IIDH
Instituto Interamericano
de Derechos Humanos

VII Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos

Desarrollo de conocimientos específicos de derechos humanos en los programas de estudio: 10 a 14 años

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

Desarrollo de conocimientos específicos de derechos humanos en los programas de estudio: 10 a 14 años

San José - Diciembre 2008

© 2008 Instituto Interamericano de Derechos Humanos
San José. Primera edición. Reservados todos los derechos

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

Equipo productor de la publicación:

Ana María Rodino, Coordinadora de la Unidad Pedagógica

Marisol Molestina, Coordinadora de la Unidad de Información

Randall Brenes, Oficial de Programas de la Unidad Pedagógica

Jorge Padilla, Asistente de la Unidad Pedagógica

Ricardo Castro, Consultor Asistente de Investigación

Diagramación, artes finales e impresión: Ediciones Sanabria

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

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

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

Instituto Interamericano de Derechos Humanos

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

Índice

Presentación 7

Sección I: El Informe del IIDH sobre la educación en derechos humanos **9**

Antecedentes y contexto institucional 9

Naturaleza y alcances del *Informe interamericano de la EDH* 11

Las bases normativas: el derecho a la educación en derechos humanos 12

Las bases conceptuales y metodológicas: investigar progresos 13

El primer ciclo de informes de la EDH: 2002-2006 15

Hipótesis y matrices 19

Sección II: El segundo ciclo del Informe de la EDH y el VII Informe **25**

Otro esfuerzo institucional: La *Propuesta curricular y metodológica* de la EDH 25

Segundo ciclo del Informe interamericano 28

El VII Informe 30

Sección III: Resultados de la investigación **41**

Asignaturas y programas de estudio analizados 41

El diseño de los programas escolares: su alcance y proceso de elaboración 52

Conocimientos específicos de derechos humanos en los programas de estudio para niños y niñas entre 10 y 14 años de edad 54

Incorporación de conceptos y desarrollos conceptuales básicos de derechos humanos 55

Incorporación de la historia de los derechos humanos 66

Incorporación de normas e instituciones básicas de derechos humanos 72

Sección IV: Conclusiones **81**

Sobre las asignaturas que incluyen derechos humanos 81

Sobre los programas de estudio 81

Sobre el alcance y proceso de elaboración de los programas 82

Sobre conocimientos específicos de derechos humanos en los programas 83

Sección V: Recomendaciones **89**

Sección VI: Anexos **91**

Índice de tablas

Enfoques de investigación en derechos humanos 14
Estructura general del ciclo de los informes de la EDH 17
Estructura de un sistema de indicadores 18
I Informe de la EDH: Matriz de recolección de datos y análisis de resultados 19
II Informe de la EDH: Matriz de recolección de datos y análisis de resultados 20
III Informe de la EDH: Matriz de recolección de datos y análisis de resultados 21
IV Informe de la EDH: Matriz de recolección de datos y análisis de resultados 22
V Informe de la EDH: Matriz de recolección de datos y análisis de resultados 23
VI Informe de la EDH: Matriz de recolección de datos y análisis de resultados 30
Componentes o categorías de contenidos de la EDH 33
VII Informe de la EDH: Matriz de recolección de datos y análisis de resultados 36
Asignaturas y programas de estudio analizados 41
Fechas de aprobación de los programas analizados 45
Información de contexto institucional de los programas analizados (a) 46
Información de contexto institucional de los programas analizados (b) 49
Indicador 1.1 Concepto de derechos humanos o derechos de la persona 55
Indicador 1.3 Características de los derechos humanos 56
Indicador 1.6 Derechos acordados en la Convención sobre los Derechos del Niño 58
Indicador 1.7 Igualdad y no discriminación 59
Indicador 1.8 Igualdad o equidad de género 61
Indicador 1.11 Pobreza, hambre e inequidad 62
Indicador 1.12 Ciudadanía - Indicador 1.13 Ciudadanía global 65
Indicador 2.2 La construcción moderna de los derechos humanos: Revoluciones Americana y Francesa 66
Indicador 2.3 Las Naciones Unidas 67
Indicador 2.6 Personalidades que destacan en la defensa de los derechos humanos 69
Indicador 2.7 Historia y cultura de las poblaciones indígenas y afrodescendientes que habitan el territorio nacional 70
Indicador 3.1 Concepto de democracia 73
Indicador 3.3 Igualdad ante la ley 74
Indicador 3.4 Debido proceso 74
Indicador 3.4.1 Transparencia y rendición de cuentas 76
Indicador 3.7.1 Sistema regional de protección de derechos humanos 77
Indicador 3.7.2 Sistema universal de protección de derechos humanos 77
Indicador 3.8 Organizaciones de participación estudiantil en la escuela 79
Información de contexto para los dos momentos de comparación: 2000 y 2008-09 91

Indicador 1.2 Definición de los derechos humanos 92
Indicador 1.4 Derechos humanos acordados en la Declaración Universal 92
Indicador 1.4.1 Clasificación de los derechos humanos 93
Indicador 1.4.2 Derechos civiles y políticos 93
Indicador 1.4.3 Derechos económicos, sociales y culturales 94
Indicador 1.4.4 Derechos colectivos 94
Indicador 1.5 Concepto de derechos de la infancia 95
Indicador 1.9 Prejuicios, estereotipos y discriminación 95
Indicador 1.10 Distintos tipos de discriminación 95
Indicador 1.14 Desarrollo económico y social. Desarrollo sostenible 96
Indicador 2.1 Antecedentes históricos de los DDHH en la Antigüedad y la Edad Media 96
Indicador 2.2.1 Desarrollo de los DDHH en los siglos XX y XXI 96
Indicador 2.4 Declaración Universal de los Derechos Humanos 97
Indicador 2.4.1 Pactos internacionales 97
Indicador 2.5 Convención sobre los Derechos del Niño 97
Indicador 2.5.1 Convención CEDAW 98
Indicador 2.5.2 Otros instrumentos de DDHH de poblaciones específicas 98
Indicador 2.8 Casos de violaciones masivas de DDHH 98
Indicador 3.1.1 Evolución histórica del concepto de democracia 99
Indicador 3.2 Estado o Estado de Derecho 99
Indicador 3.2.1 Elecciones y sufragio 99
Indicador 3.5 Los derechos humanos en la Constitución Política del país 100
Indicador 3.6 Instituciones que protegen los DDHH en el ámbito nacional 100
Indicador 3.7 Organizaciones internacionales de cooperación y promoción de DDHH 100

Presentación
Los derechos humanos y el currículo escolar

A partir del año 2000, el IIDH ha realizado una especial contribución al sistema interamericano a fin de impulsar los avances en el derecho a la educación en derechos humanos (EDH), al fijarse la presentación regular de un sistema de informes de progreso de ese derecho en las políticas públicas de los 19 Estados firmantes del Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Protocolo de San Salvador). En conjunto estos informes han favorecido que a este derecho se le entienda como parte de la agenda política, que se le conciba y se le comprenda como un derecho de obligación. Para el IIDH, la educación en derechos humanos no es un contenido más del currículo sino es, principalmente, un derecho humano propio del desarrollo de la democracia.

De manera integrada, los informes de la EDH han sido posibles por el desarrollo de un sistema de indicadores de progreso en derechos humanos, que preparamos desde el 2001. Este esfuerzo –cuya utilidad ha sido reconocida por la OEA, el sistema interamericano de derechos humanos, organizaciones internacionales, organismos regionales, como Mercosur, y entidades nacionales, como varios organismos electorales, oficinas del *ombudsman* de Centroamérica y otros, como la defensoría boliviana– tiene valor en sí mismo. Respalda, además, la labor de investigación que es mandato institucional. El haber aplicado el sistema de indicadores al desarrollo del derecho a la educación en derechos humanos durante siete años consecutivos, respalda las otras dos labores que son mandato del IIDH: promoción y enseñanza.

El IIDH está convencido de que hay un trabajo integral y profundo que hacer para fomentar una base sólida de cultura de derechos humanos en cada país y en la región, y eso solo se puede lograr por medio de la educación en derechos humanos. El progreso de la EDH es dependiente de que los conocimientos en este campo temático se encuentren efectivamente incorporados en el currículo del sistema educativo formal, como muestra de voluntad política del Estado y garantía técnica de que serán parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, en diciembre de 2003 presentamos el *II Informe interamericano de la educación en derechos humanos*, con cuyos resultados se constataron las grandes tendencias del I Informe al observar un progresivo aumento de los contenidos en derechos humanos en el ámbito curricular de la educación de los niños, niñas y jóvenes del hemisferio.

Aquella investigación comparó las situaciones prevalecientes en 1990 y en 2003 en cuanto a la incorporación de valores, principios y contenidos de derechos humanos en los documentos oficiales que orientan el currículo, en los programas de estudio de asignaturas escolares y en los libros de texto que se emplean en las aulas. Prestó también atención a la utilización del lenguaje y a las imágenes, a los ejemplos, ilustraciones y actividades que los textos didácticos proponen a nuestros estudiantes, en el rango de 10 a 16 años de edad.

Ahora bien, el VI Informe de la EDH no sólo fue el sexto de una serie que el IIDH presenta desde el 2002, fue el primero de una segunda etapa de medición. En ese sentido, el presente VII Informe retoma el tema general del segundo focalizándose en sólo uno de los dominios que aquel exploró: el de los currículos escolares. El VIII Informe (2009) estará dedicado a los textos escolares. La desagregación de los dominios del currículo y de los textos escolares obedece al propósito de realizar un examen más profundo de cada uno, dedicándole un informe anual completo. Asimismo, el presente informe examina el subtema del gobierno estudiantil iniciado con el VI Informe (2007), construyéndolo

como un indicador que permite identificar si esta experiencia de organización y participación del estudiantado se aborda también como un conocimiento explícito dentro de los programas de estudio, asociado al ejercicio y aprendizaje de los derechos humanos.

Además de la concentración exclusiva en el currículo, otros componentes innovadores de este informe son la definición de la muestra y la selección de las variables e indicadores utilizados para el análisis. La muestra ya no consiste en grados alternados del sistema escolar, sino en un bloque de grados sucesivos que corresponden a un grupo de edad determinado: la edad de los 10 a los 14 años, actualmente prioritaria dentro de la estrategia educativa del IIDH.

Lo más destacable en este VII Informe es que se muestra un avance progresivo en general en el desarrollo curricular, con mayores consideraciones a los valores y actitudes de derechos humanos en la escuela que lo que el IIDH observó en la investigación del II Informe (2003). El enfoque muestra que el proceso educativo regional en derechos humanos, dentro de la esfera pública, aunque avanza gradualmente, adolece de un marco teórico sustantivo. El avance es visible en el desarrollo de la educación en derechos humanos a lo largo de la etapa democratizadora de las Américas en la región. Con el VII Informe constatamos que es de las áreas de estudios sociales y cívicos de las que provienen predominantemente los programas en derechos humanos, en algunos casos con resultados muy progresistas, otros más declarativos, pero con esfuerzos de los ministerios por hacer prevalecer cambios curriculares en estas décadas, aun cuando la historia de la educación latinoamericana ha sido caracterizada por procesos lentos y espaciados en el tiempo. La investigación demuestra que hay por lo menos seis países en los que estos cambios, muy recientes, incluyen valores educativos inspirados en principios de derechos humanos; en al menos otros cuatro tales cambios están relacionados con compromisos que tienen los Estados en las transiciones a la democracia, luego de haber superado situaciones de conflicto.

La producción de un informe anual en el desarrollo del derecho de la EDH es hoy una marca del IIDH que demuestra identidad y refleja reconocimiento regional, y que le da dirección y orienta el trabajo del Instituto con el sistema interamericano. Es un producto único en la región, que además de mantener su orientación y formato viene mejorando progresivamente de calidad y le da al IIDH una visibilidad cada vez mayor en la agenda de la OEA. La consolidación de este sistema de informes anuales pasa por seguir adelante en ese proceso de mejora cualitativa permanente. Su consolidación se refleja en la decisión de repetir el ciclo de los cinco informes pasados, lo que no implica repetirse. Se trata de la única manera de monitorear la educación en derechos humanos en los sistemas escolares de las Américas, en la medida que un verdadero sistema de monitoreo actualiza la información a modo de ir mostrando cada vez más claramente la situación que pretende caracterizar.

Roberto Cuéllar M.
Director Ejecutivo

10 de diciembre de 2008

Sección I
El Informe del IIDH sobre la educación en derechos humanos

Antecedentes y contexto institucional

Desde el inicio de los años noventa, el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) 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 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 (DDHH) y la democracia.

Poner atención sobre el sistema educativo formal –sin dejar 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 una condición efectiva para su protección y, por otra, que los procesos de reinstalación de regímenes democráticos en la región ofrecían una oportunidad para llevar la promoción de los derechos humanos más allá de las acciones reactivas ante las violaciones y proponerlas como un componente fundamental para la vida en democracia.

Consecuente con estas convicciones, a lo largo de la década de los noventa el Instituto desplegó un importante esfuerzo para producir y distribuir instrumentos pedagógicos que apoyaran las labores educativas en la escuela. Esto respondió a los requerimientos de asistencia técnica de las autoridades del ramo en varios países de la región, que entonces iniciaban procesos de reforma de la educación. La batería instrumental preparada entonces[1] fue reproducida extensamente 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, a través de un intenso proceso de reflexión y redefinición estratégica que asumió la gestión iniciada en 2000, acometió una puesta al día de sus estrategias de trabajo de cara a las cambiantes y cambiadas características del escenario regional de los derechos humanos y la democracia[2], con la finalidad de potenciar sus capacidades, adquiridas en veinte años de trabajo y responder mejor a los retos más sentidos por sus contrapartes en los países y a las nuevas preocupaciones de las agencias donantes que colaboran con sus operaciones.

1 Ver, entre otros, *Carpeta de materiales didácticos del Centro de Recursos Educativos*. IIDH/Amnistía Internacional, San José, Costa Rica, 1993; *Educación en derechos humanos. Texto autoformativo*, IIDH/UNESCO, San José, Costa Rica, 1994 y *Manual de Educación en Derechos Humanos. Niveles Primario y Secundario*, IIDH/UNESCO, San José, Costa Rica, 1999.

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

La inclusión de la educación en derechos humanos (EDH) como un componente fundamental de los procesos educativos formales, la promoción del acceso a la justicia y el desarrollo del derecho a la participación política fueron entonces identificados como los tres conjuntos de derechos prioritarios para ordenar el quehacer institucional, que se correspondían a la vez con los dramas más agudos vividos en los países de la región. A partir del 2005 se añadió a los anteriores como eje de trabajo institucional un cuarto conjunto: el de los derechos económicos, sociales y culturales, justamente a partir de la entrada en vigencia del Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales conocido como "Protocolo de San Salvador".

Entre otras medidas adoptadas para impulsar acciones estratégicas sobre los conjuntos de derechos indicados, el Instituto puso en marcha un programa de investigaciones aplicadas que le permitiera establecer con certeza las principales tendencias de desarrollo en la protección jurídica y en las condiciones políticas del ejercicio de esos derechos. Atendió al mismo tiempo a tres perspectivas transversales que corresponden a tres tipos de relaciones 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 2000 y 2001, el programa diseñó una metodología para medir los avances (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 EDH) que combinan hipótesis de trabajo, dominios de monitoreo, variables de tiempo y contenido e indicadores de progreso. El sistema fue discutido con numerosos grupos de actores sociales de países de la región, que participaron en consultas convocadas al efecto, así como en cursos y talleres especializados que forman parte del calendario regular de actividades institucionales. Una aplicación de prueba de los sistemas fue realizada en seis países (Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela) y una validación final en Bolivia. Estos primeros ejercicios de medición fueron editados bajo el título de *Mapas de progreso en derechos humanos*[3].

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

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

3 Disponibles en versión digital en la página electrónica del Instituto (www.iidh.ed.cr).

Naturaleza y alcances del Informe interamericano de la EDH

El *Informe interamericano de la EDH* que prepara cada año el IIDH es el resultado de un conjunto de investigaciones que se realizan simultáneamente en 19 países de la región, de conformidad con un diseño 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, los cuales evidencian el comportamiento de variables relativas a cambios significativos ocurridos en el ejercicio de un aspecto central del derecho a la EDH a lo largo de un período de tiempo, habitualmente la década anterior a la medición.

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

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

El sistema en su conjunto y los indicadores en particular enfatizan los aspectos cualitativos de las relaciones que se estudian y no pretenden formular una expresión cuantitativa, ni construir una ecuación que fije posiciones relativas entre países o entre aspectos de un derecho. Por tanto, el Informe no establece un índice regional de 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 esta tarea a partir del mandato estatutario que le faculta para hacer estudios sobre derechos humanos en cumplimiento de su misión como institución dedicada a la enseñanza, la investigación y la promoción de los derechos humanos. Sin menoscabo del sistema universal de protección, pone especial atención en los estándares derivados de los instrumentos emanados del sistema interamericano, con un enfoque interdisciplinario, teniendo en cuenta permanentemente la problemática específica de América.

Este Informe busca generar herramientas para evaluar de manera continua la inclusión de la EDH en la vida política y social de los países de la región, como una promesa y una obligación de carácter internacional. No pretende, porque no le compete, juzgar las responsabilidades de los Estados. Cumple su rol de auxiliar de los organismos de protección –la Corte y la Comisión Interamericana de Derechos Humanos– desde la posición de un organismo eminentemente académico e independiente, que puede interactuar con todos los actores del escenario de los derechos humanos al margen de

cuestiones contenciosas, promover diálogos entre ellos y proponer instrumentos técnicos y soluciones institucionales que no comprometen el curso de los procedimientos de peticiones o de casos judiciales.

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

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

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

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

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

Más aún, entre 2004 y 2007, una vez que el Protocolo de San Salvador entró en vigencia al recibirse la 12ª ratificación, la Asamblea General de la OEA resolvió diseñar y poner en marcha un procedimiento de presentación de informes por los Estados parte que emule el sistema de indicadores de progreso adoptado por el IIDH para el análisis de la EDH, para lo cual encargó al Consejo Permanente de la organización y por su intermedio a la CIDH, elaborar una propuesta con el apoyo del Instituto. A la fecha, tal propuesta está en proceso de elaboración[4].

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

4 Ver *Lineamientos para la elaboración de indicadores de progreso en materia de derechos económicos sociales y culturales*, en la página de la CIDH: http://www.iachr.org/pdf%20files/Lineamientos%20final.pdf

Erradicar la Violencia contra la Mujer, (Convención de Belem do Pará) y Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad.

Las bases conceptuales y metodológicas: investigar progresos

Enfoques en la investigación sobre derechos humanos

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

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

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

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

El enfoque de medir progresos toma períodos suficientemente prolongados como para valorar si se producen o no avances concretos en la realización de los derechos a partir de los estándares mínimos expresados en la normativa internacional y adoptados por los países al ratificar los instrumentos convencionales. No sustituye al de vigilancia y denuncia de violaciones, ni pretende ocultar los rezagos en el logro de las metas deseables. Su novedad reside en el potencial que tiene para comprender las cuestiones de derechos humanos como *procesos*, es decir, como fenómenos que cambian en el tiempo y no sólo como situaciones, o estados propios de un momento determinado[7].

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

6 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.

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

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

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 monitorear cumplimiento y promover diálogos

El enfoque de progresos viene siendo desarrollado por el IIDH desde 2000 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 los sistemas internacional e interamericano de protección constituye el mecanismo de monitoreo preferente en la materia. 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 los relatores o los que resultan de visitas *in loco* para propósitos determinados. Los informes oficiales recogen el punto de vista de los gobiernos sobre las situaciones y sobre los esfuerzos que realizan para cumplir los compromisos convencionales.

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

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

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

8 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 [9]

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

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

Aún cuando el uso de indicadores de progreso no da cuenta exhaustivamente de las situaciones de la realidad, no hay duda de la utilidad práctica de este enfoque y sus herramientas para mostrar la dirección de algún fenómeno, 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. Por ello el IIDH centró sus esfuerzos en el diseño de indicadores utilizando como directriz la progresividad de los derechos humanos[10] y optó por preparar informes que son como "cartas de navegación" para las instituciones y las personas vinculadas con el trabajo en la materia.

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

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

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

La estructura general de la investigación

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

- Que todas las personas, sin distinciones, tienen derecho a recibir EDH.
- Que el Estado tiene la obligación de ofrecerla.
- Que tal obligación se debe cumplir de modo prioritario en la educación formal, cualesquiera

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

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

que sea la condición de centralización o descentralización de la prestación de los servicios educativos.

La hipótesis general de estas investigaciones es 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 para la educación.

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

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

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

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

El trabajo sobre cada campo contempló varios dominios constitutivos:

- Lo normativo o jurídico, que comprende la adscripción a normas internacionales, el reconocimiento constitucional, las garantías legales y otras medidas legislativas o reglamentarias.
- Lo político o institucional, que incluye la existencia de políticas públicas e instrucciones administrativas, el establecimiento de instituciones que atiendan la realización del derecho y la generación de instrumentos de acción.
- Las prácticas pedagógicas por medio de las cuales se ejecuta la cadena de decisiones e instrucciones que dan cumplimiento a las normas y las políticas.
- Para cada uno de los dominios indicados se identificó un conjunto de variables que pudieran dar cuenta de las modificaciones más significativas ocurridas en un período de entre diez y quince

11 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 que da como resultado un determinado nivel de desempeño.

años (que se iniciaba en 1990 y se cerraba en el año inmediatamente anterior a la ejecución de la investigación correspondiente), así como de la consistencia en las dinámicas de desarrollo entre normas, políticas y prácticas.

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

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

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 escolares	3	6	28	II	2003
Desarrollo en la formación de educadores	4	11	38	III	2004
Desarrollo en la planificación educativa a nivel nacional	3	8	26	IV	2005
Desarrollo en los contenidos y espacios curriculares: 10-14 años	3	9	28	V	2006
Totales	**14**	**38**	**130**		

La recolección de datos, el análisis y la redacción

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

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

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

Entre el II y el V Informe, las investigaciones adoptaron el siguiente orden:

1. Elaboración de una hipótesis de trabajo y diseño de un sistema de variables e indicadores, por parte del equipo del Instituto.
2. Recolección de información siguiendo el sistema de indicadores, por parte de investigadores en los países[12].
3. Homologación y sistematización de la información, por parte del equipo institucional.
4. Análisis de resultados y síntesis comparada de hallazgos (regularidades y especificidades).
5. Discusión de las conclusiones y recomendaciones.
6. Redacción y edición de los informes por parte del equipo del IIDH.
7. Presentación pública.

El sistema de indicadores utilizado en los informes se puede sintetizar así[13]:

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

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

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

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

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

El análisis comparado se auxilia de la elaboración de tablas 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 en 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 otros países, con el apoyo de miembros de la Asamblea General, funcionarios internos, el consultor nacional y en colaboración con alguna institución pública o entidad civil. A inicios del año siguiente se presenta al Consejo Permanente y/o la Comisión de Asuntos Jurídicos y Políticos de OEA y a la CIDH, en Washington D.C.

Hipótesis y matrices

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

La hipótesis de trabajo fue que la protección del derecho a la EDH es dependiente de que el Estado hubiese adoptado las normas internacionales que establecen este derecho y las obligaciones correspondientes y que se estén desarrollando políticas públicas consistentes con ellas. Estas condiciones deben ser ponderadas frente a la situación del goce del derecho –más general– a la educación.

Se establecieron por tanto el dominio del derecho a la educación, como información adicional de contexto y el del derecho a la EDH. La matriz de recolección de datos y análisis de resultados fue la siguiente:

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

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

Esta investigación asumió como hipótesis que el progreso de la EDH depende de que los contenidos de derechos humanos se encuentren efectivamente incorporados en el currículo del sistema educativo formal y que los textos escolares reflejen esos contenidos y no contengan referencias contrarias a los valores fundamentales.

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

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

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

La hipótesis sostiene que los contenidos, valores, actitudes y destrezas para enseñar derechos humanos deben ser parte de la formación de los docentes y de otros agentes que participen en los procesos educativos.

Por lo anterior se exploraron las variaciones que se hubieran dado, en el período 1990-2003 en la formación que se imparte a los educadores, ya se trate de nuevos profesionales que se preparan para incorporarse al magisterio o de docentes en servicio que participan en cursos, seminarios, talleres y otras actividades de actualización. Interesó conocer si las leyes generales sobre educación, las leyes especiales sobre régimen docente, otras normas reglamentarias y los documentos de política habían establecido la necesidad de que los docentes reciban la instrucción adecuada para conocer y enseñar temas de derechos humanos. Eso implica preguntarse, por un lado, si los programas de las instituciones donde se forman inicialmente los educadores han incorporado tales contenidos y, por otro, si las actividades de actualización para educadores en servicio lo han hecho.

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

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

Esta investigación analizó 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 de los procesos educativos en todos los niveles y sobre sus orientaciones básicas. Respondió así a la hipótesis según la cual el progreso de la EDH depende, junto a otros factores, de que la planificación educativa de un país contemple el desarrollo de las medidas para irla incorporando progresivamente en todos los niveles educativos y otros ámbitos de la vida social, además del sistema educativo formal.

La matriz de indicadores se construyó a partir de las directrices propuestas por Naciones Unidas para la elaboración de los planes nacionales sobre EDH.

Variables	Indicadores
Dominio 1: Elaboración del plan	
Establecimiento de una instancia para preparar un PNEDH (consejo, comité, comisión o grupo de trabajo)	Naturaleza de esta instancia.
	Mandato y funciones.
	Integración de la instancia.
	Actividades que ha llevado a cabo (reuniones, talleres, etc.).
Diagnóstico de la situación de la EDH en el país	Realización de uno o más estudios sobre el estado de la EDH.
	Consideración de investigaciones existentes sobre el estado de la EDH.
	Solicitud de asesoría técnica para la preparación del plan (consultas, reuniones de expertos, etc.) a organismos internacionales u organizaciones nacionales.
Definición de prioridades para la preparación del plan	Asignación de prioridades a determinados derechos humanos que integrarán el plan.
	Asignación de prioridades a los derechos de determinados actores o sujetos sociales.
	Asignación de prioridades a niveles educativos en que se incorporará la EDH.
Procedimientos y actividades desarrolladas en la preparación del plan	Actividades que se realizaron para la elaboración del plan.
	Estado en el que se encuentra la preparación del plan.
	Acciones pendientes para concluir la preparación del plan.
Dominio 2: Contenidos del plan	
Contenidos formales del PNEDH	Plazo previsto para la ejecución del plan.
	Asignación de responsabilidades para la ejecución del plan.
	Previsión de revisión y adecuación de sus contenidos.
	Previsión de asignación presupuestaria específica para la ejecución del plan.
Componentes temáticos del PNEDH	Índice del plan.
	Derechos humanos expresamente mencionados en el plan.
	Otros contenidos pedagógicos mencionados en el plan (democracia, Estado de Derecho, justicia, tolerancia, etc.).
Atención a las perspectivas transversales en el PNEDH	Atención a cuestiones relacionadas con equidad de género.
	Atención de cuestiones atinentes al reconocimiento de la diversidad étnica y cultural.
	Mención sobre la interacción entre el Estado y la sociedad en el campo de la EDH.

Dominio 3: Ejecución del plan	
Nivel de ejecución del PNEDH	Estado de ejecución del PNEDH en general.
	Creación de la institucionalidad a cargo de implementar el PNEDH.
	Ejecución del presupuesto destinado al PNEDH.

