○ Right to have access to natural and cultural values, including the common human heritage. • Power and legality. Power. Types and spheres of power (political, economic, social, cultural, family, institutional). Distribution of power in society. Conflicts. Means to regulate and limit power. Abuse of power. Legality and legitimacy in the exercise of power. • The State and rule of law. Concepts of the State and historical contexts in which they developed. Functions of the State. Rule of law. Forms of representation. Suffrage. Types of citizen participation and organization in democracy (political parties, labor unions, cooperatives, social organizations, etc.). • Democracy and development. National and world citizenship Decent living conditions. Inequality within society and between societies. Factors that produce economic inequality and social exclusion – locally and globally. Relationship between human rights, democracy and development. Development as a practice of citizen freedoms and capacities (Amartya Sen). Economic and social development – locally and globally. Interdependence and globalization. Sustainable development.	○ National, New World and universal history from the perspective of human rights, cultural diversity and gender. Continued instruction on national, hemispheric and universal history (according to historical periods set in the official curriculum for each grade level) with a human rights perspective, also including: (a) history and culture of indigenous and Afro-descendant populations and the world's other peoples, ethnic groups or cultures traditionally absent from official, Euro-centrist history; and (b) gender perspective. • Human rights in the recent history of Latin America and the country ○ Cases of massive human rights violations in this hemisphere and in the country. Dictatorships and political repression. Processes of remembrance, justice and redress: "Never Again." Becoming more attuned to problems with the current state of human rights in the hemisphere and the country. Obstacles to effective exercise of human rights (poverty, exclusion, corruption, domestic and social violence, insecurity, organized crime, etc.).	• Human rights in the domestic system. Identification of international and regional human rights instruments that the country has ratified. Legal status. • International human rights law. Digging deeper into legal protection of human rights: supranational standards, instruments and systems. How international human rights provisions are created and ratified. Responsibility of signatory States. Covenants and conventions: general (Covenant on Civil and Political Rights and Covenant on Economic, Social and Cultural Rights) and for specific populations (children, women, refugees). CEDAW. • International system and regional systems for human rights protection. The United Nations System. High Commissioners (UNHCHR, UNHCR); specialized commissions and special rapporteurs. The OAS System: the Inter-American Commission and Court. Organization and functions. Reference to European and African regional systems.

Values and attitudes

Values:	Attitudes:		
• Solidarity • Local and global empathy • Participation • Pluralism • Equity • Human development • Peace • Security	• We are sensitive to the needs and rights of others. • We are concerned by injustice and inequality in relations among people and in society as a whole. • We are willing to take action that will remedy situations of injustice, inequality or disrespect for our own rights and those of others. • We respect all people's right to have their own point of view. • We are open to other opinions and we try to understand them instead of rejecting them out of hand. • We increasingly value the act of thinking and deciding with intellectual and moral autonomy. • We value peaceful, constructive coexistence with others – locally and globally.	• We are willing to find rational solutions to conflicts that arise in our personal, school and community environments. • We believe that participation – both individual and collective – can make changes in society. • We demand justice and equality in all relationships – for ourselves and for others. • We are willing to participate increasingly in collective affairs and matters of public interest –locally and globally (become informed, express our opinion, seek other opinions, join community and civic activities, etc.).	• We increasingly take a stand on public problems –local, national and global. • We are concerned for the effects that our own life style may have on other people and on the environment. • We care for and promote the care of natural resources out of respect for the needs and rights of those who live today and of future generations.

Skills or abilities

For critical thinking	For communication and effective argumentation	For participation and cooperative work
• Make decisions based on information. • Understand the logic underlying other points of view. • Identify the perspectives and interests of other members of society in situations of conflict– historical and current, local and global. • Interpret situations of injustice, discrimination and exclusion in terms of the principles and standards by which they must be reported and corrected. • Critically analyze messages in the media – especially on subjects involving human rights and democracy.	• Construct oral and written messages of increasing complexity for different recipients. • Read different types of text, of increasing complexity, with a high degree of understanding. • Prepare messages using different media (oral, written, graphic, sound, photographic, etc.) to disseminate, promote and defend human rights and democratic principles (e.g., for the media, to petition authorities, to distribute in the school or community, etc.). • Gather information and investigate real-life problems and situations. • Participate in debates, paying attention to the opinions of others and respectfully and clearly expressing our own. • Learn to develop or change our position by means of reasoned argumentation. • Convincingly present evidence to back up arguments and proposals. • Gradually incorporate the use of specific human rights and democracy vocabulary in oral and written communication.	• • Organize into groups with others, exercising greater degrees of autonomy, to achieve common objectives and share tasks. • • Begin standing up to points of view that justify and perpetuate inequality, authoritarianism and other violations of human rights and democratic principles. • • Mediate and help find creative solutions to situations of conflict (negotiation), respecting both the diversity of interests and conditions, and the dignity of persons. • • Become personally involved and make constructive contributions to the work of some entity for collective action in our school or community (student government, political grouping, volunteer association, organization for human rights training or promotion). • Begin to critically evaluate our own prejudices, relationships and practices of coexistence with others–in the family, the school and the community.

Real-life situations and problems

- Breaking the law: individual delinquency and organized crime. Are human rights also being violated?
- Structural violence and manifest violence. What are the characteristics of each one? What is its impact on personal and social life?
- Indifference to the collective good and "public welfare." Ignorance, apathy, cynicism. Corruption. How do all these affect the exercise of human rights?
- Genocide and crimes against humanity (systematic practice of torture, forced disappearance, ethnic cleansing). How can we prevent them form recurring?
- Colonialism / imperialism
- Poverty and inequality in Latin America, the world's most unequal region.
- Economic and cultural globalization. What are the implications for the exercise of human rights –opportunities and threats?
- Environmental degradation. What kind of home are we leaving for future generations?

Inter-American Institute of Human Rights

General Assembly

(2007-2010)

Thomas Buergenthal
Honorary President

Sonia Picado S.
President

Mónica Pinto
Vice President

Margareth E. Crahan
Vice President

Pedro Nikken
Permanent Advisor

Mayra Alarcón Alba
Line Bareiro
Lloyd G. Barnett
César Barros Leal
Allan Brewer-Carías
Marco Tulio Bruni-Celli
Antônio A. Cançado 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

Inter-American Commission of Human Rights

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

Inter-American Court of Human Rights

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

Roberto Cuéllar M.
Executive Director

The IIHR's activities are made possible by the financial support it receives from governments, international cooperation agencies, foundations and donor organizations. This diverse group of sponsors strengthens the mission of the IIHR and ensures the pluralism of its actions.