IIDH
INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS
INSTITUT INTERAMÉRICAIN DES DROITS DE L'HOMME
INSTITUTO INTERAMERICANO DE DIREITOS HUMANOS
INTER-AMERICAN INSTITUTE OF HUMAN RIGHTS

IIDH Instituto Interamericano de Derechos Humanos 30 aniversario IIHR Inter-American Institute of Human Rights 1980 - 2010

VIII

Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos

Relatório Interamericano da Educação em Direitos Humanos

Inter-American Report on Human Rights Education

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

Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos livros de texto: 10 a 14 anos

Development of specific human rights concepts in the school textbooks for students from 10 to 14 years of age

Embajada Real de Dinamarca

Asdi
AGENCIA SUECA DE COOPERACION INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO

REAL EMBAJADA DE NORUEGA

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS

Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos

Un estudio en 19 países

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

San José - Diciembre 2009

© 2010 Instituto Interamericano de Derechos Humanos
San José. Primera edición. Reservados todos los derechos

341.481
I59p

Instituto Interamericano de Derechos Humanos
Informe Interamericano de la Educación en Derechos humanos / Instituto Interamericano de Derechos Humanos-- (No. I 2002-) -- San José, C.R. : IIDH, 2002-

v.

ISSN: 1659-469X

Educación en Derechos Humanos 2. Recursos Continuo

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

Equipo productor de la publicación:

Ana María Rodino, Consultora académica y coordinadora de la investigación

Randall Brenes, Oficial de Programas, Servicios Especiales IIDH

Jorge Padilla, Asistente, Servicios Especiales IIDH

Ricardo Castro, Consultor asistente de investigación

Marisol Molestina, Consultora editorial

Producción Editorial-Servicios Especiales del IIDH, portada y artes finales

Impresión: Ediciones Sanabria

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

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

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

Publicación coordinada por Producción Editorial-Servicios Especiales del IIDH

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

Índice

Presentación 9

Sección I: El Informe del IIDH sobre la educación en derechos humanos 11

Antecedentes institucionales 11

Naturaleza y alcances del *Informe interamericano de la EDH* 13

Las bases normativas: el derecho a la educación en derechos humanos 14

Las bases conceptuales y metodológicas: investigar progresos 15

El primer ciclo de informes de la EDH: 2002-2006 17

Sección II: El segundo ciclo del Informe de la EDH y el VIII Informe 23

Otra iniciativa institucional interamericana:
La *Propuesta curricular y metodológica de la EDH* 23

El segundo ciclo de informes de la EDH: 2007 en adelante 26

El VIII Informe: desarrollo de conocimientos específicos
de derechos humanos en los libros de texto de 10 a 14 años 29

Sección III: Resultados de la investigación 49

El contexto institucional de los libros de texto analizados 49

Conocimientos específicos de derechos humanos en los libros de texto
para niños y niñas entre 10 y 14 años de edad 62

Incorporación de conceptos y desarrollos conceptuales básicos
de derechos humanos 63

Incorporación de la historia de los derechos humanos 75

Incorporación de normas e instituciones básicas de derechos humanos 83

Sección IV: Conclusiones 93

Sobre el contexto institucional de los libros de texto analizados 93

Sobre conocimientos específicos de derechos humanos en los libros
de texto para niños y niñas de 10 a 14 años 94

Sección V: Recomendaciones 101

Sección VI: Anexos 105

1. Matrices utilizadas en el primer ciclo de informes de la EDH 105
2. Matrices utilizadas en el segundo ciclo de informes de la EDH 108
3. Información de contexto sobre los libros de texto analizados 110
4. Tablas por indicador para los dos períodos analizados (2000-2008) 111

Índice de tablas

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

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

Presentación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Roberto Cuéllar M.
Director Ejecutivo

10 de diciembre de 2009

Sección I

El Informe del IIDH sobre la educación en derechos humanos

Antecedentes institucionales

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

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

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

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

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

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

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.