V Informe (2006): Desarrollo de la EDH en contenidos y espacios curriculares

Visto el diagnóstico que aportaron los anteriores informes y asumiendo la hipótesis de que incorporar los derechos humanos en la enseñanza implica una negociación sobre contenidos y espacios curriculares, la investigación del V Informe examinó 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, que se explica en la Sección siguiente. Al igual que esta propuesta, el V Informe focalizó su indagación en el período de edad comprendido entre los 10 y 14 años y utilizó la matriz que sigue.

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

Sección II
El segundo ciclo del Informe de la EDH y el VII Informe

Otro esfuerzo institucional:
La *Propuesta curricular y metodológica* de la EDH

Sentido y objetivos de la Propuesta

Paralelamente a las investigaciones del Informe interamericano de la EDH, el IIDH preparó una propuesta pedagógica especializada y técnica para incorporar la enseñanza de los derechos humanos en el currículo escolar de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad, a efectos de contribuir con la inclusión de contenidos de derechos humanos y democracia o a la ampliación y fortalecimiento de los existentes[14].

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

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

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

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

La Propuesta reconoce y se apoya en los avances registrados en la última década en el continente en materia de EDH en las normativas nacionales, en los acuerdos políticos de presidentes y ministros de

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

educación y en la gradual puesta en práctica por los Estados de la región, a la vez que se hace eco de la exhortación de la comunidad internacional para llevarla aún más lejos[15].

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

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

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

La Propuesta y el trabajo con los ministerios de educación: avances y sinergias regionales

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

La labor de las delegaciones asistentes al evento fue antecedida por la consideración de la Propuesta curricular y metodológica preparada por el IIDH, misma que tuvieron ocasión de conocer en detalle, comentar y aprovechar para formular un horizonte común, a partir del cual enfrentar los retos que implica mejorar la incorporación de contenidos de derechos humanos en el sistema educativo formal en todos los niveles, con especial atención a la población escolar entre 10 y 14 años de edad. El encuentro concluyó con la firma del *Acta de Panamá sobre la educación en derechos humanos*[16].

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

16 El Acta se encuentra publicada en el Boletín Informativo IIDH número 98 (http://www.iidh.ed.cr/multiCom/paginaInterna_IIDH.aspx?pagina_destino=ASP.bibliotecaDigital_ascx&biblio=62&IdPortal=6&Nav=R).

Después del encuentro ministerial, la XXXVII Asamblea General de la OEA (Panamá, 3 a 5 de junio, 2007), adoptó una importante resolución respaldando lo allí deliberado y enfatizando la necesidad de avanzar hacia la incorporación efectiva de la EDH en los sistemas educativos de la región [17]. La Asamblea General resolvió:

> 1. Reconocer los avances, acciones y políticas que vienen implementando gradualmente los Estados miembros en materia de educación en derechos humanos para los niños, niñas y jóvenes que cursan la educación formal, según se desprende de los progresos identificados en *los Informes Interamericanos de la Educación en Derechos Humanos*.
>
> 2. Sugerir a los Estados miembros que, en los casos y en la medida en que aún no lo hayan hecho, implementen las recomendaciones contenidas en los *Informes Interamericanos de la Educación en Derechos Humanos* para incorporar la educación en derechos humanos en los distintos ámbitos de su educación formal.
>
> 3. Sugerir a los Estados miembros que analicen los aportes de la *Propuesta curricular y metodológica para la incorporación de la educación en derechos humanos en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad* del IIDH con miras a su aplicación y de acuerdo al cumplimiento del artículo 13.2 del Protocolo de San Salvador adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Protocolo de San Salvador. En ese sentido, recomendar a los Estados que no lo han hecho, adoptar, suscribir y ratificar ese instrumento.
>
> 4. Destacar el proceso y los logros de la Conferencia Interamericana de Ministros de Educación sobre Educación en Derechos Humanos de los países firmantes del Protocolo de San Salvador, en la que se han intercambiado experiencias y discutido los desarrollos curriculares y metodológicos necesarios para introducir o fortalecer la educación en derechos humanos en sus respectivos sistemas educativos.

Al año siguiente, en el marco de la XXXVIII Asamblea General de la OEA (Medellín, 1 a 3 de junio, 2008), el IIDH organizó el *Diálogo ministerial sobre educación en derechos humanos*, realizado entre el 29 y 30 de mayo en Medellín, con el apoyo del Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. Este Diálogo dio continuidad a los esfuerzos y acuerdos del encuentro ministerial de Panamá (2007) a través del intercambio de experiencias nacionales en materia de EDH. Contó con la participación de delegaciones ministeriales de Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica y Panamá. Una vez más, la Asamblea General de la OEA reconoció en una resolución unánime los esfuerzos del IIDH y los ministerios de educación de la región por la incorporación efectiva de los derechos humanos en el sistema educativo formal. Además, renovó el apoyo a la Propuesta curricular y metodológica y a los Informes interamericanos de la educación en derechos humanos y recomendó su consideración por los Estados miembros [AG/RES. 2404 (XXXVIII– O/08)].

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

17 La Resolución indicada [AG/RES. 2321 (XXXVII– O/07)] se encuentra publicada en el Boletín Informativo IIDH número 98 (ver nota anterior).

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

También en seguimiento a los acuerdos del ya citado encuentro ministerial de Panamá (2007) y de las resoluciones pertinentes de la Asamblea General de la OEA, se han venido fortaleciendo los vínculos del IIDH y los ministerios de educación a través de la renovación de convenios de cooperación interinstitucional. Durante este año, se han formalizado convenios con los ministerios de El Salvador, Panamá y Guatemala a la vez que se encuentran avanzados varios acuerdos similares con ministerios y secretarías de educación pública de otros países de la región.

En adelante, sobre la base de la Propuesta, las resoluciones de la OEA y los hallazgos de los Informes interamericanos, el IIDH continuará contribuyendo a los esfuerzos de los ministerios de educación en el campo de la EDH, a través de acciones concretas de capacitación presencial o en línea, asistencia técnica especializada y producción y distribución de materiales impresos, audiovisuales y electrónicos. Los Informes interamericanos seguirán ofreciendo el mejor diagnóstico sobre las fortalezas, debilidad y carencias de la realidad regional en esta materia.

Segundo ciclo del Informe interamericano

Un ejercicio de permanencia e innovación

Los resultados del encuentro ministerial de Panamá en 2007 y la auspiciosa recepción de los mismos por parte de la Asamblea General de la OEA, así como el interés de los ministerios de educación de distintos países por trabajar con el IIDH en esta línea, confirmaron la pertinencia de poner en marcha un nuevo ciclo del Informe interamericano de la EDH.

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

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

La innovación alcanzó también al proceso de elaboración de los informes. El evento ministerial de Panamá en 2007 fue una oportunidad para iniciar la participación directa de funcionarios de los

ministerios de educación en este segundo ciclo de investigación sobre los progresos de la EDH. De este modo, la investigación para el VI Informe y subsiguientes amplió el número de investigadores previos: ahora, entre ellos se encuentran tanto los consultores independientes del IIDH como los funcionarios designados por los ministerios de educación de los países objeto de estudio, generándose así otro valioso espacio de sinergias interinstitucionales.

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

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

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

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

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

Para recoger y comparar información documental sobre los factores citados, el VI Informe definió tres hitos temporales: 1990, 2000 y 2007. El primero (1990) es una constante en los Informes de la EDH, pues ha sido utilizado con regularidad como comienzo del *período de referencia* durante el cual se estudian variaciones en los sistemas educativos. El tercero (2007) refleja otra constante, esto es: hacer llegar ese período de referencia hasta el mismo año de la investigación, de modo de producir análisis siempre muy actualizados de los desarrollos educativos en la región. Ahora, en la medida que creció la vida del informe y su período de referencia se alarga, se optó por agregar un tercer hito intermedio (2000) que marca un límite entre décadas y permite examinar cambios e identificar tendencias con mayor fineza y detalle.

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

Al igual que en el I Informe (2002), se tomaron en cuenta algunos indicadores mínimos sobre el derecho a la educación en general, asumiendo que ese contexto condiciona las posibilidades de contar

con educación en derechos. Pero también se añadieron dos indicadores nuevos: uno sobre acceso sin discriminación a los sistemas educativos y otro sobre adaptación de estos servicios para atender las necesidades de niños que no pueden asistir a la escuela. La matriz quedó formulada como sigue:

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

El VII Informe

Desarrollo de conocimientos específicos de derechos humanos en los programas de estudio de 10 a 14 años

El presente VII Informe continúa la secuencia de campos temáticos examinados durante el primer ciclo de la investigación. En este caso, retoma el tema general del II Informe (2003), pero lo hace focalizándose en sólo uno de los dominios que ese previo Informe había explorado –el dominio de los

currículos escolares– y le aplica una segunda medición para estimar su desarrollo progresivo durante la década en curso[18].

Asimismo, añade al examen del currículo el subtema del gobierno estudiantil iniciado con el VI Informe (2006), construyéndolo como un indicador que permite identificar si esta experiencia de organización y participación del estudiantado se aborda también como un conocimiento explícito dentro de los programas de estudio, asociado al ejercicio y aprendizaje de los derechos humanos. Esto es así pues la hipótesis central que subyace a la presente investigación, tal como la del II Informe de la EDH, es que el progreso de la EDH es dependiente de que los conocimientos de derechos humanos se encuentren efectivamente incorporados en el currículo del sistema educativo formal, como muestra de voluntad política del Estado y garantía técnica de que serán parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. La innovación que aporta el actual informe radica en cómo medirlos.

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

La muestra aquí ya no consiste en grados alternados del sistema escolar, sino en un bloque de grados sucesivos que corresponden a un grupo de edad determinado: la edad de los 10 a los 14 años, que por las razones que ya se explicó, es prioritaria dentro de la estrategia educativa del IIDH. Esta decisión metodológica contribuyó a dar mayor unidad al objeto de estudio. Ahora podemos examinar una secuencia curricular bastante extendida (cinco grados consecutivos), asociada a una edad clave de los niños y niñas en cuanto a su desarrollo cognoscitivo, emocional y social, con la ventaja adicional de que cubre dos ciclos escolares diferentes (la escuela primaria y la secundaria porque abarca, en promedio, los tres últimos años de primaria y los dos primeros de secundaria).

En cuanto a las variables e indicadores, en esta ocasión la selección fue mucho más pormenorizada y fina en términos de información particular sobre el saber de los derechos humanos. Las variables e indicadores del II Informe de la EDH (2003) se habían construido a partir de los enunciados generales del Art. 13.2 del Protocolo de San Salvador, lo cual permitió entonces tener una panorámica amplia de los abordajes curriculares asociados a temas de derechos humanos, democracia y valores. Hoy esos constructos van más lejos, porque identifican conocimientos específicos de derechos humanos, aunque siempre de naturaleza básica, es decir, no especializada, en consideración a la edad de la población destinataria. La selección se apoyó en la minuciosa matriz de contenidos sugeridos por la *Propuesta curricular y metodológica para la incorporación de la EDH en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años*, iniciativa pionera del IIDH a la cual se hizo referencia al inicio de esta Sección.

Para entender mejor el foco temático y los instrumentos metodológicos del presente Informe es necesario hacer antes algunas consideraciones sobre el currículo escolar en general y los contenidos de la EDH en particular.

Derechos humanos, escuela y manifestaciones del currículo[19]

Los consensos expuestos en la Declaración Universal de Derechos Humanos e instrumentos internacionales posteriores, incluido el Protocolo de San Salvador en el ámbito interamericano, legitiman la importancia del ámbito escolar como espacio privilegiado para la realización de los derechos humanos. Se establece

18 El II Informe (2003) había incluido también el dominio de los textos escolares, pero éste no se aborda aquí porque será el tema focal del próximo Informe de la EDH, el VIII, por realizarse en 2009. La desagregación de los dominios del currículo y de los textos escolares obedeció al propósito de realizar un examen más profundo de cada uno, dedicándole un informe anual completo.

19 Los conceptos desarrollados en este y el siguiente apartado siguen los planteos de la citada Propuesta curricular y metodológica del IIDH.

una doble relación: *la educación es un derecho que los Estados deben garantizar* y, a la vez, *un objetivo de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos.*

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

La EDH está presente en todos los ámbitos de la escuela y se manifiesta en el *currículo explícito*, en el *currículo nulo* y en el *currículo oculto*. En el currículo explícito los derechos humanos quedan de manifiesto en los objetivos y contenidos curriculares. El currículo nulo se refiere a aquellos contenidos que por una u otra razón han quedado silenciados o marginados del currículo oficial. Por último, el currículo oculto hace referencia a los mensajes que provienen de la cultura escolar y de las relaciones institucionales e interpersonales cotidianas entre todos sus actores, incluyendo las que la institución educativa establece con la comunidad donde opera, con las familias y la comunidad circundante. Según surge de lo anterior, más exacto que hablar de un currículo escolar sería referirse a las *distintas manifestaciones del currículo*.

Ahora bien, si la EDH atraviesa todo el mundo escolar, para dar coherencia a esta presencia se debe encarar una labor compleja, que abarca todos los niveles institucionales, pero que tiene por componente fundamental la incorporación de los contenidos de derechos humanos en el currículo explícito. Recuérdese que el currículo escolar explícito es siempre la expresión política de un consenso en torno a la legitimidad de los conocimientos que deben ser puestos al alcance de todos. La inclusión de un tema en él presume, entonces, el valor otorgado dentro de la aspiración formativa del conjunto de los habitantes.

En los últimos quince años, la EDH ha comenzado a incorporarse a los sistemas escolares de la región, en forma lenta pero creciente[20]. Ha ganado espacios en los currículos explícitos, especialmente en las asignaturas de ciencias sociales y educación cívica, y otras veces como objetivo o tema transversal, ligada a problemas como perspectiva de género, diversidad étnica y multiculturalidad, medio ambiente, salud y educación para la democracia[21]. Pero resta aún precisar la identidad del tema, sus contenidos esenciales, así como sus categorías básicas y la articulación entre ellas, para asegurar un conocimiento comprensivo de los derechos humanos que conduzca a modificar el ser, el hacer y el convivir de los educandos.

Las categorías de contenidos de la EDH: conocimientos, valores y actitudes y destrezas o capacidades para la acción

Toda acción de EDH, sea formal o no formal y para cualesquiera destinatarios, exige abordar distintos tipos de contenidos, todos necesarios para contribuir a la formación integral que se busca. Estos contenidos deben ser de distintos órdenes (cognitivo, afectivo y procedimental) para atender a la integralidad y multidimensionalidad tanto del objeto de conocimiento (los derechos humanos y la vida en democracia) como de los fines que se persiguen (éticos, críticos y políticos).

20 Los alcances –y también los límites– de esa incorporación en los 19 países signatarios del Protocolo de San Salvador se recogen en las distintas ediciones del *Informe interamericano de la educación en derechos humanos,* especialmente el II y V Informes.

21 *Ver II Informe interamericano de la educación en derechos humanos. Desarrollo en el currículum y los libros de texto,* IIDH, San José, Costa Rica, 2003.

Por ello, hablando en el sentido más general y abarcador, los contenidos de EDH deben incluir tres tipos o categorías de componentes, que tienen diferente naturaleza pero importantes por igual y complementarios entre sí:

1. *Información y conocimientos* sobre derechos humanos y democracia.
2. *Valores* que sustentan a los principios y la normativa de los derechos humanos y la democracia, y *actitudes* coherentes con esos valores (o *predisposiciones*, como las llama la literatura de EDH en inglés).
3. *Destrezas o capacidades* para poner en práctica con eficacia los principios de derechos humanos y democracia en la vida diaria.

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

Cualquier programa de EDH 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. El cuadro siguiente muestra qué abarca cada componente.

Componentes o categorías de contenidos de la EDH		
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 –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 destrezas 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.

Focalización temática y de rango de edad de la investigación: alcances e implicaciones

Sin perjuicio de reconocer que los grandes contenidos de la EDH son de tres tipos distintos pero complementarios, tal como se acaba de explicar, la investigación del VII Informe se concentró en sólo una de esas categorías: la de información o conocimientos específicos, es decir, propios del saber sobre los derechos humanos. Esto de ninguna manera significa ignorar o disminuir la importancia de las otras dimensiones (valores y actitudes y destrezas o capacidades para la acción); significa sencillamente que se tomó la decisión metodológica de focalizarse en una parte del espectro temático a fin de hacer un análisis minucioso. Frente al dilema entre extensión o profundidad de enfoque, se optó por lo segundo.

En esta decisión también pesó un criterio de comparabilidad, derivado del conocimiento de las prácticas educativas en la región. El currículo explícito se expresa por lo general en planes y programas de estudio de asignaturas específicas para grados concretos y estos programas, a su vez, tienden a desarrollar la dimensión de los conocimientos disciplinarios que se escoge impartir mucho más que las dimensiones valóricas o de capacidades que se pretende cultivar (y a veces, desarrollan únicamente ítemes de información o conocimientos). Por ello, se partió del supuesto que el componente de conocimientos estaría presente en los programas de estudio de todos los países y sería relativamente comparable, lo cual no se podía asumir *a priori* para las otras dimensiones.

La identificación de conocimientos específicos de DDHH también tuvo un foco de concentración. Según se explicó antes, se abocó a los programas de estudio de los grados que albergan a estudiantes de 10 a 14 años, período de edad atendido en dos niveles diferentes de la educación sistemática. Entre los 10 y los 12 años inclusive, niños y niñas son atendidos en el nivel de educación primaria (bajo el supuesto que han comenzado su escolaridad en la edad esperable, 7 años, y han avanzado sin repeticiones o retrasos); a partir de los 13 años pasan al nivel secundario (en otros países, que hacen una división tripartita del sistema escolar, se denomina nivel medio). Si bien los nombres de los niveles educativos pueden variar según los países, la constante es que entre los 12 y 13 años se produce un cambio importante en las características de los servicios educativos que los Estados brindan a sus niños y niñas, cambio reflejado tanto en el tipo de institución escolar que los presta, así como en la organización de tales servicios.

La muestra de grados escolares del VII Informe se encuentra, pues, entre dos niveles educativos diferentes. En este sentido, tiene la ventaja de que permite examinar una porción de ambos, aunque no la totalidad de ninguno de ellos. Es decir, los resultados que aquí se reportan no cubren el ciclo completo de escolaridad por el que atraviesa un niño desde que ingresa a primer grado hasta que egresa con su diploma de colegio secundario. Por lo tanto, no pueden interpretarse como absolutos. Es muy posible que haya conocimientos específicos de DDHH incluidos en otros tramos del ciclo escolar no cubiertos por esta investigación.

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

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

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

Selección de variables e indicadores

A fin de medir pormenorizadamente la presencia de conocimientos específicos del saber de los DDHH dentro de los programas escolares, se seleccionaron tres variables, reconocidas y fundamentadas por numerosos documentos internacionales y regionales en la materia[22].

La primera se refiere a *conceptos y desarrollos conceptuales*, que constituyen constructos que se fueron concibiendo en el devenir del pensamiento humano a fin de captar intelectivamente y argumentar discursivamente la noción de derechos humanos, es decir, todo aquello que nos une y caracteriza como personas –la igualdad en dignidad y derechos– y sus implicaciones para la organización social.

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

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

Estas variables –conceptos, historia, normativa e institucionalidad– son aspectos esenciales de la teoría y la práctica de los derechos humanos. Juntas conducirán a comprender su sentido, naturaleza, origen, las bases jurídicas de su exigibilidad y las instancias que garantizan su protección. Son los mínimos que deben enseñarse sistemáticamente para conducir a su plena comprensión y ejercicio real.

22 Ver cuadro anterior y, para mayor fundamentación, la Propuesta curricular y metodológica del IIDH.

El grado y modalidad de presencia de estas variables en los programas se midió con indicadores derivados de los contenidos sugeridos por la Propuesta curricular y metodológica del IIDH. Esta Propuesta, que sirvió como estándar para los indicadores de la investigación es, como se ha explicado, una iniciativa curricular de nivel intermedio que recoge, desarrolla y operacionaliza las conceptualizaciones y lineamientos enunciados en varios importantes documentos internacionales, entre ellos: la Declaración y el Programa de acción de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de Viena (1993); la Declaración y lineamientos de la Década de Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos (1995); el informe *La educación encierra un tesoro*, producido para UNESCO por la Comisión presidida por Jacques Delors (1996), y el Programa Mundial de Naciones Unidas para la Educación en Derechos Humanos (2005-2007). En esta medida, se basa en el estado del arte más actualizado a la fecha en materia de EDH.

La cantidad de indicadores utilizados (44), aunque está lejos de agotar el campo temático de los DDHH, fue lo suficientemente extensa como para facilitar un mapeo panorámico de los programas de estudio. Permitió una aproximación bastante fiel al alcance que se daba al tratamiento del tema, con sus énfasis y sus lagunas, que ayudó a determinar la extensión cuantitativa tanto como la pertinencia y relevancia del enfoque, sus fortalezas y debilidades (ver matriz completa en cuadro adjunto).

Completando la hipótesis general antes enunciada, creemos que a mayor cantidad, profundidad e integración entre sí de los conocimientos que los programas escolares aborden sobre DDHH existen mayores posibilidades de aprendizaje comprensivo por parte de los alumnos y alumnas. Creemos, con Paulo Freyre, que la información es un momento necesario en el proceso de conocimiento, porque conocer no es inventar. Y el conocimiento es una herramienta para la acción.

En síntesis, el campo de estudio del presente informe corresponde a los planes y programas de las asignaturas vigentes en el año 2000 y los vigentes en el año 2008 para estudiantes comprendidos entre los 10 y los 14 años de edad. En cada programa se analizó el grado de incorporación de tres variables principales, a saber, *conceptos y desarrollos conceptuales básicos de derechos humanos, historia de los derechos humanos* y *normas e instituciones básicas de derechos humanos*. Estas variables, a su vez, fueron desagregadas en una serie de indicadores que permiten comparar los dos períodos estudiados para establecer tendencias de progreso (o no) en el tratamiento del tema.

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

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

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

Dominio 2: Programas de estudio para niños/as de 13 y 14 años-Nivel secundario(*)		
Variables	**Indicadores**	
1. Incorporación de conceptos y desarrollos conceptuales básicos de DDHH	1.1	Concepto de “derechos humanos” o “derechos de la persona”.
	1.2	Definición de los DDHH (su fundamento en la dignidad de la persona y su carácter de principios éticos tanto como de normas jurídicas).
	1.3	Características de los DDHH.
	1.4.1	Clasificación de los DDHH en derechos civiles y políticos; derechos económicos, sociales y culturales, y derechos colectivos.
	1.4.2	Derechos civiles y políticos.
	1.4.3	Derechos económicos, sociales y culturales.
	1.4.4	Derechos colectivos.
	1.5	Concepto de derechos de la infancia.
	1.6	Derechos de la infancia acordados en la Convención sobre los Derechos del Niño.
	1.7	Igualdad y no discriminación.
	1.8	Igualdad –o equidad– de género.
	1.9	Prejuicios, estereotipos y discriminación.
	1.10	Distintos tipos de discriminación: por sexo, edad, raza, etnia o nacionalidad, religión o ideología, situación económica, capacidades especiales y orientación sexual.
	1.11	Pobreza, hambre, inequidad, exclusión – en el mundo, el continente y el país.
	1.12	Ciudadanía.
	1.13	Ciudadanía global.
	1.14	Desarrollo económico y social. Desarrollo sostenible.

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

2. Incorporación de historia de los DDHH	2.1	Antecedentes históricos de los DDHH en la Antigüedad y la Edad Media.
	2.2	La construcción moderna de los DDHH: Revoluciones americana y francesa.
	2.2.1	Desarrollo de los DDHH en los siglos XX y XXI.
	2.3	Las Naciones Unidas.
	2.4	La Declaración Universal de los DDH.
	2.4.1	Los dos Pactos Internacionales: de Derechos Civiles y Políticos y de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.
	2.5	La Convención sobre los Derechos del Niño.
	2.5.1	Convención CEDAW.
	2.5.2	Otros instrumentos de DDHH de poblaciones específicas (indígenas, refugiados, personas con discapacidad).
	2.6	Personalidades que destacan en la defensa de los DDHH en el mundo, el continente y el país.
	2.7	Historia y cultura de las poblaciones indígenas y afrodescendientes que habitan el territorio nacional.
	2.8	Casos de violaciones masivas de DDHH en la historia reciente del mundo, América Latina y el país, si aplica.
3. Incorporación de normas e instituciones básicas de DDHH	3.1	Democracia.
	3.1.1	Evolución histórica del concepto de democracia.
	3.2	Estado o Estado de Derecho.
	3.2.1	Elecciones y sufragio.
	3.3	La Ley. Igualdad ante la ley.
	3.4	Debido proceso.
	3.4.1	Transparencia y rendición de cuentas. (O, en términos negativos, lucha contra la corrupción y la impunidad).
	3.5	Los DDHH en la Constitución Política del país.
	3.6	Instituciones que protegen los DDHH en el ámbito nacional.
	3.7	Organizaciones internacionales de cooperación y promoción de DDHH (N.U., UNESCO y UNICEF).
	3.7.1	Sistema regional de protección de DDHH. OEA, Comisión Interamericana y Corte Interamericana de DDHH.
	3.7.2	Sistema internacional de protección de DDHH.
	3.8	Organizaciones de participación estudiantil en la escuela (gobierno estudiantil o similar).

Como *medios de verificación* se utilizaron fundamentalmente dos:

- El *texto oficial de los programas de estudio* de los grados que atienden a niños y niñas de entre 10 y 14 años en los sistemas educativos de los países firmantes del Protocolo de San Salvador. Se utilizaron los programas oficiales vigentes en dos momentos: 2000 y 2008.

  Estos textos fueron identificados y proporcionados al IIDH por los consultores locales pertenecientes a los ministerios y secretarías de educación pública que habían sido oportunamente designados para brindar su colaboración al proyecto del Informe interamericano de la EDH. Junto con el envío de los programas de estudio, los consultores de los ministerios brindaron información de contexto necesaria para entender mejor los programas (por ejemplo, fecha de aprobación y aplicación, estado actual, proceso de reforma en marcha, si hubiere, etc.)[23].

23 El cuestionario de contexto diseñado por el IIDH para recabar estos datos se puede consultar en el Anexo.

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

  La aplicación de la lista de chequeo a los programas oficiales fue realizada por el consultor local independiente que también colabora, junto con el consultor ministerial, en la recolección de datos para el Informe. Los resultados fueron enviados al Instituto, donde el equipo investigador del IIDH revisó la aplicación de la lista de chequeo, la completó cuando fue necesario, y sistematizó los resultados de todos los países.

Fuentes de información

El informe se basó exclusivamente en los programas y planes de las asignaturas oficiales de cada país. Se trabajó sobre una muestra de asignaturas del sistema educativo, respecto de los cuales se estimaba más fecundo aplicar la matriz de recolección de datos. Se optó por estudiar aquellas asignaturas (por lo común dos) que, a criterio de los consultores nacionales pertenecientes a los ministerios de educación, pudieran contener mayor información sobre derechos humanos.