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

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

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

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

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

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 único. Recoge y compara los resultados obtenidos en cada país mediante la aplicación de una matriz de recolección de datos que alimenta un sistema de indicadores, los cuales evidencian el comportamiento de variables relativas a cambios significativos ocurridos en el ejercicio de un aspecto central del derecho a la EDH a lo largo de un período, habitualmente la década anterior a la medición.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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 y la Resolución de la Asamblea General de la OEA AG/RES. 2506 (XXXIX-O/09).

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

Las bases conceptuales y metodológicas: investigar progresos

Enfoques en la investigación sobre derechos humanos

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

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

Por la naturaleza del objeto de investigación, la metodología del enfoque de violación es fundamentalmente casuística y resulta muy apropiada para trabajar en el terreno de los derechos civiles y políticos. Este tipo de investigación ha sido y es crucial para denunciar casos específicos de vulneración de derechos, lo cual permite poner en marcha procesos jurídicos y socio-políticos dirigidos a esclarecer la verdad sobre las violaciones, castigar a los violadores, y ofrecer justicia y reparación a las víctimas, así como para alertar sobre futuras violaciones[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 midiéndolos a partir de los estándares mínimos expresados en la normativa internacional y adoptados por los países al ratificar los instrumentos convencionales. No sustituye al de vigilancia y denuncia de violaciones, ni pretende ocultar los rezagos en el logro de las metas deseables. Su novedad reside en el potencial que tiene para comprender las cuestiones de derechos humanos como *procesos*, es decir, como fenómenos

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.

que cambian en el tiempo y no sólo como casos particulares de violación o estados propios de un momento determinado[7].

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

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

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

Informes y monitoreo de derechos humanos

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

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

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

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

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.

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, 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, como en el caso de la educación, dependen también de otros factores no controlados por la investigación.

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

La estructura general de la investigación

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

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

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

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

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

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

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

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

El trabajo sobre cada campo contempló varios dominios constitutivos:

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

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 pedagógico, y que da como resultado un determinado nivel de desempeño.

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

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

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

Estructura del primer ciclo de los Informes Interamericanos de la EDH					
Informe Nº	**Año**	**Campos temáticos**	**Dominios**	**Variables**	**Indicadores**
I	2002	Desarrollo normativo e institucional	1	4	10
II	2003	Desarrollo en el currículo y los textos escolares	3	6	28
III	2004	Desarrollo en la formación de educadores	4	11	38
IV	2005	Desarrollo en la planificación educativa a nivel nacional	3	8	26
V	2006	Desarrollo en los contenidos y espacios curriculares: 10-14 años	3	9	28
		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 este curso, de dos semanas de duración, compartieron sus informes y contribuyeron a considerar eventuales conclusiones y recomendaciones. El equipo de investigación del IIDH completó el ejercicio y elaboró el I Informe. Por su lado, los estudiantes se comprometieron a divulgar los informes en sus países y algunos expresaron además su disposición para colaborar en las investigaciones de los años siguientes.

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

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

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

1. Elaboración de una hipótesis de trabajo y diseño de un sistema de variables e indicadores, por parte del equipo del Instituto.
2. Recolección de información siguiendo el sistema de indicadores, por parte de investigadores en los países[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 en diversos países de la región.
8. Colocación del informe en el sitio web del IIDH.
9. Producción de una edición bilingüe español-inglés.

El sistema de indicadores utilizado en los informes se puede sintetizar así[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 elaborada por el IIDH y según un protocolo de instrucciones que asegura la mayor homogeneidad posible en las respuestas.

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

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.

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

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

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

Campos temáticos abordados e hipótesis de trabajo[14]

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sección II

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

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

Sentido y objetivos de la Propuesta

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

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

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

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

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

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

---

1 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).

2 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).

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

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

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

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

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

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

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

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

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[4].

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

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

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

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

---

3 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).

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

5 La Resolución AG/RES. 2404 (XXXVIII– O/08) se encuentra publicada en el sitio web del IIDH (*http://www.iidh.ed.cr/multiCom/paginaInterna_IIDH.aspx?pagina_destino=ASP.Comunicados_Detalle_ascx&id=8462&Nav=R&IdPortal=6*).

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

1. Reconocer los avances, acciones y políticas que vienen implementando gradualmente los Estados Miembros en materia de educación en derechos humanos para los niños, niñas y jóvenes que cursan la educación formal, según se desprende de los progresos identificados en los Informes Interamericanos de la Educación en Derechos Humanos.