Hay que aclarar que los programas de estudio suelen contar con varias secciones, por ejemplo objetivos, contenidos (por lo general, reducidos a conocimientos o información), actividades y estrategias de evaluación. Esta investigación se basó exclusivamente en el examen de la sección de conocimientos de los programas. Sin embargo, en algunos casos hubo que buscar datos en otras secciones del programa o de otros documentos complementarios, en especial en aquellos países donde no se trabaja a partir de un programa detallado de alcance nacional sino a partir de lineamientos curriculares generales o de ejes transversales que sirven como orientaciones básicas para que cada provincia, institución o, en algunos casos, cada docente, desarrolle sus propias propuestas pedagógicas[24].

Finalmente, debe señalarse que se logró recoger información de prácticamente todos los países firmantes del Protocolo de San Salvador, con la única excepción de Haití, debido a dificultades para recoger la materia prima de la investigación, los programas de estudio.

24 Los países que cuentan con este tipo de lineamientos son: Argentina, Brasil, Colombia, Paraguay y Chile.

Sección III
Resultados de la investigación

Asignaturas y programas de estudio analizados

Los investigadores nacionales pertenecientes a los ministerios de educación que recogieron las fuentes para este Informe respondieron a una solicitud muy concreta y delimitada: identificar las dos asignaturas del currículo oficial de sus países que se aplica a escolares entre 10 y 14 años (esto es, tres últimos grados de la escuela primaria y dos primeros de la secundaria) que incluyan más y mejor la enseñanza de conocimientos específicos de derechos humanos. Debían considerar el currículo que se impartía en 2000 y el que se imparte en la actualidad. Los resultados de su identificación se registran en la siguiente tabla[25].

Asignaturas y programas de estudio analizados			
País	**10-11-12 años**	**13-14 años**	**Otras materias con contenidos de DDHH**
Argentina	– Ciencias Sociales – Formación Ética y Ciudadana	– Ciencias Sociales – Formación Ética y Ciudadana	En el conjunto de asignaturas se encuentran contenidos, actitudes y valores relacionados a los DDHH.
Bolivia	– Plan y programas de estudio para el nivel primario. Segundo ciclo – Estudios Sociales. Ciclo intermedio	– Estudios Sociales – Filosofía y Psicología. – Religión, Ética y Moral	
Brasil[(a)]	Parámetros Curriculares Nacionales: – Historia – Geografía – Ética – Medio Ambiente – Salud – Pluralidad cultural – Orientación Sexual	Parámetros Curriculares Nacionales: – Historia – Geografía – Ética – Medio Ambiente – Salud – Pluralidad cultural – Orientación Sexual – Arte – Ciencias Naturales – Educación Física – Lengua Extranjera – Portugués	

25 En la gran mayoría de los casos se identificaron las mismas materias para los dos períodos, independientemente de que sus programas de estudio hubieran variado entre 2000 y 2008. Por eso se analizaron las mismas materias en los dos momentos.

Asignaturas y programas de estudio analizados			
País	**10-11-12 años**	**13-14 años**	**Otras materias con contenidos de DDHH**
Colombia	– Ciencias Sociales – Educación Ética y Valores Humanos	– Ciencias Sociales – Educación Ética y Valores Humanos	Cátedras especializadas, como la de Estudios Afrocolombianos, o proyectos transversales como Educación para la Sexualidad y Construcción de la Ciudadanía o Educación Ambiental. Se busca transversalidad en todas las áreas.
Costa Rica	– Estudios Sociales – Educación Cívica	– Estudios Sociales – Educación Cívica	
Chile	– Lenguaje y Comunicación – Estudio y Comprensión de la Sociedad – Orientación – Castellano – Historia, Geografía y Ciencias Sociales – Formación de Hábitos y Actitud Social del Alumno	– Lengua Castellana y Comunicación – Historia y Ciencias Sociales	
Ecuador	– Lenguaje y Comunicación – Matemática – Ciencias Naturales – Estudios Sociales – Cultura Estética – Cultura Física	– Lenguaje y Comunicación – Matemática – Ciencias Naturales – Estudios Sociales – Cultura Estética – Cultura Física – Lengua Extranjera	
El Salvador	– Estudios Sociales	– Estudios Sociales	
Guatemala	– Idioma Español – Estudios Sociales – Formación Ciudadana	– Idioma Español – Estudios Sociales – Formación Ciudadana – Ciencias sociales	Indirectamente todas abordan el tema, pero no lo enfatizan.
México	– Educación Cívica – Historia – Formación Cívica y Ética	– Formación Cívica y Ética – Historia	Por ser DDHH un eje transversal, impregna todas las materias de secundaria vigentes desde 2006.

Asignaturas y programas de estudio analizados			
País	**10-11-12 años**	**13-14 años**	**Otras materias con contenidos de DDHH**
Nicaragua	– Formación Cívica – Moral, Cívica y Urbanidad	– Formación Cívica	Por ser DDHH un eje transversal impregna todas las materias vigentes de Educación Básica y Media.
Panamá	– Ciencias sociales	– Cívica – Ciencias Sociales	– Religión, Moral y Valores
Paraguay	– Estudios Sociales – Formación Ética y Ciudadana	– Estudios Sociales – Formación Ética y Ciudadana	– Proyecto Educativo Comunitario – Historia y Geografía
Perú	– Área de Personal Social	– Ciencias Sociales – Educación Cívica	Ninguna
República Dominicana	– Ciencias Sociales – Formación Integral Humana y Religiosa – Educación Cívica	– Ciencias Sociales – Formación Integral Humana y Religiosa – Educación Cívica	Todas las asignaturas contienen de alguna forma contenidos de DDHH, pero sin relevarlos especialmente.
Surinam	– Basic Life Skills Program	– Basic Life Skills Program	Ninguna
Uruguay	– Educación Moral y Cívica – Historia – Geografía – Lenguaje	– Ciencias Sociales (Historia y Geografía) – Naturaleza (Biología) – Espacio Adolescente	Ninguna
Venezuela	– Ciencias Sociales – Educación Familiar y Ciudadana	– Historia Universal – Historia de Venezuela – Propuesta Curricular de Formación Ciudadana de la República Bolivariana de Venezuela	

(a) No existen programas de estudio definidos aprobados oficialmente y de alcance nacional. Cada institución y los profesores tienen autonomía para definirlos. Existe un documento de Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Fundamental establecido en 1998, así como los Parámetros Curriculares Nacionales de 1º a 4º y de 5º a 8º de 1997 y 1998, respectivamente.

Un rápido examen de las materias seleccionadas confirma lo que ya se había observado en anteriores informes de la EDH (II y V) en cuanto a que no se identifica ninguna asignatura centrada de modo exclusivo en los DDHH, sino que los conceptos y temas de DDHH tienden a concentrarse principalmente en dos asignaturas del currículo presentes a lo largo de sucesivos grados del sistema escolar: las *Ciencias* o *Estudios Sociales* y la *Formación Cívica,* o *Ética* o *Ciudadana*. Los conceptos y temas de DDHH pueden aparecer en una, o en la otra, o bien en ambas.

Pero aunque los mencionados sean los ámbitos curriculares que prevalecen como soporte de conocimientos de DDHH, no son los únicos. También se registra, con menor frecuencia, a *Lenguaje y Comunicación* (Chile, Guatemala y Uruguay); *Ciencias Naturales o Biología* (Brasil y Uruguay).

Las asignaturas escolares identificadas tienen, en general, nombres que sugieren enfoques disciplinarios laicos, habiéndose hallado sólo dos referencias a la religión o la formación religiosa. Sin embargo, estas referencias no sugieren que dichas asignaturas tengan un enfoque exclusivamente confesional, sino más bien una visión que junto con otras perspectivas, incluye también la religiosa. Es el caso de *Religión, Moral y Valores* (Panamá) y *Formación Integral Humana y Religiosa* (República Dominicana).

Si bien a los fines de este informe se analizaron exclusivamente los programas de estudio de las asignaturas con mayor presencia de conocimientos de DDHH, cabe notar que varios países reportan que en la actualidad hay contenidos de DDHH presentes o impregnando otras varias asignaturas, o bien contemplados en cátedras y proyectos especiales, respondiendo a una decisión de trabajar el tema transversalmente (por ejemplo Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Guatemala, México, Nicaragua y República Dominicana).

A la fecha, el panorama de conjunto de la información disponible sobre el mapeo curricular de la escolaridad primaria y secundaria en la región parece indicar, en lo general, una mayor consideración de temas, valores y actitudes de DDHH que la que se comprobó durante la investigación del II Informe (2003).

Por otro lado y tal como se muestra en la siguiente tabla, es interesante observar que la mayoría de los programas de estudio vigentes tanto en 2000 como en 2008 eran y son bastante recientes[26]. Para 2000, por lo menos 25 (de 36) eran programas aprobados en la década anterior, los noventa. Hay 6 programas que provienen de la segunda mitad de los ochenta (los de secundaria de Guatemala, los de secundaria y algunos de primaria de Venezuela, algunos de primaria y algunos de secundaria de Chile y los de primaria de Uruguay). Solamente dos tienen una antigüedad considerable: Surinam, cuyos programas de estudios vigentes datan de 1965, que no obstante se encuentran actualmente en pleno proceso de reforma, y un programa de estudio de Bolivia aprobado en 1975 y que está vigente en la actualidad.

Para 2008, por lo menos 17 (de 39) fueron aprobados en los 8 años que han transcurrido de esta década, esto es, entre 2000 y 2008. De los restantes, 17 fueron aprobados durante la década de los 90 y sólo los de Surinam y Bolivia son de mayor antigüedad, aunque como ya se explicó antes, el primero está actualmente en proceso de reforma.

26 A los fines de este análisis se considera la fecha de aprobación oficial de los programas, no la de su puesta en práctica en las aulas. Una razón es que, desde la óptica del Informe de la EDH, la fecha de aprobación resulta más significativa porque marca el momento de la decisión política respecto al cambio o ajuste curricular, mientras la puesta en vigor es una cuestión básicamente organizativa. Otra, porque si bien los programas reformados por lo común entran en vigencia al año siguiente de su aprobación, casi nunca lo hacen de manera simultánea en todos los grados. Se implantan paulatinamente, un grado a la vez, a fin de permitir la preparación y edición de nuevos materiales didácticos que respondan a los contenidos reformados y la necesaria actualización del personal docente en servicio. Por esto, su puesta en práctica puede retrasarse un tiempo respecto a su aprobación.

Fechas de aprobación de los programas analizados				
País	Vigentes en 2000		Vigentes en 2008	
	10-11-12	13-14	10-11-12	13-14
Argentina	sd	sd	2004 a 2008	2004 a 2008
Bolivia	1975/1999-2001	1998/1999	1975/1999-2001	1998/1999
Brasil	1997	1998	1997	1998
Colombia[a]	--	--	--	--
Costa Rica	2001	1996	2001	2008
Chile	1980[b] 1998-1999[c]	1980[d] 1998[e]	1999-2000	1998[e] 2001[d]
Ecuador	1997	1997	1997	1997
El Salvador	1993	1993	1993	1993
Guatemala	1997	1987	2007	2007
México	1993	1999	2008	2006
Nicaragua[b]	1999	1993	1999	1993
Panamá	sd	sd	2001	2001
Paraguay	1997 y 1998	1989 y 1999	1997 y 1998	2000[c]
Perú	1999	2000	2006	2006
República Dominicana	1993	1993	2000[d]	2000[d]
Surinam	1965	1965	1965	1965
Uruguay	1986	1996	1996	1996
Venezuela	1997-1998[c] 1987[b]	1987	1997-1998[c] 1987[b]	1987[f] 2000[g]

sd: Sin datos
a) No existen programas con fechas de aprobación y vigencia oficiales.
b) Para los programas correspondientes a 12 años de edad.
c) Para los programas correspondientes a 10 y 11 años de edad.
d) Para programas correspondientes a 13 años de edad.
e) Para programas correspondientes a 14 años de edad.
f) Los programas analizados son los vigentes en ambos momentos (2000 y 2008).
g) De las materias analizadas, para 2008 sólo se modificó el programa de Formación Cívica y Ética (14 años).

Lo anterior indica que al menos en las áreas de los estudios sociales y cívicos, de las que provienen la mayoría de los programas analizados, se ha venido dando un proceso bastante dinámico de cambios curriculares, prácticamente a un promedio de uno por década. Más allá de cuál sea la magnitud o alcance de cada cambio en cada contexto nacional, los sucesivos ajustes por sí mismos indican una preocupación en las autoridades educativas por renovar los contenidos escolares y la concomitante voluntad política por mantenerlos actualizados. Es algo poco usual en la historia de la educación latinoamericana, donde las transformaciones curriculares han sido procesos muy lentos y espaciados en el tiempo, pero los hechos parecen indicar que el ritmo de transformación de los sistemas educativos se está acelerando conforme se acelera el ritmo de los cambios sociales en la región y el mundo.

Información de contexto institucional de los programas analizados (a)		
País	**Razones del cambio curricular más reciente**	**Alcance de los programas**
Argentina	– Promover la integración y homogenización del Sistema Educativo Nacional. – Generar igualdad en el acceso al conocimiento.	Nacional con especificaciones regionales/jurisdiccionales. Su abordaje se hará según las particularidades de cada provincia.
Bolivia	– Superar las debilidades de la reforma de 1995 y responder a las demandas surgidas desde las escuelas y del propio equipo técnico encargado de su elaboración. – Incorporar aspectos que reflejen la diversidad social, cultural y lingüística del país. – Declaración mundial sobre educación para todos de Jomtien. – Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (1996).	Nacional.
Brasil	– Ofrecer educación de acuerdo a las nuevas demandas de la época actual. – Generar igualdad en el acceso al conocimiento.	Hay un núcleo común de alcance nacional, pero cada institución escolar tiene autonomía para definir su propia propuesta pedagógica.
Colombia	– Perfilar lineamientos curriculares que orienten contenidos básicos obligatorios.	Nacionales, pero cada entidad territorial y sus instituciones educativas pueden diseñar programas autónomos enmarcados en los lineamientos obligatorios.
Costa Rica	– Ofrecer educación de acuerdo a las nuevas demandas de la época actual. – Potenciar el análisis y la resolución de los problemas actuales. – Promover la formación de personas conocedoras de sus derechos y responsabilidades.	Nacional, con contextualizaciones por parte del docente.
Chile	– Modernizar la educación según los nuevos requerimientos del país. – Mejorar la eficiencia y la equidad del sistema educativo.	Nacional, pero son optativos para las escuelas y liceos, pudiendo elaborar estos sus propios programas, de acuerdo al marco curricular que tiene carácter obligatorio.
Ecuador	– Lineamientos y consensos emanados del Consejo Nacional de Educación en materia educativa, especialmente en lo relativo a la reforma curricular. – Acuerdos de las I y II Consultas Nacionales “Educación Siglo XXI”.	Nacional.

Información de contexto institucional de los programas analizados (b)		
País	**Proceso de elaboración**	**Aprobación final**
Argentina	Elaborados por equipos técnicos del Ministerio Nacional y representantes políticos, técnicos, supervisores y docentes de todas las jurisdicciones del país.	Consejo Federal de Cultura y Educación.
Bolivia	Proceso realizado por un equipo de especialistas que participaron en talleres de reflexión y análisis, revisaron bibliografía e investigaciones pedagógicas, realizaron observaciones directas del aula, sistematizaron inquietudes de los maestros y alumnos, así como las apreciaciones de asesores pedagógicos y las sugerencias de la comunidad en general.	Ministerio de Educación.
Brasil	Elaborados por la Secretaría de Educación Fundamental (actualmente llamada Secretaría de Educación Básica)	sd
Colombia	El proceso de elaboración depende de cada institución educativa.	Las propias instituciones educativas.
Costa Rica	Diseñados por técnicos y curriculistas ministeriales con el apoyo de grupos de docentes y docentes universitarios.	Consejo Superior de Educación.
Chile	2000: elaborados por el Ministerio de Educación sin consulta a los docentes o a otros sectores de la sociedad. Se producen en el contexto de la dictadura militar de Augusto Pinochet.	2000: aprobados por un Decreto Ley, con la firma del Ministro de Educación
	2008: elaborados por equipos profesionales pertenecientes a la Unidad de Curriculum y Evaluación del Ministerio de Educación integrados por especialistas en currículum y en las respectivas materias. Se consultó a las comunidades educativas y motivó debate de la opinión pública y de los distintos sectores organizados de la sociedad a través de los medios de comunicación social.	2008: aprobados por un Consejo Superior de Educación que es un organismo autónomo integrado por diversas autoridades representantes de distintos sectores y organizaciones de la sociedad.
Ecuador	sd	sd

Información de contexto institucional de los programas analizados (a)		
País	**Razones del cambio curricular más reciente**	**Alcance de los programas**
El Salvador	– Orientaciones básicas relativas a la educación presentes en los instrumentos legales y políticos como la Constitución de la República, Ley General de Educación y Acuerdos de Chapultepec. – Cambios institucionales hacia la democracia, la consolidación de nuevos proyectos socioeconómicos y actitudes de reconciliación, concertación y consenso.	Nacional.
Guatemala	– Fin del conflicto armado interno y firma del acuerdo de paz que contiene la Reforma Educativa y el proceso de Transformación Curricular. – Acuerdos de Paz y Convenio 169 de la OIT. – Interés por mejorar la calidad de la educación y la incorporación de aprendizajes teórico-prácticos para la vivencia informada, conciente y sensible.	A 2000: Nacional. A 2008: Nacional, pero se contempla la contextualización en el mesocurrículo a nivel regional y en el microcurrículo a nivel local.
México	– Introducir competencias y temas emergentes transversales como educación para la paz, educación ambiental, educación de género, educación contra la violencia y para la paz, derechos humanos.	Nacional pero en muchas entidades federativas se usan materiales complementarios elaborados por las mismas entidades federativas, o por encargo de las mismas, para circulación estatal.
Nicaragua	– Cumplimiento de la Ley Nº. 201: Ley de Promoción de los Derechos Humanos y de la Enseñanza de la Constitución Política de la República de Nicaragua. – Acuerdos regionales y mundiales sobre la educación (Jomtien, Viena, España, Beijing, Roma, México, Colombia, etc.).	Nacional.
Panamá	– Contenidos curriculares desactualizados (de la década 60-70) y poco pertinentes a las nuevas corrientes constructivistas.	Nacional, con contextualizaciones por parte del docente.
Paraguay	– Nuevo sistema de gobierno (desde 1989). – Nueva Constitución Nacional de 1992 como transición a la democracia. – Reforma Educativa iniciada en 1993. – Paradigmas educativos desfasados. – Necesidad de incorporar el bilingüismo paraguayo.	Nacional, pero cada docente realiza la adecuación según Provincia, comunidad e institución educativa. Además existen Consejos Educativos Departamentales que desarrollan el Plan de Desarrollo Departamental que, a su vez, es la base para los Proyectos Educativos Institucionales.

Información de contexto institucional de los programas analizados (b)		
País	**Proceso de elaboración**	**Aprobación final**
El Salvador	Elaborados por los técnicos educativos de la Dirección de Currículo del Ministerio. Previamente se realizó un diagnóstico de necesidades e intereses con niños y niñas, docentes, padres de familia y personas de la comunidad.	Titulares de educación.
Guatemala	2000: Elaborados por curriculistas ministeriales, especialistas de escuelas normales y asistentes a seminarios promovidos por SIMAC. 2008: En la elaboración participaron sectores de la población guatemalteca, curriculistas del Ministerio de Educación y consultores externos. Se realizaron observaciones en aulas, entrevistas a docentes, directores y supervisores, representantes de ONG, de universidades y de otras organizaciones.	Autoridades del despacho superior del Ministerio de Educación.
México	2000: Curriculistas ministeriales y representación sindical. 2008: Se constituyó un consejo interinstitucional (Instituto Federal Electoral, Secretaría de Gobernación, Comisión Nacional de DDHH, entre otras) que revisara las varias propuestas curriculares.	Poder Ejecutivo, por acuerdo presidencial publicado en el Diario Oficial de la Federación.
Nicaragua	Elaborados por analistas curriculares de la Dirección de Currículo del Ministerio de Educación, bajo el marco de un contrato entre el Ministerio y Save the Children. Además hubo un acuerdo tripartita entre el Ministerio, Save the Children y la Procuraduría de la Defensa y Promoción de los DDHH, así como consulta a estudiantes y docentes en relación al estudio de los DDHH.	Comisión curricular formada por autoridades del Ministerio y personas destacadas en el campo de la educación conocedoras del tema.
Panamá	Elaborados por consultores internacionales, consultores nacionales y docentes. Se organizaron foros de consulta con las comunidades educativas, empresariales, etc.	En primer lugar por la Dirección Nacional de Currículo del MEDUCA y luego por Decreto Ejecutivo del Presidente de la República y el Ministro de Educación.
Paraguay	Elaborados por equipos técnicos de cada área de estudio de la Dirección de Currículum del Ministerio de Educación y Cultura. Luego se someten a validación técnica con consultores internos del MEC y consultores externos (docentes especialistas convocados por el MEC: directores de instituciones, supervisores educativos, intelectuales, representantes de organismos internacionales, universidades, sociedad civil, ministerios, municipios o entes financiadores).	Consejo Nacional de Educación y Cultura, Equipo Técnico del Gabinete del Ministro y el Consejo General de Directores del Ministerio.

Información de contexto institucional de los programas analizados (a)		
País	**Razones del cambio curricular más reciente**	**Alcance de los programas**
Perú	– Ley Nº. 27741 de política educativa en materia de DDHH que crea un Plan Nacional para su difusión y enseñanza.	Nacional. El DCN del 2006 es nacional, pero con un 30% para la adaptación regional y local que permite adecuar el currículo al Proyecto Educativo Nacional, al Regional y al Institucional.
República Dominicana	– Plan Educativo Nacional desfasado, con pedagogía obsoleta y sin promover aprendizaje significativo para la actualidad. – Promover mayor formación de la sociedad nacional. – Aumento de la desigualdad entre los no escolarizados y los escolarizados. – Éxodo rural-urbano. – Aumento de analfabetos funcionales. – Fin de modelos no democráticos. – Conferencia Mundial de Educación para Todos, Jomtien (1990). – Aspectos socioeconómicos del país. – Grandes declaraciones del Congreso Nacional del Plan Decenal de Educación 91-92. – Pacto por la Patria y el Futuro de la Educación II de 1994.	Nacional.
Surinam	– El “Basic Life Skills Programs” no ha sido modificado desde su origen en 1965, pero actualmente está en proceso de cambio.	Es un proyecto que no ha sido incorporado en el currículum nacional, sino que se implementa como una actividad extracurricular para la juventud.
Uruguay	– Programas desactualizados. – Resolución de Mdeo. 1986 que indica que el programa de 1957 debía ser adecuado a la actualidad. – En secundaria, además de lo anterior, se aduce a desacuerdos a nivel de las corporaciones de los docentes, como lo era la integración de áreas, por lo que se vuelve a la enseñanza por asignaturas en lugar de áreas integradas, por ejemplo, Ciencias Sociales.	Nacional. Incluso se han extendido al sector privado y al Liceo Militar.
Venezuela	– Nueva estructura sociopolítica que configuró la elección de la Asamblea Nacional Constituyente cuyo mandato popular fue la elaboración de la actual Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. – Firma de diversos instrumentos internacionales.	Nacional.

Información de contexto institucional de los programas analizados (b)		
País	**Proceso de elaboración**	**Aprobación final**
Perú	Elaborado por curriculistas y especialistas del MED (programa de 1999 EP y 2000 de ES). Especialistas y docentes de las diferentes regiones de Perú (Diseño Curricular Diversificado).	Ministro de Educación.
República Dominicana	Elaborados y ajustados por cada encargado de área curricular en nivel central. Se asumió una metodología participativa para diseñar el nuevo currículo a través de 3 tipos de consulta: abierta (comunicación con la comunidad y desde la cual se integraron equipos consultivos para nutrir y retroalimentar el trabajo), nacional e interna (especialistas y profesionales de la pedagogía y de diferentes áreas curriculares, talleres de socialización y validación con maestros, especialistas y académicos) y regional (representantes de diferentes regiones del país).	– Consejo Nacional de Educación. – Consejo Ejecutivo. – Equipo de trabajo diario. – Coordinadora regional.
Surinam	sd	sd
Uruguay	En primaria: comisión conformada por MEC, Consejo Directivo Central (CODICEN), Consejo de Educación Primaria (CEP), técnicos responsables de cada área y encuestas realizadas a nivel nacional. Luego fue sometido a la consideración de inspectores, docentes y directores. En secundaria: Comisión integrada por docentes de referencia notoria, delegados de Asambleas Técnico Docentes (órgano de asesoramiento técnico elegido por presentación de listas y voto obligatorio de todos los docentes del país) y consulta de expertos.	Consejos Desconcentrados.
Venezuela	Elaborados por el Ministerio de Educación.	sd

Las razones que exponen los documentos ministeriales para los más recientes cambios en los programas de estudio confirman la preocupación por actualizar la educación, por ponerla a tono con las demandas de los tiempos [ver arriba la tabla con información de contexto institucional de los programas analizados (a)]. Las demandas que se explicitan como desafíos que la escuela debe atender son tanto organizativas (integración y eficiencia del sistema educativo), como académicas (acceso al conocimiento y formación de calidad) y sobre todo, muy marcadamente, socio-políticas (de equidad, justicia, paz y convivencia pluralista y respetuosa).

Hay una tendencia mayoritaria a expresar que la mayoría de programas de estudio se encuentran "obsoletos" o "desfasados", tanto a nivel de contenidos como a nivel de propuesta pedagógica y, por lo tanto, no resultan pertinentes para proveer a los educandos de los conocimientos y las capacidades mínimas necesarias para entender y resolver los problemas que se derivan de un entorno en constante cambio y con un alto grado de incertidumbre. Entorno que, por un lado, brinda nuevas posibilidades de crecimiento personal y colectivo, (como las nuevas tecnologías de la información y la comunicación) pero que también presenta nuevos desafíos para su apropiación por parte de los individuos y los grupos sociales, así como nuevas amenazas a la consecución de equidad y justicia social. Es decir, aumenta la comprensión de que el proceso educativo está inserto en un contexto macrosocial que, indefectiblemente, lo impregna en todas sus dimensiones.

En este sentido, pareciera que cada vez más Estados están llevando a cabo esfuerzos, no sólo para garantizar el derecho a la educación de las personas bajo su jurisdicción sino también para permitir el acceso a una educación de calidad que contemple, además, la formación en derechos humanos. Los documentos de las autoridades educativas lo expresan en la actualidad con mayor recurrencia.

Una evidencia en esta dirección es que los enunciados justificativos del cambio curricular que recogió la investigación incluyen numerosas razones claramente inspiradas en valores y principios de derechos humanos como, por ejemplo, para *generar igualdad en el acceso al conocimiento* (Argentina, Brasil y Chile)*, formar personas conocedoras de sus derechos y responsabilidades* (Costa Rica), *educar contra la violencia y para la paz y los derechos humanos* (México), *apoyar la transición a la democracia* y *la necesidad de incorporar el bilingüismo paraguayo* (Paraguay), entre otros.

También es significativo que, entre las razones de los cambios curriculares más recientes se hagan varias referencias concretas a acuerdos, convenios e instrumentos nacionales e internacionales relacionados con derechos humanos, de los que se desprenden compromisos para los Estados y en virtud de los cuales se introducen las reformas educativas aquí aludidas. Por ejemplo, se citan *el fin del conflicto armado interno, los Acuerdos de Paz y el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, OIT* (Guatemala); *la Ley de Promoción de los Derechos Humanos y de la Enseñanza de la Constitución Política* y *acuerdos regionales y mundiales sobre la educación como las conferencias de Viena, Jomtien y Beijing*, entre otras (Nicaragua); *la Ley de Política Educativa en materia de Derechos Humanos que crea un Plan Nacional para su difusión y enseñanza* (Perú); *la Conferencia mundial de Educación para Todos, Jomtien y el Pacto por la Patria y el Futuro de la Educación* (República Dominicana) y la *Ley General de Educación y los Acuerdos de Chapultepec* (El Salvador).

Estas justificaciones son en gran medida novedosas para los programas de estudio del sistema educativo de América Latina y ciertamente son excepcionales comparadas con el pasado del continente. No aparecen en todos los Estados, es verdad, pero que un número importante lo haga señala una tendencia creciente hacia el reconocimiento y la aplicación de compromisos internacionales directamente vinculados con los derechos humanos y, en particular, con su enseñanza masiva a través de la educación formal.

El diseño de los programas escolares: su alcance y proceso de elaboración

Los programas escolares analizados son parte del currículo oficial nacional de cada país del estudio, pero presentan características diferentes según los países.

Una de las diferencias importantes a tener en cuenta desde la perspectiva del VII Informe es la que hace a su alcance, es decir, a cuestiones como cuál es su cobertura territorial, si rigen para todos los establecimientos del sistema educativo en el país, si se aplican en ellos de manera idéntica o pueden presentar variantes y, en caso que se acepten variaciones, cuáles son y quiénes las establecen. Dentro del universo de esta investigación, los países se inclinan mayoritariamente por adoptar un currículo de alcance nacional, pero reconocen grados variables de flexibilidad que permiten ajustes a las particularidades de las diferentes provincias o departamentos, comunidades, e incluso establecimientos educativos individuales [ver arriba la tabla con información de contexto institucional de los programas analizados (a)].

Cuanto más descentralizado sea el sistema educativo nacional, mayor es el margen que se deja a los niveles intermedios e inferiores del sistema para adecuar los contenidos propuestos por el nivel central o incorporar contenidos propios. La relación entre centralización y descentralización ha venido variando en el tiempo a favor de la segunda: cada vez más Estados introducen en su sistema educativo el principio de diversificación regional e institucional. Por ejemplo, Colombia, Argentina, Brasil y Chile son casos de gran descentralización curricular desde mucho antes de 2000, mientras Perú, Paraguay y Guatemala han adoptado criterios de adaptación curricular regional y local más recientemente.

Esta tendencia muestra esfuerzos importantes de los Estados para adecuar su sistema educativo a características y necesidades propias de destinatarios de distintas regiones, o que se encuentran en situaciones especiales, así como a la diversidad étnica y cultural de su población. Se trata de políticas que responden al principio de *adaptabilidad* que debe caracterizar la aplicación del derecho a la educación[27], valiosas siempre y cuando los Estados garanticen que todos los niños y niñas, en cualquier situación o lugar del territorio nacional, reciben servicios educativos de igual pertinencia, relevancia, calidad y eficacia pedagógica.

Asimismo, los programas escolares varían también en cuanto a los enfoques o modelos curriculares en que se basan: por ejemplo, adoptando una formulación centrada en temas de aprendizaje u otra centrada en competencias para la acción; organizando contenidos en las tradicionales áreas disciplinarias o en proyectos interdisciplinarios; cruzando o no las asignaturas con objetivos o temas transversales, entre otras diversas modalidades.

Lo anterior implica que los programas de estudio de distintos países no son homologables, ni pueden ser rápida o fácilmente comparables entre sí. Téngase presente esta advertencia a fin de hacer un examen ponderado de ellos y evitar extrapolaciones inválidas.

En cuanto a la elaboración de los programas, en la amplia mayoría de los países ésta se centraliza en equipos técnicos nacionales de los ministerios o secretarías de educación, compuestos principalmente por curriculistas y especialistas disciplinarios. Dos casos especiales son Uruguay, donde el proceso

27 Siguiendo el esquema de las 4 Aes –Asequilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad– propuesto por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas (cfr. *Comentario General 13*, Sesión 21, 1999) y por la ex Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación, Katarina Tomasevsky (cfr., entre otros textos de la autora, *Contenido y vigencia del derecho a la educación*, Cuadernos Pedagógicos, IIDH, San José, Costa Rica, 2003).

está a cargo de comisiones multisectoriales en las cuales el ministerio de educación es uno entre otros muchos integrantes, y Colombia, donde la elaboración se concentra en cada institución educativa[28].

La comprobación era previsible no sólo por ser los ministerios de educación la institución rectora de los países en la materia, sino porque así ha ocurrido históricamente en la región. Sin embargo, es de destacar que en la actualidad los expertos ministeriales siguen teniendo un rol importante, pero no exclusivo. La mayoría de los países ha ido abriendo en las dos últimas décadas más espacios y funciones en la preparación de los programas escolares a representantes de otros sectores, gubernamentales y de la sociedad civil.

Para los programas vigentes en 2008 en las asignaturas estudiadas, un buen número de países reportan haber seguido procesos de diagnóstico, consulta, elaboración y/o validación con participación de actores variados, entre ellos maestros, padres y madres de familia, estudiantes, docentes universitarios, sindicatos de educadores, oficinas de *ombusdman* (defensorías, procuradurías o comisiones de derechos humanos), organizaciones comunitarias y de la sociedad civil (entre ellas de organizaciones de derechos humanos), empresarios y representantes de organismos internacionales. Así lo informan 10 de los 18 países analizados: Argentina, Costa Rica, Chile, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay y República Dominicana [ver arriba la tabla con información de contexto institucional de los programas analizados (b)].

Sin duda hay variantes entre los procesos seguidos por cada país, cuyas características y envergadura el presente Informe no se propuso medir. Pero lo que destaca como tendencia marcada es la creciente apertura de la institución reguladora de la educación formal nacional para incorporar la participación de otros sectores y actores sociales en las discusiones sobre políticas educativas, incluidas las curriculares.

Conocimientos específicos de derechos humanos en los programas de estudio para niños y niñas entre 10 y 14 años de edad

Para exponer los resultados del análisis de los programas de estudio se opta por presentar los dos dominios examinados (niveles primario y secundario) en forma conjunta. De esta manera buscamos ofrecer una imagen más integrada sobre los conocimientos de derechos humanos que los sistemas educativos de la región han seleccionado para enseñar a sus escolares de entre 10 y 14 años. La alternativa de presentar cada nivel escolar por separado tiene el inconveniente de quebrar el continuo curricular y, por eso, podría dificultarle a los lectores lograr una visión secuenciada de los tratamientos temáticos.

La exposición seguirá el orden de las variables y los indicadores de la matriz utilizada, agrupando en apartados aquéllos que tengan entre sí mayor afinidad conceptual o que demuestren un comportamiento similar, con la intención de facilitar la lectura. No se incluirán en este texto las tablas con los resultados de todos los indicadores debido a su elevado número (44 sumando los dos dominios). Sólo se incluyen algunas particularmente significativas, mientras el resto está disponible para consulta en el Anexo.

Los resultados desplegados en las tablas se pueden leer en dos direcciones, cada una de las cuales brinda información comparativa diferente. La lectura vertical permite contrastar países, en cuanto a identificar si un indicador está presente (o no) en los programas de los distintos grados y cuán explícitamente, a

28 Para una descripción más detallada de los diferentes niveles o expresiones del currículo y los procesos de diseño curricular en América Latina, ver el análisis de resultados del *V Informe interamericano* de la EDH, IIDH, 2006.

fin de visualizar la tendencia regional. La lectura horizontal permite hacer comparaciones al interior del currículo de cada país, es decir, comparar entre sí los programas de estudio de 5 grados escolares (los 3 últimos de primaria y los 2 primeros de secundaria), en los dos momentos del período de referencia de esta investigación (2000 y 2008).

Incorporación de conceptos y desarrollos conceptuales básicos de derechos humanos

Concepto de derechos humanos, definición y características

El primer indicador utilizado fue el más elemental: la presencia (o no) del *concepto de DDHH* en los programas de las asignaturas analizadas. La tabla siguiente resume los resultados del análisis.

Indicador 1.1 Concepto de derechos humanos o derechos de la persona

País	2000					2008				
	Nivel primario			Nivel secundario		Nivel primario			Nivel secundario	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	✓	✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓	--	✓✓	✓✓
Bolivia	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	--
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Colombia	✓	✓	✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Costa Rica	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Chile	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Ecuador	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
El Salvador	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--
Guatemala	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--
México	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓
Nicaragua	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Panamá	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Paraguay	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Perú	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓
República Dominicana	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Surinam	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Uruguay	--	✓	--	--	✓	--	✓	--	--	✓
Venezuela	✓✓	--	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--

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

Una mirada de conjunto muestra una inclusión considerable, extendida a lo largo de varios grados y por lo general explícita, del concepto de DDHH en los programas de estudio en los dos momentos analizados (2000-2008). No obstante, en la actualidad esta presencia es significativamente más alta en por lo menos 7 de los 18 países estudiados (Colombia, Costa Rica, Chile, Guatemala, Panamá, República Dominicana y Venezuela), lo que representa casi un 40% del total. En 2008, la noción de DDHH está incorporada en más grados del sistema, o bien es más directa y explícita en comparación a como aparecía expresada en 2000. En uno de esos 7 países el concepto no aparecía del todo en los programas de 2000, mientras ahora se ha incorporado en los tres grados de primaria examinados.

Entre los sistemas escolares nacionales que no registran cambios significativos a lo largo del período de estudio, obsérvese que una mayoría ya tenía el concepto de DDHH incorporado a un nivel alto o

considerable (7 en total, entre ellos Brasil, Nicaragua y Panamá). Los países que se han mantenido con una incorporación nula o muy baja del concepto, sin mostrar progreso alguno, son sólo 3.

Es importante destacar una tendencia que se pone en evidencia a partir del primer indicador y que se seguirá repitiendo en toda la matriz. Cuando un indicador de DDHH está presente en el currículo de un país, por lo común está en más de un grado escolar: puede estar en dos grados, o en tres, o incluso hasta en todos los grados examinados (de 5° a 9°). Por supuesto, la situación no es idéntica para cada indicador o país, según se aprecia en las distintas tablas; pero allí donde hay una presencia reiterada del indicador en varios grados estamos frente a un germen de inserción transversal de conocimientos específicos de derechos humanos en el currículo[29].

El segundo indicador, orientado a establecer la existencia (o no) de una *definición de los DDHH en los programas de estudio*, mostró una presencia menos extendida que el indicador anterior en ambos momentos del tiempo (ver Anexo, Tabla del Indicador 1.2). Pero entre uno y otro momento sí se producen cambios de consideración, con un incremento significativo para 2008 en 8 países, entre los cuales se encuentran los mismos que mostraron progreso según el indicador anterior. Dos países que en 2000 no incluían del todo la definición ahora muestran haberla incorporado en algunos grados escolares.

Es lógico suponer que un aumento del concepto de DDHH en los programas de estudio (Indicador 1.1.) debiera ir acompañado por un aumento de su definición (Indicador 1.2). Esta correspondencia tan clara, sin embargo, no se ve en todos los casos. La distribución por país y por grado de ambos indicadores no coincide exactamente; el segundo es menos frecuente que el primero, lo cual sugiere cierta inconsistencia lógica y pedagógica en los programas de estudio de varios países. ¿Cuánto pueden los estudiantes entender una noción abstracta si no se la define? Es posible que, en la práctica, algún libro de texto incluya una definición del concepto, o que el docente la aporte, pero… ¿qué seguridad hay al respecto? ¿Y qué seguridad hay de que se los defina con precisión, fundamentándolos en la dignidad de la persona y dimensionándolos tanto desde su carácter de principios éticos como desde su condición de normas jurídicas?

Un desfase similar, aún más agudo, se aprecia al analizar el indicador siguiente: la *incorporación de las características de los DDHH* en los programas de estudio.

Si analizamos este indicador por separado, aislado de los anteriores, se aprecia que su presencia en los programas en general es bastante escasa en ambos momentos, aunque ocurre cierto progreso en el tiempo. En 2008 aparece incorporado en los currículos de 9 de los 18 países, tres más que en 2000 (Colombia, Guatemala y República Dominicana), y fortalecido en cuanto a su abordaje transversal en más grados en por lo menos un país (Nicaragua). Pero si lo analizamos correlacionado con los dos indicadores anteriores, vemos que está ausente en muchos grados de muchos países que tienen incorporado el concepto de DDHH (ver la tabla del Indicador 1.1, más arriba) y su definición (ver la tabla del Indicador 1.2 en el Anexo).

En otras palabras, el nivel de incorporación del concepto de DDHH contrasta con el menor espacio que se le otorga a su definición dentro de los programas y el todavía menor, escasísimo, que se otorga a los rasgos que caracterizan al concepto. Poder explicar qué son los derechos humanos y conocer sus características –inherencia, universalidad, integralidad e inviolabilidad, entre otras– es parte de su

29 Si bien lograr un tratamiento pedagógico transversal de los derechos humanos en el currículo implica mucho más que repetir algunas nociones en varios programas de estudio consecutivos, esto último es un punto de partida. Cuando las nociones no están enunciadas de manera explícita en los programas no hay garantía de que los libros de texto las desarrollen, ni que los docentes las discutan en las aulas.

comprensión. Viendo los tres primeros indicadores en secuencia, preocupa que los derechos humanos pudieran estar apareciendo en algunos currículos educativos en forma nominal, superficial, sin recibir un tratamiento sustantivo.

Indicador 1.3 Características de los derechos humanos

País	2000					2008				
	Nivel Primario			Nivel secundario		Nivel Primario			Nivel secundario	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	--	--	✓	✓	✓	--	✓	--	--	--
Bolivia	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Brasil	✓	--	--	--	--	✓	--	--	--	--
Colombia	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Costa Rica	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Chile	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Ecuador	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
El Salvador	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Guatemala	--	--	--	--	--	✓	✓	--	--	--
México	✓✓	--	--	--	--	--	--	--	✓	--
Nicaragua	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓(a)	✓(a)
Panamá	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Paraguay	--	--	✓✓	--	--	--	--	✓✓	--	--
Perú	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Rep. Dominicana	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Surinam	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Uruguay	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Venezuela	✓✓	--	--	--	--	✓✓	--	--	--	--

✓ Incorporación implícita: se hace referencia al indicador sin ser mencionado explícitamente en los programas de estudio.
✓✓ Incorporación explícita: se hace referencia al indicador de forma directa y explícita en los programas de estudio.
-- El contenido no ha sido incluido dentro de los programas de estudio.
(a) Contenido incluido en el programa de estudio de la Transformación Curricular que se encuentra en fase de pilotaje y validación en 84 centros educativos.

Derechos acordados en la Declaración Universal

A efectos de establecer cómo se incorporan al currículo los derechos acordados en la Declaración Universal se hicieron análisis diferentes para los programas correspondientes a la escuela primaria y para los de la escuela secundaria. Se partió del supuesto que, en esta temática en particular, es esperable un tratamiento curricular diferenciado, más detallado y completo en los niveles de escolaridad más altos.

Para los grados del nivel primario se utilizó un solo indicador alusivo a la mención (o no) de los derechos consagrados por la Declaración Universal considerados en conjunto (ver la tabla del Indicador 1.4 en el Anexo). Los resultados muestran que si bien en ambos momentos hay una incorporación bastante aceptable del tema, en la actualidad se registra un incremento: mientras en 2000 estaba presente en 14 de los 18 currículos nacionales (77%), en 2008 aparece en 16 (88%).

Para los grados del nivel secundario se desglosó el tema en cuatro indicadores pormenorizados, a saber: mención de la clasificación clásica de los DDHH en civiles y políticos, económicos, sociales y culturales y colectivos (Indicador 1.4.1); incorporación de los derechos civiles y políticos (Indicador 1.4.2), incorporación de los derechos económicos, sociales y culturales (DESC) (Indicador 1.4.3), e incorporación de los derechos colectivos (Indicador 1.4.4).

Los indicadores desglosados no están presentes tan masivamente en los currículos nacionales, pero sin duda alguna aumentaron a lo largo de esta década. De los 18 currículos estudiados, en 2000 la clasificación de los DDHH aparecía explícitamente en 5, los derechos civiles y políticos en 10, los DESC en 10 y los colectivos en 6. En contraste, en 2008 la clasificación de derechos aparece en 8 currículos, los derechos civiles y políticos en 11, los DESC en 14 y los colectivos en 9 (consultar las tablas respectivas en el Anexo). Es revelador que en la actualidad, de entre todos los derechos humanos, sean los DESC los que reciben un tratamiento explícito más extendido. Esto podría interpretarse como una preocupación creciente de los sistemas educativos nacionales por acercarse a los problemas reales de derechos humanos del continente, entre los cuales el más álgido es la extrema inequidad, que impide a grandes poblaciones ejercer su derecho a una vida digna, condenándolas a subsistir en condiciones de pobreza y exclusión.

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

El concepto de *derechos de la infancia* está presente de manera considerable en 2000 como en 2008, aunque mucho más destacado en el segundo momento (ver la tabla del Indicador 1.5 en el Anexo). En 2000 lo incluían un total de 14 currículos nacionales sobre los 18 analizados (77% del universo del estudio), mientras en 2008 aparece en 17 de los 18 (94%).

La incorporación de este concepto, así como su crecimiento curricular en el tiempo, se aprecian con mayor fuerza en el ciclo primario que en el secundario. En 2000 están incorporados en los programas de escuela primaria de 13 de los 18 países, mientras que en los programas de secundaria aparecen solamente en 8 de 18 países. En 2008 están en los programas de primaria de 17 países, cuando en los programas secundarios aparecen en sólo 10 países.

La relativa disparidad en cuanto a la presencia del concepto en uno y otro ciclo educativo es esperable. Si bien se debe reconocer que el concepto de niñez de la Convención incluye a personas hasta los 18 años de edad, se puede decir que los derechos de la infancia se comienzan enseñando a niños y niñas pequeños, quienes pueden comprenderlos con facilidad porque aluden a su propia experiencia y necesidades. Son pertinentes a su edad y les ayudan a introducirse al conocimiento general de los derechos humanos. En el ciclo secundario son estos últimos los que ganan espacio.

La incorporación de los *derechos específicos acordados por la Convención sobre los Derechos del Niño* (Indicador 1.6) sigue un patrón similar al del indicador anterior. Su presencia es algo menor en ambos momentos, sin mayores variaciones entre 2000 y 2008, pero predominando siempre en el ciclo primario por las razones arriba explicadas.

Sorprende que esta Convención no se trate más si se toma en cuenta que el tema que ocupa es absolutamente pertinente para los educandos y si se recuerda, además, que es el tratado de derechos humanos que ha tenido la ratificación más amplia y rápida de la historia. Curiosamente, países que

la han ratificado todavía no incorporan su estudio en los currículos oficiales de estos grados (por ejemplo República Dominicana, Surinam y Uruguay).

Indicador 1.6 Derechos acordados en la Convención sobre los Derechos del Niño										
País	2000					2008				
	Nivel primario			Nivel secundario		Nivel primario			Nivel secundario	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	--	--	--	--	--	✓✓	--	--	--	--
Bolivia	✓✓	✓✓				✓✓	✓✓			
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Colombia	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓
Costa Rica	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓	✓✓	✓✓
Chile	✓✓	✓✓	--	✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Ecuador	--	✓✓	--	--	--	--	✓✓	--	--	--
El Salvador	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Guatemala	✓	✓	✓	--	--	✓	✓	✓✓	--	--
México	✓✓	✓✓	--	--	--	--	--	--	--	--
Nicaragua	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓(a)
Panamá	--	--	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓
Paraguay	✓	✓✓	✓	✓	✓	✓	✓✓	✓	✓	✓
Perú	--	--	--	✓	✓	✓	✓	✓	✓	--
República Dominicana	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Surinam	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Uruguay	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Venezuela	✓✓	--	--	--	--	✓✓	--	--	--	--

✓ Incorporación implícita: se hace referencia al indicador sin ser mencionado explícitamente en los programas de estudio.
✓✓ Incorporación explícita: se hace referencia al indicador de forma directa y explícita en los programas de estudio.
-- El contenido no ha sido incluido dentro de los programas de estudio.
(a) Contenido incluido en el programa de estudio de la Transformación Curricular que se encuentra en fase de pilotaje y validación en 84 centros educativos.

Igualdad y no discriminación. Conceptos y tipos de discriminación

La matriz de investigación definió cuatro indicadores (1.7 a 1.10) para identificar cómo abordan los currículos los conocimientos sobre igualdad y discriminación, en general y sobre algunos casos específicos. Dado el lugar central que ocupa este tema, tanto en la doctrina de los derechos humanos como en la realidad de los problemas que afligen al continente americano, se buscó cubrirlo con amplitud y cierta dosis de redundancia a fin de contar con información de control.

Los resultados de los cuatro indicadores son contundentes y congruentes entre sí: de entre todas las temáticas examinadas, ésta es la que recibe el tratamiento curricular más generalizado y explícito en los países y grados estudiados, y en ambos momentos del período de referencia. Pese a que su presencia dentro los programas de estudio ya era considerable en 2000, aumenta aún más para 2008.

La siguiente tabla de resultados del Indicador 1.4 ilustra bien cuál es la situación general en la región y cómo se manifiesta la tendencia de progreso.

Indicador 1.7 Igualdad y no discriminación										
País	2000					2008				
	Nivel primario			Nivel secundario		Nivel primario			Nivel secundario	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Bolivia	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Colombia	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Costa Rica	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Chile	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Ecuador	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
El Salvador	✓✓	✓✓	✓✓	✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓	✓✓
Guatemala	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
México	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓	--	✓✓	✓✓
Nicaragua	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Panamá	--	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Paraguay	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Perú	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
República Dominicana	✓	--	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Surinam	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Uruguay	✓	✓	✓	✓✓	✓✓	✓	✓	✓	--	✓✓
Venezuela	--	--	--	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓

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

Como se observa, en 2008 se registra un aumento en la presencia del indicador en por lo menos siete países (Chile, Costa Rica, Guatemala, Panamá, Perú, República Dominicana y Venezuela). Este consiste mayoritariamente en multiplicar el tratamiento de los conceptos de igualdad y no discriminación en otros grados del currículo, además de aquellos en los que ya se trataba. O sea, en 2000 el tema estaba presente en varios programas de estudio; los cambios al 2008 consisten sobre todo en incorporarlo a otros programas de grados consecutivos que no lo tenían contemplado en forma explícita.

La incorporación del tema a nuevos grados puede producirse hacia arriba (por ejemplo Guatemala, que lo incorpora al ciclo secundario); hacia abajo (Perú, que lo agrega al ciclo primario), o hacia grados intercalados de cualquiera de los dos ciclos que antes no lo tenían incluido (Panamá y República Dominicana). De esta manera se tiende a tranversalizar su inserción dentro de los programas de estudio de estas asignaturas en la educación formal nacional[30].

De idéntico modo se comportan los otros dos indicadores sobre la presencia de los conceptos de *prejuicios, estereotipos y discriminación* (Indicador 1.9) y de *distintos tipos de discriminación* –sexo, raza, etnia, nacionalidad, religión, etc.– (Indicador 1.10). De los 18 países estudiados, 17 registran presencia considerable de ambos indicadores ya en 2000, con nuevos incrementos significativos en 2008 (ver tablas correspondientes en el Anexo).

30 Lo dicho no significa sostener que estos sistemas educativos están poniendo en práctica una estrategia de transversalidad de manera plena. Para ello sería necesario investigar otros aspectos del currículo (por ejemplo, los programas de otras asignaturas) y de la metodología de enseñanza que sobrepasan el alcance de esta investigación. A partir de nuestros resultados sólo podemos afirmar que cierto contenido aparece atravesando los programas de estudio de las materias estudiadas a lo largo de varios grados consecutivos del sistema escolar.

Vale la pena resaltar los casos de Brasil y Colombia ya que incluyen, además, el tema de la discriminación por orientación sexual en sus currículos.

Brasil (Parámetros Curriculares Nacionales. Orientación sexual. 2000-2008):

- "En primer lugar se trata de una temática muy asociada a preconceptos, tabúes, creencias o valores singulares. Para que el trabajo de Orientación Sexual se lleve a cabo de forma coherente con la visión pluralista de la sexualidad aquí propuesta, es necesario que las diferentes creencias y valores, las dudas y preguntas sobre los diversos aspectos ligados a la sexualidad puedan ser expresadas. Será por medio del diálogo, la reflexión y la posibilidad de reconstruir las informaciones, siempre respetándose a sí mismo y a los demás, que el alumno conseguirá transformar y/o reafirmar concepciones y principios, construyendo de manera significativa su propio código de valores".
- "Respetar la diversidad de valores, creencias y comportamientos existentes relativos a la sexualidad, respetando la dignidad del ser humano".

Colombia (Estándares Básicos de Competencias ciudadanas 8º-9º. 2008):

- "Conozco y respeto los derechos de aquellos grupos a los que históricamente se les han vulnerado (mujeres, grupos étnicos minoritarios, homosexuales, etc.)".
- "Comprendo que la orientación sexual hace parte del libre desarrollo de la personalidad y rechazo cualquier discriminación al respecto".

Respecto a la incorporación de la *igualdad –o equidad– de género* (Indicador 1.8), el patrón general de comportamiento es el mismo, pero con una presencia del indicador relativamente menor que los otros tres, según se aprecia en la tabla siguiente.

Indicador 1.8 Igualdad o equidad de género

País	2000					2008				
	Nivel primario			Nivel secundario		Nivel primario			Nivel secundario	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓	✓	✓✓	--
Bolivia	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Colombia	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓
Costa Rica	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Chile	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Ecuador	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
El Salvador	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Guatemala	--	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓
México	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓
Nicaragua	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Panamá	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Paraguay	✓	✓	✓✓	✓✓	✓	✓	✓	✓✓	✓✓	✓
Perú	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	--
República Dominicana	--	--	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Surinam	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--
Uruguay	--	--	--	--	✓	--	--	--	--	✓
Venezuela	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

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

Vista en panorámica, la equidad de género se aborda como temática específica tanto en 2000 como en 2008 en 16 de los 18 países estudiados. El incremento que efectivamente se observa en el transcurso de la década actual consiste en que siete países la agregaron en los programas de estudio de más grados del currículo respecto a los que ya la tenían incorporada en 2000. Una vez más, es un indicio de que estos siete sistemas educativos buscan fortalecer la enseñanza transversal del tema, por lo menos a lo largo de varios grados consecutivos del sistema educativo, en las disciplinas estudiadas. Esto no impide que en 2008 sigan subsistiendo vacíos en ciclos completos de algunos países; a veces el ciclo de primaria, otras el de secundaria. Habría que investigar si el menor espacio que se le da a la discriminación de género se explica por estar subsumida en el fenómeno general de la discriminación analizado antes o no. Sin embargo, en un caso como ese, debería analizarse el riesgo de que finalmente no se aborde con la suficiente profundidad por no estar señalada explícitamente como tema.

Resumiendo los resultados de este apartado se puede concluir que en la actualidad todos los currículos educativos estudiados buscan promover una sociedad que valora y respeta la diversidad, sin discriminaciones. La mayoría de ellos lo hace, además, con considerable énfasis. Cabe reconocer que, en este sentido, los Estados firmantes del Protocolo de San Salvador están respondiendo de manera creciente al compromiso que asumieron en su Art. 13.2 en cuanto a que "la educación deberá orientarse a (…) favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre (…) todos los grupos raciales, étnicos o religiosos".