2. Sugerir a los Estados Miembros que, en los casos y en la medida en que aún no lo hayan hecho, implementen las recomendaciones contenidas en los Informes Interamericanos de la Educación en Derechos Humanos para incorporar la Educación en Derechos Humanos en los distintos ámbitos de su educación formal.

3. Sugerir a los Estados Miembros que analicen los aportes de la Propuesta Curricular y Metodológica del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) para la incorporación de la educación en derechos humanos en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad con miras a su aplicación y de acuerdo al cumplimiento del artículo 13.2 del Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, "Protocolo de San Salvador". En ese sentido, recomendar a los Estados Miembros que no lo han hecho, adoptar, suscribir y ratificar este instrumento.

4. Destacar el proceso y los logros de la Conferencia Interamericana de Ministros de Educación sobre Educación en Derechos Humanos de los países firmantes del "Protocolo de San Salvador", en la que se intercambiaron experiencias y discutieron los desarrollos curriculares y metodológicos necesarios para introducir o fortalecer la educación en derechos humanos en sus respectivos sistemas educativos.

5. Alentar a los Estados Miembros a continuar apoyando al Instituto Interamericano de Derechos Humanos en las actividades y proyectos educativos que, con base en su mandato, realiza a nivel nacional y regional, especialmente en la utilización de las herramientas tecnológicas que esta institución ha desarrollado para la capacitación a distancia de docentes del sistema educativo formal, en materia de contenidos y metodología de educación en derechos humanos.

   AG/RES. 2466 (XXXIX-O/09)[6]

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

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

Un ejercicio de permanencia e innovación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Enmarque teórico: Los derechos humanos en la escuela [9]

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

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

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

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

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

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

Justificación del tema e hipótesis de investigación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

11 Ibídem, pág.17.

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

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

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

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

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

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

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

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

Estructura del segundo ciclo de los Informes Interamericanos de la EDH					
Informe Nº	**Año**	**Campos temáticos**	**Dominios**	**Variables**	**Indicadores**
VI	2007	Desarrollo normativo de la EDH y gobierno estudiantil	3	7	18
VII	2008	Desarrollo de conocimientos de derechos humanos en los programas de estudio: 10 a 14 años	2	3	43
VIII	2009	Desarrollo de conocimientos de derechos humanos en los textos escolares: 10 a 14 años	2	3	43
		Totales	**7**	**13**	**104**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Categorías de contenidos de la EDH		
Información y conocimientos	**Valores y actitudes**	**Destrezas o capacidades para la acción**
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 violación) de los DDHH, la democracia y el Estado de Derecho en el mundo, la región y el país (contexto, antecedentes, influencias, protagonistas, resultados, impacto) ***Normas:*** instrumentos de derechos humanos; documentos internacionales y regionales de distinta naturaleza y efecto jurídico; legislación nacional, etc. ***Instituciones*:** instancias de protección de derechos (nacionales, regionales y universales): su estructura, función, procedimientos, etc.	Formación en el aprecio 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 DDHH 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 y 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.*

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

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

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

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

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

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

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

15 Cfr. *Los contenidos de la EDH.*

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

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

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

Matriz de variables e indicadores

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La matriz final utilizada para este informe fue la siguiente.

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

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

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

Como *medios de verificación* se emplearon fundamentalmente tres:

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

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

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

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

Fuentes de información y procedimiento investigativo

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

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

La decisión metodológica de examinar los textos de dos asignaturas para cada uno de los cinco grados donde se ubica la población-meta (10 a14 años) y hacerlo en dos momentos a fin de evaluar transformaciones en el tiempo (2000 y 2008), produjo como resultado un alto número de fuentes de información y, en consecuencia, un enorme corpus de datos. En total se trabajó con 212 libros de texto, que se distribuyen en 77 libros para el 2000 y 135 libros para 2008.