Ejemplos de contenidos relacionados con igualdad o equidad de género

Colombia **(**Estándares Básicos de Competencias ciudadanas 4º-5º. 2008):

- "Reconozco que todos los niños y las niñas somos personas con el mismo valor y los mismos derechos".

Guatemala (Currículum Nacional Base, primaria 2008):

- "Demostración de respeto hacia los Derechos Humanos, la complementariedad y la igualdad de oportunidades y posibilidades para mujeres y hombres en sus distintas actividades".
- "Descripción de poblaciones en desventaja en diferentes espacios sociales en términos de inequidad y desigualdad de género y social".
- "Fortalecimiento de la participación de la niña y de la mujer en el sistema educativo en el marco de las relaciones equitativas entre los géneros".

El Salvador (Estudios Sociales 5º, 2000-2008):

- "Reconocer la igualdad de derechos entre hombre y mujeres para lograr un mejor bienestar individual, familiar y social".

Pobreza, hambre e inequidad

Una mirada de conjunto a los programas de estudio indica una presencia relativamente importante de temas sobre los persistentes y agudos problemas de *pobreza, hambre e inequidad* que sufren grandes poblaciones de nuestra región, situaciones que contradicen absolutamente la dignidad humana y, por tanto, representan la negación del ejercicio pleno de todos los derechos humanos de la persona. Aunque estos temas no están tan generalizados como los referidos a la discriminación, ya desde 2000 aparecen incorporados explícitamente a más de dos tercios de los currículos nacionales (ver la tabla del Indicador 1.11).

Indicador 1.11 Pobreza, hambre e inequidad										
País	2000					2008				
	Nivel primario			Nivel secundario		Nivel primario			Nivel secundario	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Bolivia	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Colombia	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Costa Rica	--	✓	✓	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓
Chile	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓
Ecuador	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
El Salvador	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Guatemala	✓	✓	✓	✓	✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓	✓
México	--	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓
Nicaragua	--	--	--	--	--	--	--	--	✓(a)	✓(a)
Panamá	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓
Paraguay	✓	✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓	✓	✓✓	✓✓	✓✓
Perú	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
República Dominicana	✓	--	--	✓✓	--	✓	--	--	✓✓	--
Surinam	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Uruguay	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓
Venezuela	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

✓ Incorporación implícita: se hace referencia al indicador sin ser mencionado explícitamente en los programas de estudio.
✓✓ Incorporación explícita: se hace referencia al indicador de forma directa y explícita en los programas de estudio.
-- El contenido no ha sido incluido dentro de los programas de estudio.
(a) Contenido incluido en el programa de estudio de la Transformación Curricular que se encuentra en fase de pilotaje y validación en 84 centros educativos.

En 2000, 13 de los 18 países (72%) tenían incluida la temática en el currículo escolar de 10 a 14 años de edad; para 2008 el porcentaje había aumentado levemente debido a la incorporación de estos temas en un país más, Nicaragua[31] (78%). Además, en el mismo período 5 países pasan a tratar estos temas en más grados escolares, y/o en forma más explícita, sobre todo en el nivel secundario (Costa Rica, Guatemala, México, Chile y Panamá). Por supuesto, los temas de pobreza e inequidad social aún están lejos de generalizarse en todos los países analizados: en algunos están por completo ausentes en los ciclos lectivos estudiados, y no porque sean ajenos a su realidad.

Aún con estas salvedades, lo observado puede interpretarse como una incipiente tendencia de progreso, en cuanto sugiere que se están dando algunos ajustes curriculares encaminados a proporcionar conocimientos más auténticos sobre la situación real del país y el continente, algo impensado 20 años atrás. En el pasado (no tan remoto), la constante de los sistemas escolares era ofrecer versiones esquemáticas y edulcoradas de la realidad, que ignoraban o disimulaban a los ojos infantiles las crudas verdades de la miseria y la marginalidad, aunque buena parte de esa misma infancia la sufriera en carne propia a diario. A sabiendas, la escuela se situaba al margen del mundo real.

Tómese en consideración, sin embargo, que no basta con examinar el planteo sintético de los programas de estudio para evaluar si los ajustes curriculares que se están produciendo ahora con bastante frecuencia ofrecen, en verdad, análisis sociales más fidedignos. Necesariamente hay que considerar las explicaciones extensas e integradoras, tales como el discurso de los libros de texto. Así se podrá estimar, por ejemplo, en qué medida se avanza (o no) en incorporar una perspectiva de

31 En este caso se debe recordar que se trata de un programa piloto vigente en todavía un número limitado de centros educativos.

derechos humanos para explicar las causas y consecuencias de la pobreza, la inequidad y la exclusión endémicas de nuestras sociedades y para mostrar las vías de superación.

Ejemplos de contenidos relacionados con pobreza, hambre e inequidad

Argentina (Ciencias Sociales, 5º año, 2008):

- "El conocimiento y el desarrollo de una actitud crítica frente al hecho de que en la Argentina conviven grupos de personas que acceden de modo desigual a los bienes materiales y simbólicos".

Chile (Estudio y Comprensión de la Sociedad. Octavo Año Básico / Nivel Básico 6, 2008):

- Expresiones de la desigualdad económica y social en el mundo.
- Visión panorámica de los problemas del mundo y su complejidad.
- Análisis e investigación de un tema de interés, la pobreza.
- Expresiones de la pobreza en el ámbito local, nacional y mundial.
- La imposibilidad de satisfacer necesidades básicas como elemento distintivo de la pobreza.
- Dimensiones cuantitativas y representación cartográfica de la pobreza en el mundo.
- El hambre como expresión de pobreza extrema.
- Diversas iniciativas comprometidas con la superación de la pobreza.

México (Historia 8º, 2008):

- Desigualdad y problemática social. La vida diaria se transforma. Educación y cultura.

Ciudadanía y desarrollo (Nivel secundario)

Los tres indicadores siguientes se aplicaron con exclusividad a los programas de los dos primeros grados de la escuela secundaria, siguiendo sugerencias de estudios especializados y de la Propuesta curricular del IIDH, porque se refieren a conceptos y desarrollos conceptuales de mayor abstracción y complejidad, apropiados para el nivel de desarrollo cognitivo de los y las preadolescentes de entre 13 y 14 años de edad. El examen de los programas de estudio mostró que efectivamente es en este período escolar donde tales conocimientos tienden a ubicarse.

Los indicadores 1.12 y 1.13 tienen en común que ambos se enfocan en el concepto de *ciudadanía*, aunque en dos concepciones histórica y conceptualmente diferenciadas. El indicador 1.12 se centra en la noción clásica de ciudadanía, que la entiende como "conjunto de las personas físicas o naturales que constituyen la población de un Estado nacional y la condición jurídica que habilita al individuo para ejercer sus derechos, cumplir sus obligaciones y participar en la vida pública de su país (…) la ciudadanía es la *conditio sine qua non* para el ejercicio efectivo de todos los derechos reconocidos por los tratados internacionales y por las constituciones nacionales"[32]. El indicador 1.13 se refiere a una concepción contemporánea y mucho más holística, que sostiene que la ciudadanía global va más allá de la simple idea de saber que cada uno de nosotros es ciudadano del globo, para llegar a reconocer y asumir nuestras responsabilidades hacia cada uno de nuestros semejantes y hacia nuestro hábitat común, el planeta Tierra [33].

Los resultados obtenidos son reveladores, especialmente si se analizan los dos conceptos a la par, tal como los despliega la tabla correspondiente. En los programas estudiados es clara la preeminencia del tratamiento del concepto clásico o tradicional de *ciudadanía*. En 2000 estaba incorporado en el 83%

32 Valencia, H., *Diccionario Derechos Humanos*, Espasa , Madrid, 2003.
33 Oxfam, *Global Citienship: The Handbook for Primary Teaching*, Mary Young, Eilish Commins, GB, Oxfam, 2002.

de los currículos nacionales (15 países), proporción que en 2008 aumenta al 89% (16 países). En este segundo momento también se revelan desarrollos al interior de algunos currículos nacionales que ya tenían la noción incorporada, ya sea abordándola de manera más explícita (por ejemplo en Nicaragua) o añadiéndola a otro grado del ciclo (como Panamá).

País	Indicador 1.12 Ciudadanía				Indicador 1.13 Ciudadanía global			
	2000		2008		2000		2008	
	Nivel secundario		Nivel secundario		Nivel secundario		Nivel secundario	
	13	14	13	14	13	14	13	14
Argentina	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓	✓
Bolivia	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	--	--
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Colombia	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓	✓
Costa Rica	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	--	--
Chile	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	--
Ecuador	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
El Salvador	✓	✓	✓	✓	--	--	--	--
Guatemala	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓
México	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓	✓
Nicaragua	✓	✓	✓✓(a)	✓✓(a)	--	--	✓(a)	--
Panamá	✓✓	--	✓	✓✓	--	--	--	--
Paraguay	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓	--	✓	--
Perú	✓✓(b)		✓✓(b)	✓✓	--		--	--
Rep. Dominicana	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	--	--	--
Surinam	--	--	--	--	--	--	--	--
Uruguay	--	✓✓	--	✓✓	✓	--	--	✓✓
Venezuela	--	--	--	--	--	--	--	--

(a) Se desarrolla con mayor profundidad en el programa de estudio de la Transformación Curricular que se encuentra en fase de pilotaje y validación en 84 centros educativos.
(b) El indicador está presente en el grado correspondiente a 12 años de edad (nivel primario).

(a) Contenido incluido en el programa de estudio de la Transformación Curricular que se encuentra en fase de pilotaje y validación en 84 centros educativos.

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

En agudo contraste, el concepto contemporáneo de *ciudadanía global* tiene magra presencia en los programas, aunque hay cierto crecimiento durante el período de referencia. En 2000 estaba incorporado en apenas un 40% de los currículos nacionales (siete países), en la mayor parte de ellos focalizado en un solo grado y de manera aproximativa. Sólo tres países lo tratan en ambos grados y con explicitud (Brasil, Colombia y Ecuador), sin que esto les impida abordar simultáneamente la noción clásica de ciudadanía. En 2008 el concepto aparece en un 55.5% de los currículos nacionales (10 países), pero sigue habiendo un número considerable de abordajes no explícitos y subsisten abundantes vacíos.

Por supuesto, estos datos no trazan un panorama exhaustivo del enfoque de ciudadanía que hoy ofrecen los sistemas educativos de la región. Pero nos alertan sobre la perduración y predominio de una concepción restrictiva, fuertemente asociada a la nacionalidad, a la pertenencia a comunidades de base territorial cerrada y cultura homogénea, al poder de las mayorías, y al ejercicio sobre todo de los derechos civiles y políticos, una concepción cívica del ciudadano/a centrada en su rol en la vida

pública de su Estado-Nación. Con pocas excepciones, todavía es débil y tímido el movimiento para abrir la mirada de la escuela a una concepción más amplia, universal y diversa de la ciudadanía que, sin negar su dimensión cívico-nacional, tampoco la absolutice.

Es cierto que no hay una definición unánime de la nueva concepción "global" de ciudadanía, pero sí hay acuerdo en que apunta a trascender barreras nacionales y culturales para propiciar una visión sistémica del planeta y su desarrollo, para valorar todas las formas de diversidad humana y de la naturaleza, para defender el equilibrio medioambiental, favorecer la inclusión de todas las personas en la sociedad con igualdad de derechos y promover el diálogo y la negociación en la resolución de conflictos como alternativa al ejercicio de la fuerza; sea entre naciones, grupos sociales o individuos. Los resultados obtenidos hasta aquí sugieren que nuestros sistemas educativos todavía tienen mucho por recorrer en pos de tales objetivos.

No obstante, y en cuanto a los conceptos de *desarrollo económico y social* y *desarrollo sostenible*, los datos indican que son nociones ampliamente instaladas en los programas de estudio desde hace tiempo (ver la tabla del Indicador 1.14 en el Anexo). En 2000, 16 de 18 países (89%) ya los habían incorporado, por lo general en los dos grados analizados, mientras en 2008 los incluye un país más (94%), también en los dos grados (Panamá). Esto puede sugerir que si bien, como se dijo, el concepto de ciudadanía global presenta una escasa incorporación en los programas de estudio, al menos uno de sus componentes (el desarrollo sostenible y el cuidado del medio ambiente) muestra un grado de incorporación importante.

Incorporación de la historia de los derechos humanos

Antecedentes e hitos de la historia universal

Un primer grupo de indicadores (del 2.1 al 2.5) hace referencia a la incorporación (o no) en los programas de estudio de conocimientos específicos sobre sucesos concretos de la historia de la humanidad que fueron antecedentes destacados en las luchas por el reconocimiento de los derechos humanos, o bien a hitos en la formulación de sus principales instrumentos internacionales y su actual doctrina. Una parte de estos indicadores se aplicó tanto al ciclo escolar primario como al secundario porque podrían estar presentes en uno o en otro, o incluso en ambos. Otra parte se aplicó exclusivamente al ciclo secundario, teniendo en cuenta que referían a conocimientos más especializados o complejos, lo cual hacía que su estudio fuera más apropiado para el período de la preadolescencia (13 y 14 años).

Al rastrear la presencia de *antecedentes históricos de la Antigüedad y la Edad Media* (indicador 2.1), sorprende encontrar información escasa en los programas en los dos momentos del estudio y ningún indicio de progreso entre uno y otro momento. Más bien se evidencia cierto retroceso, ya que en 2002 el indicador aparecía en 13 de 18 países (72%) mientras en 2008 se encuentra en sólo 12 (67%) y, al interior de la secuencia curricular, su presencia se debilita en dos países más (ver la tabla en Anexo).

El patrón se repite cuando examinamos la *construcción moderna de los derechos humanos* con énfasis en las revoluciones Americana de 1773 y Francesa de 1789 (Indicador 2.2). En 2000 esta información se encontraba en 15 currículos nacionales; pero en el lapso que va desde entonces hasta 2008 desaparece de dos currículos (México y Uruguay) y se debilita en otros dos (Argentina y Paraguay). La tabla es ilustrativa.

Ind. 2.2 La construcción moderna de los DDHH: Revoluciones Americana y Francesa										
País	2000					2008				
	Nivel primario			Nivel secundario		Nivel primario			Nivel secundario	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	✓	✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	--
Bolivia	--	--	✓✓	--	--	--	--	✓✓	--	--
Brasil	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Colombia	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓
Costa Rica	--	--	--	--	✓✓	--	--	--	--	✓✓
Chile	--	✓✓	--	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--
Ecuador	--	--	--	✓✓	--	--	--	--	✓✓	--
El Salvador	✓✓	--	--	✓	✓✓	✓✓	--	--	✓	✓✓
Guatemala	--	--	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓
México	✓✓	✓✓	--	--	--	--	--	--	--	--
Nicaragua	--	--	✓✓	--	--	--	--	✓✓	--	--
Panamá	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--
Paraguay	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	--
Perú	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
República Dominicana	--	✓✓	--	--	--	--	✓✓	--	--	--
Surinam	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Uruguay	--	--	--	--	✓✓	--	--	--	--	--
Venezuela	--	--	--	✓✓	--	--	--	--	✓✓	--

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

La pérdida de espacios curriculares es todavía más marcada respecto a los conocimientos sobre las *Naciones Unidas* (indicador 2.3), pues entre 2000 y 2008 este indicador desaparece de tres países, si bien se incorpora en uno nuevo. En conjunto, su presencia está lejos de ser abundante en cualquiera de ambos momentos, tal como se aprecia en la tabla respectiva.

Indicador 2.3 Las Naciones Unidas										
País	2000					2008				
	Nivel primario			Nivel secundario		Nivel primario			Nivel secundario	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	--	--	--
Bolivia	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Brasil	✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Colombia	--	--	--	✓✓	✓	--	--	--	--	--
Costa Rica	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Chile	--	--	--	✓✓	--	--	--	--	✓✓	--
Ecuador	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
El Salvador	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--
Guatemala	--	--	--	--	--	--	✓	✓✓	--	--
México	--	✓✓	--	✓✓	--	--	--	--	--	--
Nicaragua	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓(a)	✓(a)
Panamá	--	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	--	--
Paraguay	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--
Perú	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
República Dominicana	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Surinam	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Uruguay	--	--	✓✓	--	--	--	--	✓✓	--	--
Venezuela	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

✓ Incorporación implícita: se hace referencia al indicador sin ser mencionado explícitamente en los programas de estudio.
✓✓ Incorporación explícita: se hace referencia al indicador de forma directa y explícita en los programas de estudio.
-- El contenido no ha sido incluido dentro de los programas de estudio.
(a) Contenido incluido en el programa de estudio de la Transformación Curricular que se encuentra en fase de pilotaje y validación en 84 centros educativos.

Los indicadores sobre incorporación de *la Declaración Universal de los Derechos Humanos* y la *Convención sobre los Derechos del Niño* (2.4 y 2.5 respectivamente), que se aplicaron a todos los programas analizados, muestran resultados más alentadores, con mayor presencia explícita de estos conocimientos en los dos momentos estudiados y con algo de avance entre uno y otro. En la actualidad, *la Declaración Universal* se enseña a los niños entre 10 y 14 años en un 89% de los países de este estudio (16 países) y la *Convención sobre los Derechos del Niño* en un 72% (13 países). (Ver las tablas de los indicadores 2.4 y 2.5 en el Anexo.)

Más antecedentes e hitos de la historia universal (Nivel secundario)

Siguiendo las sugerencias de la Propuesta curricular del IIDH, que como se dijo está fundamentada en las etapas del desarrollo cognitivo, afectivo y social infantil, dentro de los conocimientos sobre antecedentes e hitos de la historia de los DDHH se construyeron cuatro indicadores exclusivos para las edades de 13 y 14 años (nivel secundario). Los resultados obtenidos de la aplicación de estos indicadores, lamentablemente, no justifican mucho entusiasmo.

Al rastrear las referencias al *desarrollo de los derechos humanos en los siglos XX y XXI*, atendiendo a menciones explícitas sobre situaciones históricas como la Guerra Fría, el movimiento feminista, el movimiento indigenista y otros movimientos sociales de reivindicación de derechos, en especial los que fueran pertinentes al contexto nacional (Indicador 2.2.1), en 2000 se las encuentra en 11 países (61%)[34]. En 2008, si bien otro país incorpora la temática, dos la eliminan; de modo que en conjunto no hay incremento sino reducción (ver tabla en Anexo).

Los resultados se hacen cada vez más magros a medida que buscamos referencias a hitos históricos sobre reivindicaciones más particulares, sea sobre derechos específicos (civiles y políticos por un lado y DESC por el otro) o sobre derechos de colectivos específicos (de las mujeres, pueblos indígenas, migrantes, personas con discapacidad, etc.). Por ejemplo, el conocimiento de los dos Pactos Internacionales (Indicador 2.4.1) está presente en sólo siete países en 2000 y apenas aumenta a un país más en 2008; el de la Convención sobre la Eliminación de Toda Forma de Discriminación contra la Mujer, CEDAW (indicador 2.5.1) está en los programas de un solo país en 2000 y aumenta a cinco países en 2008, mientras el de otros instrumentos de derechos humanos de poblaciones específicas (Indicador 2.5.2) está incluido en cuatro países en 2000 y pasa a siete en 2008. (Todas las tablas pueden consultarse en el Anexo.)

Viendo los resultados desde otro ángulo, es verdad que estos indicadores muestran algún progreso en el tiempo, pero ciertamente pequeño. No podemos evitar preguntarnos… a este ritmo, ¿cuántas décadas más necesitarán los Estados de la región para cumplir a cabalidad sus compromisos internacionales en materia de educación en derechos?

Luchadores por los derechos humanos

En general, el indicador enfocado a las *personalidades que destacan en la defensa de los derechos humanos en el mundo, el continente y el país* (Indicador 2.6) está poco presente en los currículos nacionales. Para el año 2000, sólo siete de los 18 países lo habían incorporado, de manera poco consistente y especialmente en el nivel primario. Se mencionan algunas personas que han liderado algún movimiento en defensa de los derechos humanos durante la historia de los respectivos países, pero hay muy pocas referencias a personalidades actuales o más cercanas a la realidad de los estudiantes.

34 Se podría contabilizar un país más, que incluye este indicador en sus programas de estudios de nivel primario, en 2000 y 2008 (Bolivia).

Para el 2008 la situación presenta avances reducidos, ya que solamente dos de los países con vacíos en 2000 incorpora el tema de alguna forma y en algunos grados del nivel primario.

Este punto no es trivial, ni tiene valor anecdótico o "amenizador" de la enseñanza de la historia. El conocimiento de personas que lucharon –y en especial, personas que hoy siguen luchando– por defender y hacer avanzar los derechos humanos en su comunidad, país o región, es más que una cuestión de reconocimiento personal o institucional, sin duda merecida. Es también un recurso pedagógico para enseñar que estos luchadores y luchadoras eran, y son, personas corrientes, en esencia iguales a sus contemporáneos, pero que destacaron por haber reaccionado ante las injusticias instaladas en su entorno y el dolor de quienes las sufrían; porque se negaron a aceptarlas resignadamente y decidieron organizarse para cambiarlas.

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

Indicador 2.6 Personalidades que destacan en la defensa de los derechos humanos

País	2000					2008				
	Nivel primario			Nivel secundario		Nivel primario			Nivel secundario	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Bolivia	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--
Brasil	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Colombia	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Costa Rica	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	--	--
Chile	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Ecuador	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
El Salvador	✓✓	✓	✓✓	--	✓	✓✓	✓	✓✓	--	✓
Guatemala	--	--	--	--	--	✓✓	--	✓	--	--
México	✓✓	✓✓	--	--	--	✓	--	✓	--	--
Nicaragua	✓	✓	✓	--	✓✓	✓	✓	✓	--	✓✓
Panamá	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	--	✓	--
Paraguay	✓✓	--	--	--	--	✓✓	--	--	--	✓✓
Perú	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
República Dominicana	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Surinam	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Uruguay	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓
Venezuela	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

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

Según nuestros resultados, el conocimiento de los luchadores de derechos humanos se aborda predominantemente en los grados de primaria; pero sería útil no limitarlo a este nivel escolar, sino llevarlo además al nivel secundario. Por la etapa que atraviesan en su desarrollo socio-emocional, es en especial apropiado poner al niño preadolescente y adolescente en contacto con historias de vida que constituyan modelos valiosos para la suya propia.

Ejemplos de contenidos relacionados con personalidades que destacan en la defensa de los DDHH

Costa Rica (Estudios Sociales 5º año, 2000):

- Resistencia indígena (Kamakiri, Cocorí, Garabito, Juan Serrabá, Pablo Presbere).

México (Historia 6º grado, 2000-2008):

- Bolívar, San Martín, Sucre, O´Higgins, Benito Juárez, Miguel Hidalgo y Costilla.

Paraguay (Estudios Sociales 5º, 2000-2008):

- Comprendemos y valoramos las acciones realizadas por paraguayos y paraguayas en defensa de nuestra patria.

Uruguay (Educación Moral y Cívica 4º y 5º, 2000-2008):

- Homenaje a la Patria y sus héroes.
- Conquistas del hombre. En lo moral: Sentido solidario y humanitarismo.
- Florencia Nightingale, Henry Dunant, Luis Morquio.

Historia cultural nacional

En positivo contraste con los débiles resultados hasta aquí reportados en cuanto a la presencia curricular de la variable histórica, se localizó información abundante en los programas de estudio sobre la incorporación de la *historia y cultura de las poblaciones indígenas y afrodescendientes que habitan el territorio nacional* (Indicador 2.7).

Indicador 2.7 Historia y cultura de las poblaciones indígenas y afrodescendientes que habitan el territorio nacional [(a)]

País	2000					2008				
	Nivel primario			Nivel secundario		Nivel primario			Nivel secundario	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	**	**	**	**	**	**	**	*	**	--
Bolivia	**	**	--	--	*	**	**	--	--	*
Brasil	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**
Colombia	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**
Costa Rica	--	**	**	**	**	--	**	**	**	**
Chile	**	**	--	--	--	**	**	**	**	--
Ecuador	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**
El Salvador	**	*	*	**	--	**	*	*	**	--
Guatemala	*	*	*	*	*	**	**	**	*	--
México	**	*	*	*	--	**	**	*	**	**
Nicaragua	**	**	--	--	--	**	**	** (b)	** (b)	** (b)
Panamá	--	--	--	--	--	**	**	--	**	--
Paraguay	**	**	**	--	**	**	**	**	--	--
Perú	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
República Dominicana	**	**	--	**	--	**	**	--	**	--
Surinam	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Uruguay	*	**	--	**	--	*	**	--	--	**
Venezuela	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

(a) En este caso, el símbolo ** significa que los programas hacen referencia a las dos poblaciones por separado, mientras el símbolo * implica que se menciona sólo una de las dos.

(b) Contenido incluido en programa de estudio de la Transformación Curricular que se encuentra en fase de pilotaje y validación en 84 centros educativos.

-- El contenido no ha sido incluido dentro de los programas de estudio.

Está claro que hay mucha información en los currículos en ambos momentos estudiados y que la mayoría de ella incluye tanto a los pueblos indígenas como a las poblaciones afrodescendientes, las dos poblaciones más numerosas del continente (aunque no las únicas), aparte de la mestiza de ascendencia europea. Además, comparando los programas de estudio de 2008 con los de 2000, hay progresos en el tiempo en dos sentidos. Por una parte, creció la proporción de currículos nacionales que abordan la temática, pasándose de un 83% (15 países) a un 89% (16, con el agregado de Panamá). Por otra parte, al interior de los currículos nacionales, creció la incorporación de la doble temática histórico-cultural, es decir, la referencia tanto a los pueblos indígenas como a las poblaciones afrodescendientes por separado. Para 2008 la doble temática separada se incorporó a un currículo nacional que en 2005 no la abordaba explícitamente (Guatemala); a la vez, otros dos currículos que antes la tenían con baja presencia ahora la incrementaron incluyéndola en más grados escolares (Chile y México).

Este resultado es congruente con el correspondiente a los conocimientos sobre igualdad y no discriminación. Que ambos indicadores tengan alta presencia en los currículos desde el inicio de la década[35] y sigan fortaleciéndose, demuestra una preocupación creciente de los sistemas educativos de la región por abordar más y mejor la temática de la diversidad, por lo menos la diversidad étnica y cultural. Esto es alentador, porque desde una perspectiva de derechos humanos no podría disociarse el tratamiento teórico-conceptual del tema de la consideración de la diversidad real dentro de la comunidad nacional. Sin embargo, podrían estar subsistiendo otros desfases en los programas de estudio, porque todavía no se observa una incorporación igualmente significativa de los instrumentos de derechos humanos específicos para poblaciones indígenas o de combate al racismo, ni una consideración particular de luchadores y luchadoras por los derechos de estas poblaciones.

Violaciones masivas de derechos en la historia reciente (Nivel secundario)

Los resultados del último indicador de esta variable, sobre la *inclusión curricular de casos de violaciones masivas de derechos humanos en la historia reciente del mundo, de América Latina y del propio país –si cabe–* (ver la tabla del Indicador 2.8 en el Anexo) son pocos y no muestran tendencia regional de progreso en la última década, sino lo contrario. Mientras en 2000 eran 10 los países que lo tenían incorporado (55.5%), en 2008 se han reducido a ocho (44%).