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

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

18 El cuestionario de contexto se puede consultar en el Anexo.

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

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

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

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

Libros de texto analizados para este Informe y responsables de su elaboración		
Vigentes en 2008		Responsables de la elaboración
10-11-12 años	13-14 años	
- *Educación Cívica 1*. Blanco O'dena, Diego, 2005. Para escuelas del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. - *Educación Cívica 1*. Marrone, Irene y Laura Claros (coord.), AZ Editora, 2007. Para escuelas de todo el país.	- *Educación Cívica 2*. Marrone, Irene y Laura Claros (coord.), AZ Editora, 2007. Para escuelas de todo el país. - Formación Ética y Ciudadana 9. Dossi, Mariana et al., Editorial Santillana, 2005. Para escuelas de las provincias de Buenos Aires, Santa fe y Córdoba.	Editoriales privadas (Kapelusz, Aula Taller, AZ Editora, Santillana).
- *Ciencias Sociales 5*. Lora, Gustavo. Editorial La Hoguera, 2008. - *Ciencias Sociales 6*. Sueldo, María. Editorial La Hoguera, 2008. - *Ciencias Sociales 7*. Lora, Gustavo. Editorial La Hoguera, 2008.	- *Ciencias Sociales 8*. Sueldo, María. Editorial La Hoguera, 2008. - *Educación Cívica 1*. Delgadillo, Joaquín. Editorial La Hoguera, 2005.	Editoriales privadas (Don Bosco, La Hoguera).
- *Historia. 4º serie*. Obra Coletiva. Editora Moderna, 2005. - *Geografia 4º serie* Obra Coletiva. Editora Moderna, 2005. - *Geografia. 5º serie*. Obra Coletiva. Editora Moderna, 2006. - *Geografia. 6º serie*. Obra Coletiva. Editora Moderna, 2006.	- *Geografia. 7º serie*.Obra coletiva. Editora Moderna, 2006. - *Geografia. 8º serie*. Obra Coletiva. Editora Moderna, 2006.	Editoriales privadas (Atual, Compañía Editora Nacional, Moderna, FDT, Ática).
- *Vivencias Ciencias Sociales 5º*. Sarmiento, Héctor. Editorial Voluntad, 2008. - *Navegantes. Sociales 5º*. Fajardo, Fanny. Grupo Editorial Norma, 2008. - *Navegantes. Sociales 7*. Ríos, Mauricio *et al* (adaptadores). Grupo Editorial Norma, 2008. - *Relaciones. Ciencias Sociales 7*. Granada, Germán y Libardo, Josué. Editorial Libros & Libros, 2007.	- *Relaciones. Ciencias Sociales 8*. Galeano, Mónica y Bosemberg, Luis. Editorial Libros & Libros, 2007. - *Relaciones. Ciencias Sociales 9*. Galeano, Mónica y Clavijo, Antonio Editorial Libros & Libros, 2007. - *Navegantes. Sociales 8*. Narváez, Germán *et al* (adaptadores) Grupo Editorial Norma, 2008. - *Navegantes. Sociales 9*. Narváez, Germán *et al* (adaptadores). Grupo Editorial Norma, 2008.	Editoriales privadas (Santillana, Norma, Voluntad, El Cid).
- *Nuevos destinos de Estudios Sociales 5*. Blen, Liliana *et al.* Eduvisión S.A., 2005. - *Logros de Estudios Sociales 6º.* Brenes, Ana *et al.* Eduvisión S.A., 2005.	- *Identidad 8. Geografía e Historia de América*. Morales, Elsa. (Directora). Editorial Santillana, 2003. - *Educación Cívica VII año.* Bolaños Raquel *et al.* Ediciones Magisterio, 2005. - *Educación Cívica VIII año*. Bolaños Raquel *et al.* Ediciones Magisterio, 2005. - *Estudios Sociales 8.* Bolaños Raquel *et al.* Ediciones Magisterio, 2007. - *Convivencias 7. Geografía e Historia de Costa Rica: 1821-1917*. Obra Colectiva. Editorial Santillana, 2008.	Editoriales privadas (Santillana, Eduvisión, Ediciones Magisterio, Farben)