En este caso, es posible que los programas de estudio del nivel primario de algún país contengan referencias que acá no se detectaron, por tratarse de un indicador que se aplicó exclusivamente al nivel secundario. Si así fuera, la mayor probabilidad es que sean menciones a la explotación de indígenas y afrodescendientes durante la colonia (exterminio físico, servidumbre o "encomiendas" y esclavitud) que se introducen al realizar un abordaje crítico de la historia continental y nacional, tal como ocurre con los programas de secundario en varios países. Parece poco probable que en la escuela primaria haya referencias a casos de violaciones más cercanos de la historia universal o nacional (holocausto, *apartheid*, limpieza étnica, desapariciones forzadas, etc.) si no están planteados en la secundaria, donde son más pertinentes en función de la edad de los estudiantes.

En síntesis, la variable de la *historia de los derechos humanos* aparece incorporada de manera bastante escasa en los programas analizados, e incluso muestra algunos desarrollos contradictorios durante el período de referencia. La única excepción es la referencia a la historia y cultura de las poblaciones indígenas y afrodescendientes que habitan el territorio nacional (Indicador 2.7), que tiene una presencia importante, según se comentó más arriba.

35 Presencia ya de por sí mayor que la existente una década atrás, en 1990, según comprobó *el II Informe interamericano de la educación en derechos humano*s, producido en 2002.

La débil incorporación de contenidos históricos en los programas de estudio es preocupante. Los derechos humanos no pueden ser comprendidos a cabalidad sin entender que son convenciones, acuerdos alcanzados por la humanidad a lo largo de su devenir en el tiempo, cuyo reconocimiento paulatino dentro de la conciencia social y las legislaciones de los Estados fue posible sólo después de muchas e intensas luchas de resistencia frente a los poderes políticos absolutistas. No están dados por la naturaleza, ni nacen de una concepción religiosa particular, ni son concesiones de un Estado generoso: son conquistas alcanzadas por la especie humana en su devenir histórico. Por ello, sin un acercamiento mínimo a su origen, su construcción y su defensa histórica, ¿cuánto podemos esperar que nuestros niños y niñas los comprendan y valoren?, ¿que argumenten por su causa frente a quienes la desconocen? ¿que los defiendan razonadamente frente a quienes pretendan negarlos?

También preocupa especialmente el escaso abordaje de información sobre la Organización de Naciones Unidas. Vivimos en un mundo profundamente complejo e interconectado, donde los problemas de los países –sean ecológicos, comerciales, financieros, militares o de cualquier otro tipo– cada vez menos surgen o permanecen dentro de sus fronteras. En tales circunstancias, es más importante que nunca promover que las naciones estén en permanente diálogo y cooperación para mantener la paz y trabajar por un desarrollo equitativo y sostenible para el planeta. ¿Cómo podrán nuestros niños entender este compromiso sin conocer los esfuerzos históricos por lograr la colaboración internacional? ¿Sin saber lo mínimo sobre la organización que los representa, sus objetivos, normas, procedimientos…? No se trata de un conocimiento con fines enciclopedistas, sino de uno eminentemente realista y operativo para manejarse en la sociedad contemporánea[36]. Nótese que esta ausencia se agudiza ante la también muy escasa incorporación del concepto de ciudadanía global (Indicador 1.13).

En este sentido, relevar la perspectiva histórica de los derechos humanos en el proceso de enseñanza-aprendizaje implica, como se indicó antes, reconocerlos y valorarlos como conquistas del ser humano porque, como advirtió Martínez-Shaw (2004), "la historia universal es una necesidad en un mundo que se siente recorrido por pulsiones y corrientes que actúan en todo el planeta, ya sea en el ámbito de la economía, la política o la vida cultural. Porque la historia total es una necesidad de una sociedad que trata de conocer el pasado para intervenir en el presente, y de transformar el presente para participar de alguna forma en la construcción del futuro. Porque la historia es una necesidad y casi un requisito indispensable para el ejercicio cotidiano de la ciudadanía y la libertad"[37].

Los Estados han de recordar y hacer efectiva la exhortación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos cuyo Art. 26.2 incluye, entre otras ideas-fuerza, que "la educación (…) favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones (…) y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz". Este enunciado es retomado en términos parecidos por el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Art. 13.1) y, en nuestra región, por el Protocolo de San Salvador (Art. 13.2), por lo cual representa para todos sus suscriptores un compromiso adquirido ante la comunidad de sus pares.

36 Esta investigación no indagó sobre los antecedentes históricos de las Naciones Unidas, como por ejemplo la previa (aunque no lejana) Sociedad de las Naciones; pero los resultados hacen sospechar que si los programas incluyen pocas referencias a la primera, menos contendrán sobre sus antecesoras.

37 Martínez-Shaw, Carlos, "La historia total y sus enemigos en la enseñanza actual", en: Mario Carretero y James F. Voss (compiladores), *Aprender y pensar la historia*. Amorrortu Editores, Buenos Aires-Madrid, 2004.

Incorporación de normas e instituciones básicas de derechos humanos

Normativa e institucionalidad democrática

Los primeros dos ítemes de esta variable –el concepto de *democracia* y *el de Estado o Estado de Derecho*– muestran una frecuencia muy abundante en ambos momentos históricos y un comportamiento notablemente semejante entre sí.

La democracia (ver la tabla del Indicador 3.1) es abordada de manera constante en varios grados del período estudiado, a menudo, incluso en todos los grados, en el 89% de los países (16), tanto en 2000 como en 2008. En el segundo momento es visible un incremento en la recurrencia con que aparece al interior de algunos currículos nacionales, tal el caso de Costa Rica, Guatemala, Perú y República Dominicana. Esta presencia fuerte del concepto era muy esperable, porque ya había sido constatada en el examen de los currículos escolares que realizó el II Informe de la EDH (2003).

La presentación de la naturaleza, estructura y funcionamiento del Estado como contenido curricular se corresponde de manera casi exacta con la noción de democracia en cuanto a frecuencia y distribución, por igual en 2000 y 2008 (ver la tabla del Indicador 3.2 en el Anexo). Aunque no en todos los casos se habla explícitamente de Estado "de Derecho" sino en general de Estado, siempre se releva la división de poderes y el ordenamiento jurídico que marca el alcance y las condiciones de su accionar en el régimen democrático. Aparte de abundante, la presentación simultánea y articulada de las nociones de democracia y Estado de Derecho también había sido verificada por el II Informe de la EDH.

Indicador 3.1 Concepto de democracia

País	2000					2008				
	Nivel primario			Nivel secundario		Nivel primario			Nivel secundario	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓	✓✓	✓✓	✓✓
Bolivia	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Colombia	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Costa Rica	--	✓	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Chile	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Ecuador	--	--	--	--	✓✓	--	--	--	--	✓✓
El Salvador	✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Guatemala	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
México	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓
Nicaragua	✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Panamá	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	--
Paraguay	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Perú	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
República Dominicana	--	--	--	✓✓	--	--	--	--	✓✓	✓✓
Surinam	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Uruguay	--	✓✓	✓✓	✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	--
Venezuela	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

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

En cambio, los indicadores siguientes muestran un debilitamiento paulatino del abordaje de nociones más específicas sobre la normativa democrática. La *igualdad ante la ley* está presente en los currículos

nacionales de sólo 13 países en 2000, con un crecimiento pequeño para 2008, en que pasa a 14 países (ver la tabla del Indicador 3.3). Por su parte, el *debido proceso* está prácticamente ausente: en 2000 aparece en 6 países, pero en escasos grados por país y en algunos ni siquiera en forma explícita. Para 2008 el crecimiento es mínimo y no exento de contradicciones, porque el tema se introduce en dos países más pero desaparece en uno, de modo que la presencia regional se registra a la fecha en siete países, aunque con las mismas debilidades antes apuntadas: hay presencia esporádica, dispersa y a menudo sólo implícita (ver la tabla del Indicador 3.4).

Al observar en paralelo las tres tablas de resultados que acompañan a este texto se aprecia un patrón similar al que ya se vio emerger al analizar la primera variable, cuando se contrastaron los indicadores sobre el concepto de derechos humanos (1.1), su definición (1.2) y sus características (1.3). El patrón consiste en una fuerte y redundante presencia de las nociones generales elementalísimas (derechos humanos y democracia, por ejemplo), que se repiten en todos o casi todos los grados examinados, junto a una presencia cada vez más diluida de otros conocimientos muy afines, necesarios para caracterizar y darle densidad a la noción general. No estamos hablando de conocimientos especializados, sino de aquéllos que en realidad hacen parte de la noción general en la medida que la especifican, le "ponen carne" para hacerla comprensible a los escolares. De hecho, son conocimientos que están dentro de los estándares sugeridos para la población de entre 10 y 14 años de edad.

En un caso, la abundante incorporación del concepto de derechos humanos contrastó con la mucho menor presencia de su definición y la casi insignificante referencia a sus características. En otro caso, el que nos ocupa ahora, la abundante incorporación de los conceptos de democracia y Estado de Derecho contrasta con la escasez de referencias a la igualdad ante la ley y la casi inexistencia de referencias al debido proceso. Inevitablemente surge la pregunta: ¿qué estará pasando con otros componentes igualmente básicos e importantes de la normativa democrática que se examinaron en este estudio?

Indicador 3.3 Igualdad ante la ley

País	2000					2008				
	Nivel primario			Nivel secundario		Nivel primario			Nivel secundario	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Bolivia	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Colombia	--	--	--	✓	✓	--	--	--	✓	✓
Costa Rica	--	--	✓✓	--	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓
Chile	✓✓	--	--	✓✓	--	✓✓	--	--	✓✓	--
Ecuador	--	--	--	✓	--	--	--	--	✓	--
El Salvador	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓
Guatemala	--	--	--	--	--	--	✓✓	--	--	--
México	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓
Nicaragua	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓[a]	--
Panamá	--	--	--	✓✓	--	✓✓	--	✓	✓	✓
Paraguay	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--
Perú	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
República Dominicana	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Surinam	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Uruguay	--	✓✓	--	--	--	--	✓✓	--	--	--
Venezuela	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Indicador 3.4 Debido proceso										
País	2000					2008				
	Nivel primario			Nivel secundario		Nivel primario			Nivel secundario	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓	--	✓	✓
Bolivia	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--
Brasil	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Colombia	--	--	--	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓
Costa Rica	--	--	--	--	✓✓	--	--	--	--	--
Chile	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Ecuador	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
El Salvador	--	--	--	--	✓✓	--	--	--	--	✓✓
Guatemala	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
México	✓	✓✓	--	--	--	--	--	--	--	✓
Nicaragua	--	--	--	--	--	--	--	--	✓✓(a)	--
Panamá	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Paraguay	✓	--	--	--	--	✓	--	--	--	--
Perú	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
República Dominicana	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Surinam	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Uruguay	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Venezuela	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

✓ Incorporación implícita: se hace referencia al indicador sin ser mencionado explícitamente en los programas de estudio.
✓✓ Incorporación explícita: se hace referencia al indicador de forma directa y explícita en los programas de estudio.
-- El contenido no ha sido incluido dentro de los programas de estudio.
(a) Contenido incluido en el programa de estudio de la Transformación Curricular que se encuentra en fase de pilotaje y validación en 84 centros educativos.

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

A los indicadores hasta aquí examinados sobre normativa e institucionalidad democrática se añadieron otros, aplicados exclusivamente en los programas de estudio de los escolares de 13 y 14 años. Ellos fueron la *evolución histórica del concepto de democracia* (indicador 3.1.1), *elecciones y sufragio* (Indicador 3.2.1) y la *transparencia y rendición de cuentas* (Indicador 3.7.1, que también podía expresarse en términos negativos como *lucha contra la corrupción y la impunidad*).

Estos conocimientos algo más profundos que los antes vistos, aunque totalmente apropiados al nivel de desarrollo de los y las preadolescentes, en general están débilmente incorporados a los programas de estudio.

La *evolución histórica del concepto de democracia* está presente considerablemente menos que el concepto mismo de democracia, que era muy abundante según vimos al referirnos al Indicador 3.1. Muestra cierto crecimiento en el tiempo, porque pasa de estar presente en nueve currículos nacionales en 2000 a estarlo en 12 en 2008. No obstante, no deja de sorprender que a la fecha todavía haya seis países donde este contenido está ausente de los primeros años de la escuela secundaria (ver la tabla del Indicador 3.1.1 en el Anexo). El resultado es congruente con la escasa presencia de la dimensión histórica de los derechos humanos observada al analizar la variable 2. De nuevo hay que lamentar la fragilidad de la visión de proceso respecto al tema, que no sólo empobrece el conocimiento de la democracia sino que corre el riesgo de distorsionarla, en la medida en que se invisibiliza su transformación y desarrollos a lo largo de la vida de la humanidad.

Sorprende también observar una presencia bastante austera de los conocimientos sobre *elecciones y sufragio*, que en 2000 se identifican en 11 de 18 currículos nacionales y en 2008 crecen apenas a 13. Y obsérvese que también se registraron estos contenidos cuando se los encontró en los programas de estudio para niños de entre 10 y 12 años, a pesar de no ser el grupo de foco de este indicador (ver la tabla del 3.2.1 en el Anexo). Podría suponerse que quizá haya más contenidos en los programas para niños menores a 10 años, o que esta información se enseñe extracurricularmente, como parte de las experiencias prácticas de gobierno estudiantil o de las "elecciones infantiles" que se llevan a cabo en algunos países de nuestro continente. Pero si éste fuera el caso, hay que argumentar con contundencia que la dimensión electoral de la democracia no puede ser comprendida a cabalidad tratándola solamente con la sencillez que demandan los niños pequeños, o dentro de experiencias de acción que dejan librada la correspondiente información y reflexión al azar.

En cuanto a información sobre *transparencia y rendición de cuentas* (o *lucha contra la corrupción y la impunidad*), la que se localizó es minúscula pero creciente. Tal como registra la tabla del Indicador 3.7.1, en 2000 apenas cuatro países la incluían en cuatro grados específicos, uno por país; mientras en 2008 está incorporada en cinco países y en tres de ellos, en dos grados por país. Visto así, el panorama es pobre, como ya se esbozaba en los resultados del II Informe de la EDH (2003). Sin embargo aquí hay que valorizar de modo especial el incremento en el tiempo, porque se trata de un tema tradicionalmente "tabú": un fenómeno de larga data en nuestras sociedades siempre silenciado por la historia oficial e ignorado en las aulas. Su incorporación a los currículos es muy reciente, por lo cual todo aumento, más allá de su dimensión, es indicio auspicioso de una tendencia de progreso en marcha.

Indicador 3.4.1 Transparencia y rendición de cuentas

País	2000		2008	
	Nivel secundario		Nivel secundario	
	13	14	13	14
Argentina	--	--	--	--
Bolivia	✓✓(1)	--	✓✓(1)	--
Brasil	--	--	--	--
Colombia	--	--	✓	✓
Costa Rica	✓(2)	--	✓✓	✓✓
Chile	--	--	--	--
Ecuador	--	--	--	--
El Salvador	--	--	--	--
Guatemala	--	--	--	--
México	--	✓✓	--	✓✓
Nicaragua	--	--	--	--
Panamá	--	--	--	--
Paraguay	✓	--	✓	✓✓
Perú	--	--	--	--
República Dominicana	--	--	--	--
Surinam	--	--	--	--
Uruguay	--	--	--	--
Venezuela	--	--	--	--

✓ Incorporación implícita: se hace referencia al indicador sin ser mencionado explícitamente en los programas de estudio.
✓✓ Incorporación explícita: se hace referencia al indicador de forma directa y explícita en los programas de estudio.
-- El contenido no ha sido incluido dentro de los programas de estudio.
(1) Se hace mención como un contenido en los planes de estudio para estudiantes entre los 9 y los 11 años de edad.
(2) Se hace mención a la rendición de cuentas de los medios de representación estudiantil en el programa para 4º (10 años de edad).

Normas e instituciones nacionales

Volviendo a la muestra completa de cinco grados, los conocimientos sobre normas e instituciones nacionales en los programas de estudio para niños de 10 a 14 años son bastante nutridos (ver las tablas de los indicadores 3.5. y 3.6 en el Anexo).

Los *derechos humanos en la constitución política del país* están incorporados en 2000 en 16 de los 18 currículos nacionales, en la mayoría de ellos en más de un grado escolar, con aumento para 2008 en doble sentido: se introducen en un sistema nacional más y se refuerzan en nuevos grados en aquéllos que ya lo contemplaban (ver la tabla del Indicador 3.5 en el Anexo). Las *instituciones que protegen derechos humanos en el ámbito nacional* están bastante marcadas, pero con una presencia menor que la normativa. Están incorporadas en menos currículos nacionales (15 de 18 países, para ambos momentos) y más dispersas entre los grados, aunque registran un pequeño crecimiento para 2008 en los países que ya las contemplaban (Colombia, Costa Rica, Guatemala, México, Nicaragua y Uruguay), en cuanto se las refuerza en nuevos grados, en particular en el nivel secundario.

Comparativamente, en el conjunto de los currículos se aprecia mayor énfasis por incorporar el estudio de normas que el de instituciones asociadas a derechos humanos. Pero en la vida real, las unas no funcionan separadas de las otras, mejor dicho: unas no funcionan sin las otras. La efectividad de las normas presupone la existencia de instituciones y procedimientos que permitan garantizar su respeto o, en su caso, la reivindicación en caso de violación. Obviar el estudio del funcionamiento de esas instituciones limita el conocimiento de las normas a un plano abstracto y, en consecuencia, pone en duda, cuando menos, el desarrollo real de capacidades en los estudiantes para hacer valer efectivamente sus derechos y los de los demás, siendo este uno de los objetivos primordiales de la EDH.

Normas e instituciones supranacionales

La información sobre *organizaciones internacionales de cooperación y promoción de derechos humanos* –concretamente la ONU, UNESCO y UNICEF– es apenas moderada. En 2000 se encuentran referencias en dos tercios de los países (12), mientras para 2008 los aumentos son leves: se agregan en un país más, Colombia, y se refuerzan en otros cuatro (ver la tabla del Indicador 3.7 en Anexo). Se esperaba encontrar una presencia mayor del tema, considerando que se trata de información mínima para entender los espacios de acuerdo y trabajo cooperativo entre las naciones del mundo, que circula cotidianamente en todos los medios de información y que es pertinente a la edad e intereses de niños y jóvenes. En pocas palabras, información que necesitan y deberían poder manejar como moneda corriente para entender el mundo en el que viven.

Para los niños más grandes de nuestro grupo etario de interés, 13 y 14 años, se aplicaron dos indicadores adicionales sobre *sistemas supranacionales de protección de derechos humanos*: el *sistema regional*, que comprende la Comisión y la Corte Interamericanas de Derechos Humanos, y el *sistema universal,* que comprende los órganos especializados de Naciones Unidas (indicadores 3.7.1 y 3.7.2 respectivamente). El panorama general respecto al abordaje de estos conocimientos fundamentales en los currículos de la región es casi desolador, tal como se aprecia en las tablas adjuntas. Su presencia es raleada y dispersa, en especial en el caso del sistema regional interamericano (Indicador 3.7.1).

No obstante, sin perjuicio de lo dicho, debemos destacar indicios positivos: primero, no se trata de una ausencia absoluta y segundo y principal, hay crecimiento en el tiempo. Mientras la información sobre sistemas supranacionales en 2000 aparecía en sólo cuatro currículos nacionales, para 2008 se incorporó en otros que antes no la tenían: en dos más en cuanto al sistema interamericano (Colombia y Costa Rica) y en tres más en cuanto al sistema internacional (Colombia, Costa Rica y Nicaragua, en

este último país de manera implícita y dentro un currículo en fase de aplicación piloto, que no alcanza todavía a la totalidad de los centros educativos). Para la trascendencia del tema es todavía poco, pero la embrionaria tendencia de progreso es esperanzadora.

País	Indicador 3.7.1 Sistema regional de protección de derechos humanos				Indicador 3.7.2 Sistema universal de protección de derechos humanos			
	2000		2008		2000		2008	
	13	14	13	14	13	14	13	14
Argentina	--	--	--	--	--	--	--	--
Bolivia	✓✓	--	✓✓	--	--	--	--	--
Brasil	--	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Colombia	--	--	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓
Costa Rica	--	--	✓	--	--	--	✓✓	--
Chile	--	--	--	--	--	✓✓	--	✓✓
Ecuador	--	--	--	--	--	--	--	--
El Salvador	--	--	--	--	--	--	--	--
Guatemala	--	--	--	--	--	--	--	--
México	--	✓✓	--	✓	--	✓✓	--	✓
Nicaragua	--	--	--	--	--	--	✓(a)	✓(a)
Panamá	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓
Paraguay	--	--	--	--	--	--	--	--
Perú	--	--	--	--	--	--	--	--
Rep. Dom.	--	--	--	--	--	--	--	--
Surinam	--	--	--	--	--	--	--	--
Uruguay	✓✓(a)	--	✓✓(a)	--	--	--	--	--
Venezuela	--	--	--	--	--	--	--	--

(a) Se incluye como contenido en el programa de estudio correspondiente a 5º grado (11 años).

(a) Contenido incluido en programas de estudio de la Transformación Curricular que se encuentra en fase de pilotaje y validación en 84 centros educativos.

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

Gobierno estudiantil

Este indicador se propuso dar continuidad al tema iniciado como dominio nuevo dentro de la investigación del VI Informe interamericano de la EDH (2007). Recuérdese que a los fines del Informe de la EDH se entiende por *gobierno estudiantil* a la organización formada por representantes de la comunidad estudiantil de cada centro educativo, democráticamente elegidos, que tiene entre sus fines recoger, debatir y expresar las opiniones y propuestas de los estudiantes ante los órganos que conducen la escuela y tomar parte en las decisiones sobre los asuntos de la vida de la escuela que los afectan. Más allá de cualquier posible variante organizativa, se caracteriza por ofrecer al conjunto de alumnos y alumnas un espacio de participación, representación, deliberación y decisión dentro de la institución escolar[38].

En el Informe pasado se examinó si existían dentro de los sistemas educativos de los países de la región normas, políticas explícitas y formas de institucionalidad orientadas a reconocer y poner en práctica experiencias de gobierno estudiantil. El presente Informe examinó el tema del gobierno estudiantil desde otro ángulo, el curricular. Se preguntó si estaba incorporado (o no) como conocimiento explícito para analizar y discutir en las aulas de clase, independientemente de sus condiciones de existencia legal

38 Ver VI Informe interamericano de la EDH, Sección II, páginas 29-32.

como práctica extra-curricular autorizada dentro de las escuelas. Nuestra hipótesis es que la existencia de información sobre esta instancia de organización estudiantil en los currículos y su correspondiente análisis entre docentes y estudiantes en la dinámica del aula aumenta las probabilidades de que la misma se concrete como práctica real en el establecimiento educativo. Este sería un efecto de la retroalimentación entre conocimiento y acción, supuesto central de la EDH.

Los resultados obtenidos son razonablemente alentadores (ver la tabla del Indicador 3.8 en el texto). En la actualidad el tema está incorporado en algo más de dos tercios de los currículos estudiados (13 de 18) y en todos ellos en varios grados del sistema escolar, incluso en todos en cuatro países (Brasil, Colombia, Venezuela y Nicaragua en su programa piloto). Estos datos muestran un crecimiento significativo respecto a la situación del año 2000, cuando el tema se consignaba en sólo 10 currículos nacionales y con una densidad de aparición baja en los distintos grados estudiados. Hoy, además de su incorporación por países que antes no lo trataban, hay un tratamiento más intenso en varios países que ya lo hacían desde el 2000, es decir, se estudia en más grados.

Indicador 3.8 Organizaciones de participación estudiantil en la escuela

País	2000					2008				
	Nivel primario			Nivel secundario		Nivel primario			Nivel secundario	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Bolivia	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Colombia	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Costa Rica	✓✓	--	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--
Chile	✓	✓	--	✓	--	✓	✓	--	✓	--
Ecuador	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
El Salvador	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Guatemala	--	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--
México	--	--	--	✓	--	--	--	--	--	✓✓
Nicaragua	--	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓(a)	✓✓(a)
Panamá	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Paraguay	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Perú	--	--	--	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓
República Dominicana	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--	✓✓
Surinam	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Uruguay	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--
Venezuela	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓

✓ Incorporación implícita: se hace referencia al indicador sin ser mencionado explícitamente en los programas de estudio.
✓✓ Incorporación explícita: se hace referencia al indicador de forma directa y explícita en los programas de estudio.
-- El contenido no ha sido incluido dentro de los programas de estudio.
(a) Contenido incluido en programa de estudio de la Transformación Curricular que se encuentra en fase de pilotaje y validación en 84 centros educativos.

Sección IV
Conclusiones

Sobre las asignaturas que incluyen derechos humanos

Igual que en anteriores informes de la EDH (II y V), no se identificó ninguna asignatura exclusiva sobre derechos humanos. Los conceptos y temas de derechos humanos tienden a concentrarse en dos asignaturas presentes en sucesivos grados del sistema: *Ciencias o Estudios Sociales* y *Formación Cívica (o Ética o Ciudadana)*. También se registra, con menor frecuencia, la presencia de algunos conocimientos de derechos humanos en las asignaturas de *Lenguaje y Comunicación* (Chile, Guatemala y Uruguay) y *Ciencias Naturales o Biología* (Brasil y Uruguay).

Además, varios países reportan que en la actualidad hay contenidos de derechos humanos impregnando otras asignaturas, o bien contemplados en cátedras y proyectos especiales, como resultado de la decisión de trabajar el tema transversalmente (Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Guatemala, México, Nicaragua y República Dominicana).

En general, el mapeo curricular de los grados que atienden escolares de 10 a 14 años en la región sugiere que hay mayor consideración de temas, valores y actitudes de DDHH que la observada durante la investigación del II Informe (2003).

Sobre los programas de estudio

Lo más destacable es que la mayoría de los programas de estudio vigentes tanto en 2000 como en 2008 eran entonces y son hoy, bastante recientes. En los dos momentos, la gran parte de los programas cuenta con menos de una década de antigüedad. Los más antiguos (Surinam, 1965) se encuentran actualmente en pleno proceso de reforma.

Esto indica que al menos en las áreas de los estudios sociales y cívicos, de las que provienen predominantemente los programas analizados, se ha venido dando un proceso bastante dinámico de cambios curriculares, casi a un promedio de uno por década. Más allá de la magnitud o alcance de cada cambio en cada país, los sucesivos ajustes por sí mismos muestran una preocupación en las autoridades educativas por renovar los contenidos escolares y la concomitante voluntad política por mantenerlos actualizados. Es algo poco usual en la historia de la educación latinoamericana, donde las transformaciones curriculares han sido procesos muy lentos y espaciados en el tiempo. Todo sugiere que el ritmo de transformación de los sistemas educativos se está acelerando conforme se acelera el ritmo de los cambios sociales en la región y el mundo.

Las razones que citan los documentos ministeriales para los cambios más recientes en los programas confirman la preocupación por actualizar la educación, por ponerla a tono con las demandas de los tiempos. Las demandas que la escuela debe atender, se dice, son organizativas (integración y eficiencia del sistema educativo), académicas (acceso al conocimiento y formación de calidad) y sobre todo, muy marcadamente, socio-políticas (de equidad, justicia, paz y convivencia pluralista y respetuosa).

Cada vez más Estados parecen empeñados no sólo en garantizar el derecho a la educación de las personas bajo su jurisdicción, sino también el acceso a una educación de calidad que contenga formación en derechos humanos. Los documentos de las autoridades educativas lo expresan en la actualidad con mayor reiteración. Una evidencia en tal sentido es que los enunciados explicativos de los cambios curriculares, sobre todo los más recientes, incluyen numerosas razones inspiradas en valores y principios de derechos humanos (por ej. Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, México y Paraguay). Otra evidencia es que a menudo se hacen referencias concretas a acuerdos, convenios

e instrumentos nacionales e internacionales relacionados con derechos humanos, de los que se desprenden compromisos para los Estados y en virtud de los cuales se justifican las reformas educativas en cuestión (por ej. Guatemala, Nicaragua, El Salvador y República Dominicana).

Estas justificaciones son novedosas dentro de los textos de los programas de estudio y excepcionales para los sistemas educativos de la región si comparamos con el pasado. Que hoy las argumenten un número importante de Estados indica un progreso hacia el reconocimiento y la aplicación de compromisos internacionales vinculados con los derechos humanos y con su incorporación a la educación formal.

Sobre el alcance y proceso de elaboración de los programas

Los programas de estudio tienen características diferentes en cada país, lo cual implica que no son homologables, ni pueden ser rápida o fácilmente comparados entre sí. Por lo menos deben considerarse dos diferencias importantes.

Una primera es su alcance (si rigen para todas las escuelas del país, si se aplican de manera idéntica o con variaciones y, en caso de aceptar variaciones, quiénes las introducen). La mayoría de los países estudiados adoptan un currículo nacional, pero reconocen distintos grados de flexibilidad que permiten ajustarlo a las particularidades de sus provincias, comunidades e incluso establecimientos educativos individuales.

La relación entre centralización y descentralización curricular ha venido variando en el tiempo a favor de la segunda: cada vez más Estados introducen en su sistema educativo el principio de diversificación regional e institucional. Esta tendencia muestra un esfuerzo de los Estados por adecuar su sistema educativo a necesidades propias de destinatarios de distintas regiones, o que se encuentran en situaciones especiales, así como a la diversidad étnica y cultural de su población. Se trata de políticas que responden al principio de *adaptabilidad* que debe caracterizar la aplicación del derecho a la educación.

Una segunda diferencia es que los programas varían según los enfoques o modelos curriculares en los que se basan: pueden adoptar una formulación centrada en temas de aprendizaje u otra centrada en competencias para la acción; organizar contenidos en las tradicionales áreas disciplinarias o en proyectos interdisciplinarios; cruzar o no las asignaturas con objetivos o temas transversales, entre otras diversas modalidades.

En cuanto al proceso de elaboración de los programas, tiende a centralizarse en equipos de curriculistas y especialistas disciplinarios de los ministerios de educación (excepto Uruguay, donde está a cargo de comisiones multisectoriales y Colombia, donde se hace en cada institución educativa). Sin embargo, en las dos últimas décadas los técnicos han ido perdiendo su rol exclusivo. Para los programas de 2008, 10 de 18 países reportan haber seguido procesos de diagnóstico, consulta, elaboración y/o validación con participación de actores variados: maestros, padres de familia, estudiantes, docentes universitarios, sindicatos de educadores, oficinas de *ombudsman*, organizaciones comunitarias y de la sociedad civil –incluyendo organizaciones de DDHH–, empresarios y organismos internacionales (Argentina, Costa Rica, Chile, El Salvador Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay y República Dominicana).

Por encima de las variaciones entre los procesos que se siguen en cada país, destaca como tendencia la creciente apertura de las instituciones nacionales rectoras de la educación formal a incorporar la participación de otros sectores y actores sociales en las discusiones sobre políticas educativas, incluidas las curriculares.

Sobre conocimientos específicos de derechos humanos en los programas

Los programas escolares estudiados definitivamente muestran un crecimiento en la presencia de la gran mayoría de los indicadores entre 2000 y 2008. Este crecimiento, que en términos gruesos alcanza a por lo menos al 90% de los 44 indicadores utilizados, presenta varias modalidades:

- El indicador aparece incorporado en más currículos nacionales (más países) que en 2000.
- Dentro de un mismo currículo nacional, el indicador aparece incorporado en más grados que en 2000.
- Dentro de un mismo currículo nacional y aún dentro de un mismo grado, el indicador aparece expresado de manera más explícita que en 2000.

Es decir que, cuantitativamente, hay una tendencia consistente de progreso, con la excepción de un grupo de indicadores sobre la historia de los derechos humanos.

Ahora bien, la magnitud del crecimiento es distinta según los países –unos crecen más, otros menos y otros permanecen estables–, pero la interpretación y evaluación de los cambios debe hacerse caso por caso, considerando la situación de cada currículo nacional al comienzo del período de referencia de la investigación, o sea, en 2000. Así, algunos currículos se mantienen iguales o registran un crecimiento bajo porque ya tenían el indicador fuertemente incorporado en 2000 (caso de Brasil). Otros países crecen más porque la presencia del indicador en 2000 era baja o inexistente. De hecho, los países que muestran mayor crecimiento durante el período de referencia son aquéllos cuyos programas de estudio fueron modificados en los últimos años (por ejemplo, Guatemala), o los que están implementando programas muy nuevos, todavía en el marco de experiencias piloto (Nicaragua).

En términos más cualitativos y comparando entre sí los resultados de distintos indicadores, se perfilan algunas tendencias interesantes –puntos fuertes y débiles, lagunas y desfases– que arrojan luz sobre cómo se está abordando el tema de los derechos humanos en la actualidad. En esta medida nos ofrecen elementos de juicio para pensar hacia adelante y revisar los enfoques pedagógicos, a veces mostrando buenas tendencias que hay que reforzar y otras, alertando respecto a algún camino peligroso que hay que rectificar. Por sus implicaciones en el proceso formativo de niños y niñas merecen destacarse las siguientes.

Sobre conceptos y desarrollos conceptuales básicos de DDHH

1. Cuando un indicador de derechos humanos está presente en el currículo de un país, se comprueba que por lo común está en más de un grado escolar (en dos grados, o en tres, o incluso en los cinco grados examinados). Aunque la situación no es idéntica para cada indicador o país, allí donde hay una presencia reiterada del indicador en varios grados estamos frente a un germen de inserción transversal de conocimientos específicos de derechos humanos en el currículo de las asignaturas estudiadas.

   Si bien un tratamiento transversal de los derechos humanos en el currículo implica mucho más que retomar ciertas nociones en varios programas de estudio consecutivos, esto último es un punto de partida. Cuando las nociones no están enunciadas de manera explícita en los programas no hay garantía de que los libros de texto las desarrollen, ni que los docentes las discutan en las aulas.

2. Hay un gran nivel de incorporación del *concepto de DDHH* en 2000 y más aún en 2008, pero esta fuerte presencia contrasta con el menor espacio que se otorga en los programas a su *definición* y el todavía menor, escasísimo, que se otorga a las *características del concepto*. Poder explicar

qué son los derechos humanos y conocer los rasgos que los caracterizan es necesario para su comprensión. Comparando los tres indicadores en secuencia, preocupa que los derechos humanos puedan aparecer en algunos currículos en forma nominal, superficial, sin recibir un tratamiento denso y sustantivo.

3. Entre los *derechos humanos consagrados en la Declaración Universal*, es revelador que en la actualidad sean los DESC los que reciben un tratamiento explícito más extendido. Esto podría interpretarse como una preocupación creciente de los sistemas educativos nacionales por acercarse a los problemas reales de derechos humanos del continente, entre los cuales el más álgido es la extrema inequidad, que impide a grandes poblaciones ejercer su derecho a una vida digna, condenándolas a subsistir en condiciones de pobreza y exclusión.

4. La incorporación del *concepto y derechos acordados por la Convención sobre los Derechos del Niño*, así como su crecimiento curricular en el tiempo, se aprecian con mayor fuerza en el ciclo primario que en el secundario. Esta relativa disparidad en cuanto a la presencia del concepto en uno y otro ciclo educativo es entendible. Los derechos de la infancia se comienzan enseñando a niños y niñas pequeños, quienes pueden comprenderlos con facilidad porque aluden a su propia experiencia y necesidades. Son pertinentes a su edad y les ayudan a introducirse al conocimiento de los derechos humanos en general, que ganará fuerza en el currículo de secundaria.

   No obstante, sorprende que esta Convención no se trate de manera más generalizada todavía en los países, sea en un nivel o en otro.

5. Entre todos los conocimientos específicos de derechos humanos que se examinaron, los que reciben el tratamiento curricular más vasto y explícito, en 2000 y 2008, son los de *igualdad y no discriminación*.

   Al presente, todos los currículos estudiados buscan promover una sociedad que respete y valore la diversidad, sin discriminaciones. La mayoría lo hace con considerable énfasis. En este sentido, los Estados firmantes del Protocolo de San Salvador están respondiendo de manera creciente al compromiso que asumieron en su Art. 13.2 en cuanto a que la educación debe orientarse a "favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos". Los resultados sugieren que este principio se va consolidando como política educativa.

6. Hay una presencia curricular importante de los problemas de *pobreza, hambre e inequidad* que sufren grandes poblaciones de nuestra región, en clara y persistente violación de sus derechos humanos. Ya desde 2000 aparecen incorporados explícitamente a más de dos tercios de los currículos nacionales, proporción que crece levemente para 2008.

   Estas dramáticas realidades sociales todavía no se abordan en los programas escolares de todos los países; de hecho en varios de ellos están por completo ausentes en los ciclos lectivos estudiados. Aún con esta salvedad, desde fines de los años noventa se aprecia una tendencia a introducir conocimientos más auténticos sobre la situación real del país y el continente, algo impensado 20 años atrás. En el pasado (no tan remoto), los sistemas escolares de la región tendían mayoritariamente a presentar versiones esquemáticas y edulcoradas de la realidad, que ignoraban o disimulaban a los ojos infantiles las crudas verdades de la miseria y la marginalidad; aunque buena parte de esa misma infancia la sufriera en carne propia a diario. Es alentador verificar esfuerzos por acercar la escuela al mundo real, con todas sus insuficiencias y limitaciones en materia de disfrute de derechos, porque sólo la conciencia de los problemas abre la posibilidad de enfrentarlos.

7. Prevalece en los currículos el concepto clásico o tradicional de *ciudadanía*, que la entiende como el conjunto de las personas físicas que constituyen la población de un Estado nacional y la condición jurídica que habilita al individuo para ejercer sus derechos, cumplir sus obligaciones y participar en la vida pública de su país. En contraste, tiene magra presencia el concepto contemporáneo y holístico de *ciudadanía global,* que plantea que somos ciudadanos del globo y debemos reconocer y asumir nuestras responsabilidades hacia cada uno de nuestros semejantes y hacia nuestro hábitat común, el planeta Tierra. Esta nueva visión registra cierto crecimiento durante el período de referencia (pasa de estar presente en 7 currículos nacionales en 2000 a 10 de ellos en 2008), aunque subsisten abordajes no explícitos y abundantes vacíos.

   Estos indicios alertan sobre la perduración y predominio de una concepción restrictiva de ciudadanía, fuertemente asociada a la nacionalidad, a la pertenencia a comunidades de base territorial cerrada y cultura homogénea, al poder de las mayorías y al ejercicio sobre todo de los derechos civiles y políticos: una concepción cívica del ciudadano/a centrada en su rol en la vida pública de su propio Estado-Nación. Todavía es débil el movimiento para abrir la escuela a una mirada amplia, universal y diversa de la ciudadanía que, sin negar su dimensión cívico-nacional, tampoco la absolutice; una mirada que trascienda barreras nacionales y culturales para propiciar una visión sistémica del planeta y su desarrollo, para valorar todas las formas de diversidad humana y de la naturaleza, para defender el equilibrio medioambiental, favorecer la inclusión de todas las personas en la sociedad con igualdad de derechos y promover el diálogo y la negociación en la resolución de conflictos como alternativa al ejercicio de la fuerza, entre naciones, grupos sociales o individuos. Nuestros sistemas educativos tienen mucho por recorrer en pos de estos objetivos.

Sobre incorporación de la historia de los derechos humanos

8. La panorámica de la totalidad de indicadores aplicados muestra que los conocimientos de carácter histórico están entre los más escasos, en ambos momentos, y son los únicos que muestran algún retroceso entre 2000 y 2008. Así se evidencia al rastrear los *antecedentes de los derechos humanos en la Antigüedad* y *en la Edad Media,* la *construcción moderna de los derechos humanos* (revoluciones Americana de 1773 y Francesa de 1789) y las *Naciones Unidas*.

   El patrón se repite con el indicador de nivel secundario sobre *desarrollo de los derechos humanos en los siglos XX y XXI*, que buscó menciones explícitas sobre situaciones históricas como la Guerra Fría, el movimiento feminista, el movimiento indigenista y otros movimientos sociales de reivindicación de derechos, en especial aquellos pertinentes al contexto nacional. En conjunto no hay incremento, sino reducción.

9. Los resultados son cada vez más escuetos a medida que buscamos referencias a *hitos históricos sobre reivindicaciones particulares*, sea sobre derechos específicos (civiles y políticos por un lado y DESC por el otro) o sobre derechos de colectivos específicos (de las mujeres, pueblos indígenas, migrantes, personas con discapacidad, etc.). Aquí hay incremento en el tiempo, pero es tan pequeño que, a este ritmo, los sistemas educativos necesitarían décadas para mostrar cómo avanzó la humanidad en reconocer derechos particulares y de colectivos en situación de vulnerabilidad.

10. Es mínima la incorporación en los programas escolares de *personalidades que destacan en la defensa de los derechos humanos en el mundo, el continente y el país*. Para el año 2000, sólo 7 de 18 países incluían alguna, en especial en el nivel primario y de manera poco consistente; para el 2008 la situación ha avanzado muy poco. Se mencionan personas que han liderado algún

movimiento en defensa de los derechos humanos durante la historia de los respectivos países, pero hay muy pocas referencias a personalidades actuales o más cercanas a la realidad de los estudiantes.

Este punto no es trivial, ni tiene valor anecdótico o "amenizador" de la enseñanza de la historia. Conocer las personas que lucharon –y sobre todo, personas que hoy luchan– por promover los derechos humanos en su comunidad, país o región, es más que una cuestión de reconocimiento personal, sin duda merecida. Es también un recurso pedagógico para enseñar que estos luchadores/as eran –y son– personas corrientes, iguales a sus contemporáneos, pero que destacaron por haber reaccionado ante las injusticias instaladas en su medio y el dolor de quienes las sufrían; porque se negaron a aceptarlas resignadamente y decidieron organizarse para cambiarlas.

El conocimiento sobre luchadores de derechos humanos se aborda en especial en el nivel primario, pero habría que llevarlo también al nivel secundario. Por la etapa que atraviesan en su desarrollo socio-emocional, es en especial apropiado poner al niño preadolescente y adolescente en contacto con historias de vida que constituyan modelos valiosos para la suya propia. He aquí una carencia por cubrir.

11. En positivo contraste con los débiles resultados sobre la presencia de la variable histórica en los programas de estudio, hay información abundante sobre la incorporación de la *historia y cultura de las poblaciones indígenas y afrodescendientes que habitan el territorio nacional*. Está presente en ambos momentos estudiados y mayoritariamente incluye tanto a las poblaciones indígenas como las afrodescendientes, las dos poblaciones más numerosas del continente (aunque no las únicas), aparte de la mestiza de ascendencia europea.

    Este resultado es congruente con los obtenidos sobre igualdad y no discriminación. Que ambos indicadores tengan alta presencia en los currículos desde el inicio de la década[39] y sigan fortaleciéndose demuestra una preocupación creciente de los sistemas educativos por abordar la temática de la diversidad, al menos la diversidad étnica y cultural. Esto es alentador, porque desde una perspectiva de derechos humanos no podría disociarse el tratamiento teórico-conceptual del tema de la consideración de la diversidad real dentro de la comunidad nacional. Sin embargo, podrían estar subsistiendo otros desfases en los programas de estudio, porque todavía no se observa una incorporación por igual significativa de los instrumentos de derechos humanos específicos para poblaciones indígenas, o de combate al racismo, ni una consideración particular de luchadores por los derechos de estas poblaciones.

12. Los conocimientos de *violaciones masivas de derechos humanos en la historia reciente del mundo, de América Latina y del propio país* son pocos y no muestran progreso entre 2000 y 2008, sino lo contrario. Por ser un indicador que se aplicó sólo al nivel secundario, es posible que los programas del nivel primario de algún país contengan referencias que la actual investigación no detectó. Si así fuera, la mayor probabilidad es que sean menciones a la explotación de indígenas y afrodescendientes durante la colonia (exterminio, servidumbre y esclavitud) que se introducen al estudiar la historia continental y nacional, como ocurre con los programas de secundario en varios países. No es de esperar que la escuela primaria trate las violaciones más recientes (holocausto, *apartheid*, limpieza étnica, desapariciones forzadas, etc.) si no están planteadas en la secundaria, donde serían más pertinentes por la edad de los estudiantes.

En resumen, la variable de la *historia de los derechos humanos* está muy poco presente en los programas analizados e incluso muestra desarrollos contradictorios durante el período de referencia,

39 Presencia ya de por sí mayor que la existente en 1990, según comprobó *el II Informe interamericano de la educación en derechos humano*s, producido en 2002.

con la única excepción de la historia y cultura de las poblaciones indígenas y afrodescendientes del territorio nacional. La debilidad curricular de los conocimientos históricos es preocupante. Los derechos humanos no pueden ser comprendidos a cabalidad sin entender que son convenciones, acuerdos alcanzados por la humanidad a lo largo del tiempo, cuyo reconocimiento paulatino por la conciencia social y las legislaciones de los Estados fue posible sólo gracias a intensas luchas de resistencia frente al poder político absolutista. No están dados por la naturaleza, ni derivan de un mandato religioso, ni son concesiones de un Estado generoso: son conquistas alcanzadas por la especie humana en su devenir histórico. Sin un acercamiento mínimo a su origen, su construcción y su defensa histórica no podemos esperar que nuestros niños y niñas los comprendan y valoren en su justa medida y que argumenten por su causa y su defensa.

Preocupa especialmente la escasa información sobre la Organización de Naciones Unidas. Vivimos en un mundo profundamente complejo e interconectado, donde los problemas de los países –sean ecológicos, comerciales, financieros, militares o de cualquier otro tipo– cada vez menos surgen o permanecen dentro de sus fronteras. Hoy es más importante que nunca promover que las naciones estén en permanente diálogo y cooperación para mantener la paz y trabajar por un desarrollo equitativo y sostenible. Las nuevas generaciones no asumirán este compromiso sin conocer lo que costó llegar a las actuales formas de organización internacional y lo que implica mantenerlas funcionando. No es un conocimiento enciclopedista, sino uno realista y operativo para manejarse en la sociedad contemporánea. Esta ausencia se agudiza con la también muy escasa incorporación del concepto de ciudadanía global.

Sobre incorporación de normas e instituciones básicas de derechos humanos

13. La *democracia*, así como la *naturaleza, estructura y funcionamiento del Estado de Derecho*, se abordan repetidamente en varios grados, a menudo en todos los grados examinados, en el 89% de los países, tanto en 2000 como en 2008. Aparte de abundante, la presentación simultánea y articulada de las nociones de democracia y Estado de Derecho ya había sido comprobada por el II Informe de la EDH (2003).

    Estos resultados siguen un patrón similar al observado al contrastar el concepto de derechos humanos con su definición y con sus características (ver apartado 2 más arriba). El patrón consiste en una intensa presencia de las nociones generales elementalísimas (derechos humanos y democracia, por ejemplo), que se repiten en todos o casi todos los grados examinados, junto a una presencia cada vez más diluida de otros conocimientos asociados, necesarios para dar espesor y concretar la noción general. En este caso, la nutrida incorporación de los conceptos de democracia y Estado de Derecho contrasta con la escasa consideración de la igualdad ante la ley y la casi inexistente referencia al debido proceso. Es inevitable preguntarse si los programas tratarán y cuánto, otros componentes por igual importantes de la democracia que no se examinaron aquí.

14. También la *evolución histórica del concepto de democracia* está presente notablemente menos que el concepto mismo de democracia. El resultado es congruente con la escasísima presencia, incluso regresiva, de la dimensión histórica de los derechos humanos ya señalada. De nuevo hay que lamentar la fragilidad de la visión de proceso respecto al tema, que no sólo empobrece el conocimiento de la democracia sino que corre el riesgo de distorsionarla, en la medida en que se invisibiliza su transformación y desarrollos a lo largo de la vida de la humanidad.

15. La información que se identificó sobre *transparencia y rendición de cuentas* (o *lucha contra la corrupción y la impunidad)* es minúscula, pero creciente. Cabe aquí valorizar de modo especial

su incremento en el tiempo, porque se trata de un tema tradicionalmente "tabú": un fenómeno de larga data en nuestras sociedades siempre silenciado por la historia oficial e ignorado en las aulas. Su incorporación a los currículos es muy reciente, por lo cual todo aumento, más allá de su dimensión, es indicio auspicioso de una tendencia de progreso en marcha.

16. Son nutridos los conocimientos sobre *normas nacionales de derechos humanos* (concretamente, la constitución política del país), mientras que los referidos a *instituciones que protegen derechos humanos en el ámbito nacional* están bastante marcados, pero con una presencia menor que la normativa. Comparativamente, en el conjunto de los currículos se aprecia mayor énfasis por incorporar el estudio de normas que el de instituciones asociadas a los derechos humanos. Sin embargo, en la vida real, las unas no funcionan separadas de las otras, mejor dicho: unas no funcionan sin las otras. El desbalance observado lleva a preguntarse cuánto está haciendo la escuela para hacer comprender su necesaria articulación. Obviar el estudio del funcionamiento de las instituciones reduce el conocimiento de las normas a una abstracción y pone en duda que se pueda lograr el desarrollo real de capacidades en los estudiantes para hacer exigibles sus derechos, lo que es uno de los objetivos centrales de la educación en derechos humanos.

17. El tratamiento de información de nivel supranacional en los currículos de la región está lejos de ser satisfactorio. Por ejemplo, la información sobre *organizaciones internacionales de cooperación y promoción de derechos humanos (*ONU, UNESCO y UNICEF) es apenas moderada, demasiado escueta dada su importancia para entender los actuales espacios de acuerdo y trabajo cooperativo entre las naciones del mundo, su circulación diaria en todos los medios de información y su relevancia para la edad e intereses de niños y jóvenes

    Paralelamente, el panorama de conocimientos sobre *sistemas supranacionales de protección de derechos humanos*: el *sistema regional* y el *sistema universal* es casi desolador. Su presencia es raleada y dispersa, en especial en el caso del sistema regional interamericano. Sin perjuicio de lo dicho, cabe tomar nota de dos indicios positivos: primero, no se trata de una ausencia absoluta y segundo y principal, hay crecimiento en el tiempo. Mientras la información sobre sistemas supranacionales en 2000 aparecía en sólo cuatro currículos nacionales, para 2008 se incorporó en otros que antes no la tenían: en dos más en cuanto al sistema interamericano y en tres más en cuanto al sistema internacional. Para la trascendencia del tema es todavía muy poco, pero la embrionaria tendencia de progreso es esperanzadora.

18. Los resultados de indagar si el *gobierno estudiantil* está incorporado como conocimiento explícito que se aborde en las aulas (independientemente de su reconocimiento legal como práctica extra-curricular dentro de las escuelas), son razonablemente alentadores.

    En la actualidad el tema está incorporado en algo más de dos tercios de los currículos estudiados (13 de 18) y en todos ellos en varios grados del sistema escolar, lo cual representa un crecimiento significativo respecto al año 2000, cuando aparecía en sólo 10 currículos nacionales y con una densidad de aparición baja en los distintos grados estudiados. Hoy, además de haber sido incorporado por países que antes no lo trataban, hay un tratamiento más continuado e intenso en varios países que ya lo hacían desde el 2000, es decir, se estudia en más grados.

    La constatación es importante porque la información sobre esta instancia de organización estudiantil en los currículos lleva a que se analice entre docentes y estudiantes en el aula, se incorpore en los textos escolares, incluso se evalúe, todo lo cual aumenta las probabilidades de que se concrete como práctica real en el establecimiento educativo. Este sería un efecto de la retroalimentación entre conocimiento y acción, supuesto central de la educación en derechos humanos.

Sección V
Recomendaciones

Esta segunda medición sobre el desarrollo curricular de conocimientos específicos de derechos humanos en los grados que atienden a niños y niñas de entre 10 y 14 años de edad confirma una tendencia de progreso en la materia entre los países signatarios del Protocolo de San Salvador.

Las conclusiones arriba sintetizadas muestran avances curriculares valiosos, muchos de ellos bastante extendidos en los sistemas educativos de la región (extendidos tanto en número de países como de grados escolares); pero también apuntan a claros vacíos, limitaciones y desbalances que habrá que atender para consolidar académica y pedagógicamente el estudio de los derechos humanos en la escuela.

En tal sentido, desde la perspectiva de su observación sistemática del progreso de la educación en derechos humanos y a partir de los resultados de la presente investigación, el IIDH ofrece a los Estados parte del Protocolo de San Salvador algunas recomendaciones pertinentes al área curricular del sistema educativo público.

- Someter los programas de estudio actualmente en vigencia –por lo menos los de las asignaturas *Ciencias* o *Estudios Sociales* y *Formación Cívica* (o *Ética* o *Ciudadana*) – a una detenida revisión académica, disciplinaria e interdisciplinaria, para determinar con precisión la cantidad y profundidad de conocimientos específicos de derechos humanos que contienen y su articulación y coherencia interna.

  La Propuesta curricular y metodológica del IIDH (2006) puede asistir a los expertos curriculistas y de contenido en tal labor, ofreciéndoles 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 en especial, aunque no exclusivamente, para el grupo de edad entre 10 y 14 años.

- En cuanto a los conocimientos específicos de derechos humanos que ya estén incorporados –o se quiera incorporar– en los programas de estudio:

  o Asegurar un tratamiento integral y balanceado de las distintas dimensiones que comprende el saber disciplinario y la pedagogía de los derechos humanos.

  o Asegurar una apropiada "densidad" de los conceptos especializados de derechos humanos, una profundidad que les otorgue un verdadero espesor teórico-doctrinario por encima de la mera referencia nominal.

  o Asegurar que aquellas nociones de derechos humanos que reaparecen en los programas de grados consecutivos o en distintos niveles del sistema escolar (nivel primario y secundario, por ejemplo), no se limiten a reiterarse de manera idéntica y mecánica. Asegurar, por el contrario, que se aborden y re-trabajen con una estrategia pedagógica de ampliación y profundización progresiva a lo largo del sistema.

  o Reforzar la *dimensión histórica del saber de los derechos humanos*, de los avances en la construcción del concepto, en su reconocimiento normativo, su defensa y su exigibilidad, en varios órdenes: el de la historia mundial, la historia de la región americana y la historia nacional.

- Fortalecer el abordaje de las violaciones masivas a los derechos humanos –en el mundo, la región y el país, si cabe– como medida indispensable para mantener viva la memoria histórica y garantizar por todos los medios posibles, en este caso el educativo, la no repetición de las situaciones violatorias.
- Reforzar la inclusión de *individualidades concretas, de personas que se destacaron y destacan en la defensa de los derechos humanos*, también en varios órdenes: el mundo, la región y el país.
- Asegurar, asimismo, que estas personalidades cuya trayectoria de trabajo y lucha por los derechos humanos se incorpora como conocimiento curricular, no provengan exclusivamente del pasado, ni sean solo grandes "notables" de la vida política, sino que abarquen también a personas de la cotidianeidad y cercanas a la experiencia de la gente común y las comunidades de base, cuidando de representar muchas facetas de la diversidad humana: raza, ideología, religión, sexo, clases sociales, variados colectivos en situación de vulnerabilidad (pueblos indígenas, afrodescendientes, personas en situación de pobreza, migrantes, refugiados, personas con discapacidad, etc.).
- Reforzar la noción de *ciudadanía global* en adición y complementando la de base territorial-política.
- Revisar que al abordar la *igualdad* y la *lucha contra la discriminación* en los programas de estudio se traten, efectivamente, todas las formas de discriminación que están presentes en la vida social del momento actual. Este no es un concepto estático, inmutable en el tiempo: tiene múltiples manifestaciones y reaparece cual una Hidra de mil cabezas si no es identificado, expuesto y combatido con regularidad. La tarea de plantear el abordaje escolar de la lucha contra la discriminación debe hacerse de manera frecuente y siempre con participación de diversos sectores sociales, especialmente aquéllos que sufren la discriminación en carne propia.
- Reforzar el abordaje de la institucionalidad de los derechos humanos, incluyendo sobre todo el conocimiento de la historia, estructura y funcionamiento de las organizaciones internacionales de cooperación entre naciones y los organismos supranacionales de protección de los derechos humanos – sistemas de protección interamericana y universal.

Sección VI
Anexos

Información de contexto para los dos momentos de comparación: 2000 y 2008-09

Dominio	Información contextual necesaria sobre los medios de verificación empleados	Observaciones
Programas de estudio para niños/as de 10 a 12 años Nivel primario (5°, 6° y 7° grados) Programas de estudio para niños/as de 13 y 14 años Nivel secundario (8° y 9° grados)	• ¿A qué materia corresponden y por qué se eligió esta materia? • ¿Sólo esta materia podría tener contenidos de DDHH, o cabe la posibilidad de que otra también los tenga? (Si así fuera, hay que revisar los programas de estudio de las dos materias.) • Fecha en que se aprobaron estos programas. • Fecha en que entraron en vigencia. • ¿Qué razones motivaron el cambio curricular, según consten en documentos o declaraciones oficiales? • ¿Estos programas son de alcance nacional o varían según las provincias o los establecimientos escolares? Si es así, ¿cómo varían y quién decide las variaciones? • ¿Quién y cómo se elaboraron estos programas? (Entre otras cosas, interesa saber si los elaboraron exclusivamente curriculistas ministeriales, o hubo alguna participación o consulta con otros sectores, por ejemplo docentes o padres de familia.) • ¿Quién dio la aprobación final a los programas? • ¿El programa viene acompañado de algún otro documento ministerial explicativo o de guías metodológicas para los maestros? • ¿Sabe usted si se está haciendo o pensando en hacer una reforma a estos programas de estudio? Si así fuera, ¿por qué? Agregue cualquier otro dato que ayude a entender mejor la génesis, objetivos y proceso de elaboración de los programas escogido.	Esta información se solicitará al consultor(a) que propuso el Ministerio de Educación. Los consultores deben enviar al IIDH, además de los programas, cualquier otro documento complementario que lo fundamente, explique o contenga sugerencias metodológicas.

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

Simbología

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

Indicador 1.2 Definición de los derechos humanos

País	2000					2008				
	Primaria			Secundaria		Primaria			Secundaria	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓	✓✓
Bolivia	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	--
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Colombia	✓	✓	✓	✓✓	✓✓	✓	✓	✓	✓✓	✓✓
Costa Rica	--	--	--	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓
Chile	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Ecuador	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
El Salvador	✓	✓	✓	--	--	✓	✓	✓	--	--
Guatemala	--	--	--	✓	--	✓✓	✓✓	--	--	✓
México	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓
Nicaragua	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Panamá	✓	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓	✓	✓
Paraguay	✓	✓✓	✓✓	✓	✓	✓	✓✓	✓✓	✓	✓
Perú	--	--	--	--	--	--	--	--	✓	✓✓
Rep. Dominicana	✓	✓	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Surinam	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Uruguay	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Venezuela	✓✓	--	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--

Indicador 1.4 DDHH acordados en la Declaración Universal

País	2000			2008		
	Primaria			Primaria		
	10	11	12	10	11	12
Argentina	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	--
Bolivia	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	--
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Colombia	--	--	--	--	✓✓	✓✓
Costa Rica	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Chile	--	✓✓	--	--	✓✓	✓✓
Ecuador	--	--	--	--	--	--
El Salvador	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	--
Guatemala	--	--	✓	✓	✓✓	✓✓
México	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓
Nicaragua	✓	✓✓	--	✓	✓✓	✓✓(1)
Panamá	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	--
Paraguay	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Perú	--	--	--	--	--	--
Rep. Dominicana	✓✓	✓	--	✓✓	✓	--
Surinam	--	--	--	✓✓	--	--
Uruguay	--	--	✓✓	--	--	✓✓
Venezuela	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	--

(1) Contenido incluido en programa de estudio de la Transformación Curricular que se encuentra en fase de pilotaje y validación en 84 centros educativos.

Indicador 1.4.1 Clasificación de los derechos humanos

País	2000		2008	
	Secundaria		Secundaria	
	13	14	13	14
Argentina	✓✓	✓✓	✓	--
Bolivia	✓✓(1)	--	✓✓(1)	--
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Colombia	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Costa Rica	✓✓(1)	--	✓✓(1)	--
Chile	--	--	--	--
Ecuador	--	--	--	--
El Salvador	✓✓	--	✓✓	--
Guatemala	--	--	--	--
México	✓✓	✓✓	✓	--
Nicaragua	--	--	✓✓(2)	✓✓(2)
Panamá	--	--	✓	✓✓
Paraguay	✓✓(3)	--	✓✓(3)	--
Perú	--	--	--	--
Rep. Dominicana	--	--	--	--
Surinam	--	--	--	--
Uruguay	--	--	--	✓
Venezuela	--	--	--	--

(1) Se incluye como contenido en el Plan y programas de estudios para el nivel primario.
(2) Contenido incluido en programa de estudio de la Transformación Curricular que se encuentra en fase de pilotaje y validación en 84 centros educativos.
(3) El indicador está presente en el nivel correspondiente a 12 años de edad.

Indicador 1.4.2 Derechos civiles y políticos

País	2000 Secundaria		2008 Secundaria	
	13	14	13	14
Argentina	✓✓	✓✓	✓	✓
Bolivia	✓✓	--	✓✓	--
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Colombia	--	--	✓✓	✓✓
Costa Rica	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Chile	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Ecuador	--	--	--	--
El Salvador	✓✓	--	✓✓	--
Guatemala	--	--	--	--
México	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Nicaragua	--	--	✓✓(1)	✓✓(1)
Panamá	✓✓	--	--	✓✓
Paraguay(2)	--	✓✓	--	--
Perú	--	--	--	--
República Dominicana	✓✓	--	✓✓	--
Surinam	--	--	--	--
Uruguay	--	--	--	--
Venezuela	--	--	--	--

(1) Contenido incluido en programa de estudio de la Transformación Curricular que se encuentra en fase de pilotaje y validación en 84 centros educativos.
(2) El indicador está presente, además, en el nivel correspondiente a 12 años de edad.

Indicador 1.4.3 Derechos económicos, sociales y culturales

País	2000 Secundaria		2008 Secundaria	
	13	14	13	14
Argentina	✓✓	✓✓	✓✓	✓
Bolivia	✓✓(1)	--	✓✓(1)	--
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Colombia	--	--	✓✓	✓✓
Costa Rica	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Chile	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Ecuador	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
El Salvador	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Guatemala	✓	--	✓	--
México	✓✓	✓✓	✓✓	✓
Nicaragua	--	--	✓✓(2)	✓✓(2)
Panamá	✓✓	--	--	✓✓
Paraguay(3)	--	✓✓	--	✓✓
Perú	--	--	--	--
Rep. Dominicana	--	--	--	--
Surinam	✓	✓	✓	✓
Uruguay	--	--	--	✓✓
Venezuela	--	--	--	--

(1) Se incluye como contenido en el Plan y programas de estudios para el nivel primario.
(2) Contenido incluido en programa de estudio de la Transformación Curricular que se encuentra en fase de pilotaje y validación en 84 centros educativos.
(3) El indicador está presente, además, en el nivel correspondiente a 12 años de edad.

Indicador 1.4.4 Derechos colectivos

País	2000 Secundaria		2008 Secundaria	
	13	14	13	14
Argentina	✓✓	✓✓	✓✓	--
Bolivia	--	--	--	--
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Colombia	--	--	--	--
Costa Rica	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Chile	--	--	--	--
Ecuador	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
El Salvador	--	--	--	--
Guatemala	--	--	✓	--
México	--	✓✓	--	--
Nicaragua	--	--	✓✓(1)	✓✓(1)
Panamá	--	--	--	✓✓
Paraguay	✓(2)	--	✓(2)	--
Perú	--	--	--	--
Rep. Dominicana	--	--	--	--
Surinam	--	--	--	--
Uruguay	--	--	✓✓	✓✓
Venezuela	--	--	--	--

(1) Contenido incluido en programa de estudio de la Transformación Curricular que se encuentra en fase de pilotaje y validación en 84 centros educativos.
(2) El indicador está presente en el nivel correspondiente a 12 años de edad.

Indicador 1.5 Concepto de derechos de la infancia

País	2000					2008				
	Primaria			Secundaria		Primaria			Secundaria	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	--	--	--	--	--	✓✓	--	--	--	--
Bolivia	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Colombia	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓
Costa Rica	--	✓✓	--	--	✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Chile	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Ecuador	--	✓✓	--	--	--	--	✓✓	--	--	--
El Salvador	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Guatemala	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--
México	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	--	--	--	--
Nicaragua	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓(1)
Panamá	✓✓	--	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓
Paraguay	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Perú	--	--	--	✓✓	✓✓	✓	✓	✓	✓✓	--
Rep. Dominicana	--	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Surinam	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Uruguay	--	✓✓	--	--	--	--	--	✓✓	--	--
Venezuela	✓✓	--	--	--	--	✓✓	--	--	--	--

(1) Contenido incluido en programa de estudio de la Transformación Curricular que se encuentra en fase de pilotaje y validación en 84 centros educativos.

Indicador 1.9 Prejuicios, estereotipos y discriminación

País	2000					2008				
	Primaria			Secundaria		Primaria			Secundaria	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓	✓✓	✓	✓✓	✓✓
Bolivia	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Colombia	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Costa Rica	--	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Chile	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Ecuador	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
El Salvador	✓	✓✓	--	✓	✓✓	✓	✓✓	--	✓	✓✓
Guatemala	--	--	✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓
México	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓
Nicaragua	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Panamá	--	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Paraguay	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Perú	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Rep. Dominicana	✓	--	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Surinam	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Uruguay	✓	✓	✓	✓✓	✓✓	✓	✓	✓	--	✓✓
Venezuela	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Indicador 1.10 Distintos tipos de discriminación

País	2000					2008				
	Primaria			Secundaria		Primaria			Secundaria	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Bolivia	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Colombia	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Costa Rica	--	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Chile	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Ecuador	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
El Salvador	✓	✓	--	✓	✓✓	✓	✓	--	✓	✓✓
Guatemala	✓	--	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
México	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓
Nicaragua	✓✓	✓✓	✓✓	✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓(1)	✓✓
Panamá	--	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓	✓✓	✓✓
Paraguay	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Perú	--	--	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓	✓✓	✓✓
Rep. Dominicana	✓	--	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Surinam	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Uruguay	✓	✓	✓	✓✓	✓	✓	✓	✓	--	✓✓
Venezuela	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

(1) Contenido incluido en programa de estudio de la Transformación Curricular que se encuentra en fase de pilotaje y validación en 84 centros educativos.

Indicador 1.14 Desarrollo económico y social. Desarrollo sostenible

País	2000		2008	
	Secundaria		Secundaria	
	13	14	13	14
Argentina	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Bolivia	✓✓	--	✓✓	--
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Colombia	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Costa Rica	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Chile	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Ecuador	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
El Salvador	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Guatemala	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
México	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Nicaragua	✓	✓✓	✓✓(1)	✓✓
Panamá	--	--	✓✓	✓
Paraguay	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Perú	--	--	--	--
Rep. Dominicana	✓✓	--	✓✓	✓✓
Surinam	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Uruguay	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Venezuela	✓✓(2)	--	✓✓(2)	--

(1) En el programa de estudio de la Transformación Curricular que se encuentra en fase de pilotaje y validación en 84 centros educativos se desarrolla con mayor profundidad.
(2) Se incluye como contenido en los programas correspondientes a 12 años de edad.

Indicador 2.1 Antecedentes históricos de los DDHH en la Antigüedad y la Edad Media

País	2000					2008				
	Primaria			Secundaria		Primaria			Secundaria	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	--
Bolivia	--	--	--	--	✓✓	--	--	--	--	✓✓
Brasil	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Colombia	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Costa Rica	--	✓	--	--	--	--	--	--	--	--
Chile	✓✓	--	--	--	--	✓✓	--	✓✓	--	--
Ecuador	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
El Salvador	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--
Guatemala	--	--	✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--
México	✓✓	--	--	--	--	--	--	✓	--	--
Nicaragua	--	--	✓✓	✓	--	--	--	✓✓	✓	--
Panamá	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓	✓✓	✓✓	--
Paraguay	--	✓	✓	--	--	--	✓	✓	--	--
Perú	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Rep. Dominicana	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--
Surinam	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Uruguay	--	--	--	--	✓✓	--	--	--	✓✓	--
Venezuela	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Indicador 2.2.1 Desarrollo de los DDHH en los siglos XX y XXI

País	2000		2008	
	Secundaria		Secundaria	
	13	14	13	14
Argentina	✓✓	✓✓	✓	✓✓
Bolivia	✓✓(1)	--	✓✓(1)	--
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Colombia	--	--	--	--
Costa Rica	✓✓	--	--	--
Chile	✓✓	--	✓✓	--
Ecuador	✓✓	--	✓✓	--
El Salvador	--	✓✓	--	✓✓
Guatemala	✓✓	--	--	--
México	--	--	✓✓	--
Nicaragua	--	--	--	--
Panamá	--	--	--	--
Paraguay	✓	--	✓	✓✓
Perú	--	--	--	--
Rep. Dominicana	✓✓	--	✓✓	--
Surinam	--	--	--	--
Uruguay	✓✓(1)	--	✓✓(1)	--
Venezuela	✓✓	--	✓✓	--

(1) Se incluye como contenido en el Plan y programas de estudios para el nivel primario.

Indicador 2.4 Declaración Universal de los Derechos Humanos

País	2000					2008				
	Primaria			Secundaria		Primaria			Secundaria	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	✓	✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓
Bolivia	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Colombia	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Costa Rica	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Chile	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Ecuador	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
El Salvador	✓✓	✓✓	--	✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓	✓✓
Guatemala	--	--	--	--	✓✓	--	--	--	✓	✓
México	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	--	✓✓
Nicaragua	--	✓✓	--	--	✓✓	--	✓✓	--	✓✓(1)	✓✓
Panamá	--	--	--	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--
Paraguay	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--
Perú	--	--	--	--	--	--	--	--	✓	--
Rep. Dominicana	--	✓✓	--	--	--	--	✓✓	--	--	--
Surinam	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Uruguay	--	--	✓✓	--	--	--	--	✓✓	--	--
Venezuela	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--

(1) Contenido incluido en programa de estudio de la Transformación Curricular que se encuentra en fase de pilotaje y validación en 84 centros educativos.

Indicador 2.4.1 Pactos internacionales

País	2000		2008	
	Secundaria		Secundaria	
	13	14	13	14
Argentina	✓	✓	--	--
Bolivia	✓✓(1)	--	✓✓(1)	--
Brasil	✓	✓	✓	✓
Colombia	✓	✓	✓✓	✓✓
Costa Rica	✓	✓	✓	✓✓
Chile	--	✓✓	--	✓✓
Ecuador	--	--	--	--
El Salvador	--	--	--	--
Guatemala	--	✓	✓	--
México	--	--	--	✓✓
Nicaragua	--	--	✓(2)	✓(2)
Panamá	--	--	--	--
Paraguay	--	--	--	--
Perú	--	--	--	--
Rep. Dominicana	--	--	--	--
Surinam	--	--	--	--
Uruguay	--	--	--	--
Venezuela	--	--	--	--

(1) Se incluye como contenido en el Plan y programas de estudios para el nivel primario.
(2) Contenido incluido en programa de estudio de la Transformación Curricular que se encuentra en fase de pilotaje y validación en 84 centros educativos.

Indicador 2.5 Convención sobre los Derechos del Niño

País	2000					2008				
	Primaria			Secundaria		Primaria			Secundaria	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	--	--	--	--	--	✓✓	--	--	--	--
Bolivia	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--
Brasil	✓✓	--	--	--	--	✓✓	--	--	--	--
Colombia	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Costa Rica	--	✓✓	--	✓	--	--	✓✓	--	✓	✓
Chile	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓
Ecuador	--	✓✓	--	--	--	--	✓✓	--	--	--
El Salvador	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--
Guatemala	--	--	--	--	✓	✓	✓	--	--	--
México	✓✓	✓✓	--	--	--	--	--	--	--	--
Nicaragua	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓(1)
Panamá	--	--	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--	✓
Paraguay	✓	✓✓	✓	✓	✓	✓	✓✓	✓	✓	✓
Perú	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Rep. Dominicana	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Surinam	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Uruguay	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Venezuela	✓✓	--	--	--	--	✓✓	--	--	--	--

(1) Contenido incluido en programa de estudio de la Transformación Curricular que se encuentra en fase de pilotaje y validación en 84 centros educativos.

Indicador 2.5.1 Convención CEDAW

País	2000 Secundaria		2008 Secundaria	
	13	14	13	14
Argentina	--	--	--	--
Bolivia	✓✓(1)	--	✓✓(1)	--
Brasil	--	--	--	--
Colombia	--	--	✓✓	✓✓
Costa Rica	✓✓	✓✓	✓	✓
Chile	--	--	✓✓	--
Ecuador	--	--	--	--
El Salvador	--	--	--	--
Guatemala	--	--	--	--
México	--	--	--	--
Nicaragua	--	--	✓✓(2)	--
Panamá	--	--	✓✓	--
Paraguay	--	--	--	--
Perú	--	--	--	--
República Dominicana	--	--	--	--
Surinam	--	--	--	--
Uruguay	--	--	--	--
Venezuela	--	--	--	--

(1) Se incluye como contenido en el Plan y programas de estudios para el nivel primario.
(2) Contenido incluido en programa de estudio de la Transformación Curricular que se encuentra en fase de pilotaje y validación en 84 centros educativos.

Indicador 2.5.2 Otros instrumentos de DDHH de poblaciones específicas

País	2000 Secundaria		2008 Secundaria	
	13	14	13	14
Argentina	--	--	--	--
Bolivia	✓✓1	--	✓✓(1)	--
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Colombia	--	--	✓✓	✓✓
Costa Rica	✓	✓	✓✓	✓✓
Chile	--	✓✓	✓✓	✓✓
Ecuador	--	--	--	--
El Salvador	--	--	--	--
Guatemala	--	--	--	--
México	--	✓✓	--	✓✓
Nicaragua	--	--	✓✓(2)	✓✓(2)
Panamá	--	--	--	✓
Paraguay	--	--	--	--
Perú	--	--	--	--
República Dominicana	--	--	--	--
Surinam	--	--	--	--
Uruguay	--	--	--	--
Venezuela	--	--	--	--

(1) En los programas de estudio de primaria se mencionan las necesidades de protección de diversos grupos vulnerables (ancianos, personas con discapacidad, desempleados, etc.).
(2) Contenido incluido en programa de estudio de la Transformación Curricular que se encuentra en fase de pilotaje y validación en 84 centros educativos.

Indicador 2.8 Casos de violaciones masivas de DDHH

País	2000 Secundaria		2008 Secundaria	
	13	14	13	14
Argentina	✓✓	✓✓	--	✓✓
Bolivia	✓✓(1)	--	✓✓(1)	--
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Colombia	✓	✓	--	--
Costa Rica	✓✓(2)	✓✓(2)	✓✓(2)	✓✓(2)
Chile	✓✓	--	✓✓	--
Ecuador	--	--	--	--
El Salvador	--	✓✓	--	✓✓
Guatemala	--	--	--	--
México	--	--	--	--
Nicaragua	--	--	--	--
Panamá	✓✓	--	✓✓	✓✓
Paraguay	✓✓	--	✓✓	✓✓
Perú	--	--	--	--
República Dominicana	✓	--	✓	--
Surinam	--	--	--	--
Uruguay	--	✓✓	--	--
Venezuela	--	--	--	--

(1) En los programas correspondientes a 12 años se hace mención a la explotación de indígenas y afrodescendientes durante la colonia.
(2) Se hace mención a la explotación de indígenas y afrodescendientes durante la colonia.

Indicador 3.1.1 Evolución histórica del concepto de democracia

País	2000		2008	
	Secundaria		Secundaria	
	13	14	13	14
Argentina	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Bolivia	--	--	--	--
Brasil	--	--	--	--
Colombia	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Costa Rica	--	--	✓✓(1)	--
Chile	✓✓	--	✓✓	--
Ecuador	--	✓✓	--	✓✓
El Salvador	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Guatemala	--	--	✓✓	--
México	--	--	✓✓	✓✓
Nicaragua	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Panamá	✓✓	--	✓✓	--
Paraguay	--	--	--	--
Perú	--	--	--	--
Rep. Dominicana	✓✓	--	✓✓	--
Surinam	--	--	--	--
Uruguay	--	✓✓	✓✓	--
Venezuela	--	--	--	--

(1) Se incluye como contenido en el programa de estudio correspondiente a 6º grado (12 años).

Indicador 3.2 Estado o Estado de Derecho

País	2000					2008				
	Primaria			Secundaria		Primaria			Secundaria	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Bolivia	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Colombia	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓	✓	✓	✓✓	✓✓
Costa Rica	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓
Chile	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Ecuador	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--
El Salvador	--	--	--	--	✓✓	--	--	--	--	✓✓
Guatemala	--	✓	✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓	✓✓	--	--
México	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓
Nicaragua	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Panamá	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--
Paraguay	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Perú	--	--	--	✓	✓	--	--	✓✓	--	✓✓
Rep. Dominicana	--	✓✓	--	✓✓	--	--	✓✓	--	✓✓	--
Surinam	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Uruguay	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--
Venezuela	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Indicador 3.2.1 Elecciones y sufragio

País	2000		2008	
	Secundaria		Secundaria	
	13	14	13	14
Argentina	✓✓	✓✓	✓	✓
Bolivia	✓✓	--	✓✓	--
Brasil	--	--	--	--
Colombia	--	--	✓	✓
Costa Rica	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Chile	--	✓✓	--	✓✓
Ecuador	--	--	--	--
El Salvador	--	✓✓	--	✓✓
Guatemala	--	--	--	--
México	--	✓✓	✓✓	✓✓
Nicaragua	--	--	✓✓(1)	✓✓(1)
Panamá	✓✓	--	--	✓✓
Paraguay	✓✓(2)	✓✓	✓✓(2)	✓✓
Perú	--	--	--	--
República Dominicana	✓✓	--	✓✓	--
Surinam	--	--	--	--
Uruguay	✓✓(3)	--	✓✓(3)	--
Venezuela	✓✓(2)	--	✓✓(2)	--

(1) Contenido incluido en programa de estudio de la Transformación Curricular que se encuentra en fase de pilotaje y validación en 84 centros educativos.
(2) El indicador está presente en el nivel correspondiente a 12 años de edad.
(3) El indicador está presente en el nivel correspondiente a 11 años de edad.

Indicador 3.5 Los derechos humanos en la Constitución Política del país

País	2000					2008				
	Primaria			Secundaria		Primaria			Secundaria	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Bolivia	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	--
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Colombia	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Costa Rica	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Chile	--	✓	--	✓✓	✓✓	--	✓	✓✓	✓✓	✓✓
Ecuador	--	--	✓	✓✓	--	--	--	✓	✓✓	--
El Salvador	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓
Guatemala	--	✓	--	✓✓	✓	✓✓	✓	✓✓	--	--
México	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓
Nicaragua	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓(1)	✓✓(1)
Panamá	--	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓	✓✓
Paraguay	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓
Perú	--	--	--	--	--	--	--	--	--	✓✓
Rep. Dominicana	--	✓✓	--	--	--	--	✓✓	--	--	✓✓
Surinam	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Uruguay	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	--
Venezuela	--	✓✓	--	--	--	--	✓✓	--	--	--

(1) Contenido incluido en programa de estudio de la Transformación Curricular que se encuentra en fase de pilotaje y validación en 84 centros educativos.

Indicador 3.6 Instituciones que protegen los DDHH en el ámbito nacional

País	2000					2008				
	Primaria			Secundaria		Primaria			Secundaria	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Bolivia	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Colombia	--	--	--	✓	✓	✓	✓	--	✓	✓
Costa Rica	--	--	✓✓	✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓
Chile	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓
Ecuador	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
El Salvador	✓✓	--	✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓	✓✓	✓✓
Guatemala	--	--	--	--	✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓
México	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓
Nicaragua	✓	✓✓	--	--	--	✓	✓✓	✓✓(1)	✓(1)	✓(1)
Panamá	✓	✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	--
Paraguay	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--
Perú	--	--	--	✓✓	✓✓	✓	✓	✓	--	--
Rep. Dominicana	--	--	✓	--	--	--	--	✓	--	✓
Surinam	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Uruguay	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--	✓✓
Venezuela	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--

(1) Contenido incluido en programa de estudio de la Transformación Curricular que se encuentra en fase de pilotaje y validación en 84 centros educativos.

Indicador 3.7 Organizaciones internacionales de cooperación y promoción de DDHH

País	2000					2008				
	Primaria			Secundario		Primaria			Secundaria	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	--	--	✓	✓	✓	--	--	--	✓	--
Bolivia	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	--
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Colombia	--	--	--	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓
Costa Rica	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Chile	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓
Ecuador	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
El Salvador	✓✓	--	✓✓	--	--	✓✓	--	✓✓	--	--
Guatemala	--	--	✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--
México	--	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓
Nicaragua	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓(1)	✓(1)
Panamá	--	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓
Paraguay	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--
Perú	--	--	--	--	-	--	--	--	--	--
Rep. Dominicana	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Surinam	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Uruguay	--	--	✓✓	--	--	--	--	✓✓	--	--
Venezuela	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--

(1) Contenido incluido en programa de estudio de la Transformación Curricular que se encuentra en fase de pilotaje y validación en 84 centros educativos.

Instituto Interamericano de Derechos Humanos

Asamblea General
(2007 - 2009)

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

Paolo G. Carozza
Luz Patricia Mejía
Felipe González
Florentín Meléndez
Víctor E. Abramovich
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.