Libros de texto analizados para este informe y responsables de su elaboración		
País	Vigentes en 2000	
	10-11-12 años	13-14 años
Chile	- *Lenguaje y comunicación 5º*. Fernández, Maximino y Xandre, Ana. Editorial Edebé, 1999. - *Lenguaje y comunicación 6º.* Fernández, Maximino. Editorial Edebé, 1999. - *Historia y Geografía 7º*. Krebs, A y Matte, V. Editorial Universitaria, S.A., 2000.	- *Yo pienso y aprendo*. *Texto de castellano para 8º año básico*. Rioseco, Rosita *et al.* Editorial Andrés Bello, 1999. - *Lengua castellana y comunicación 1º Medio* Ortúzar, Carmen. Editorial Lord Cochrane S.A., 1999.
Ecuador	sd[3]	sd[3]
El Salvador	- *Estudios Sociales 4.* Colección Cipotes. Mena Rosa. Editorial Cartotécnica Centroamericana,1996. - *Estudios Sociales 5*. Colección Cipotes Guevara, Mario. Editorial Cartotécnica Centroamericana, 1996. - *Estudios Sociales 6*. Colección Cipotes. Francia, Amalia. Editorial Cartotécnica Centroamericana, 1999.	sd
Guatemala	- Ministerio de Educación *Estudios Sociales 4*, 1998. - Ministerio de Educación. *Estudios Sociales 5*, 1998. - Ministerio de Educación *Estudios Sociales 6*, 1998. - Ministerio de Educación *Idioma Español 4*, 1998. - Ministerio de Educación *Idioma Español 5*, 1998. - Ministerio de Educación *Idioma Español 6*, 1998.	- *Estudios Sociales. Primero Básico*. Martínez, Juan y Villagrán, Karla. Ediciones Escolares S.A., 1997. - *Protagonistas. Estudios Sociales. Segundo Básico*. Peláez, Oscar. Grupo Editorial Norma, 2000.

Libros de texto analizados para este Informe y responsables de su elaboración		
Vigentes en 2008		Responsables de la elaboración
10-11-12 años	13-14 años	
- *Estudio y Compresión de la Sociedad 5º*.Loreto, Marina *et al*. Editorial Santillana, 2008. - *Estudio y Compresión de la Sociedad 6º Básico*. León, Michelle *et al* MN Editorial, 2007. - *Estudio y Compresión de la Sociedad 7º Básico*. Bascur, Cristián *et al*. Editorial Santillana, 2008. - *Lenguaje y Comunicación 5º Básico.* Guajardo, Marcela y Guajarado, Verónica. MN Editorial. 2007. - *Lenguaje y Comunicación 7º Básico.* Precht, Bernardita y Ramírez, Paz. Editorial Santillana, 2008.	- *Estudio y Compresión de la Sociedad 8º Básico.* Giadrosic, Georgina *et al.* MN Editorial, 2007. - *Lenguaje y Comunicación 8º Básico*. Fanta, Cecilia y Recabarren, Marcela. Editora Zig-Zag S.A., 2007. - *Lengua Castellana y comunicación 1º. Medio.* Saavedra, Ana y Umaña, Gloria. Arrayan Editores, 2007. - *Historia y Ciencias Sociales 1º Medio*. Valencia, Lucía *et al.* Editorial Santillana, 2008.	Ministerio de Educación y editoriales privadas (Universitaria, Santillana, Norma, Sal y Canto, MN, Sociedad Importadora de Libros Kuatro, Zig Zag, Arrayan, Don Bosco, Lord Cochrane).
- *Estudios Sociales 5.* Piedra, Julio. Ediciones Nacionales Unidas, 2008. - *Estudios Sociales 6.* Piedra, Julio. Ediciones Nacionales Unidas, 2008. - *Estudios Sociales 7*. Piedra, Julio. Ediciones Nacionales Unidas, 2008. - *Lenguaje y Comunicación 5*. Grupo Editorial EDINUM (Dirección pedagógica). Ediciones Nacionales Unidas, 2008. - *Lenguaje y Comunicación 6*. Grupo Editorial EDINUM (Dirección pedagógica). Ediciones Nacionales Unidas, 2008. - *Lenguaje y Comunicación 6*. Grupo Editorial EDINUM (Dirección pedagógica). Ediciones Nacionales Unidas, 2008.	- *Estudios Sociales 8*. Sánchez, Jorge. Editorial Don Bosco, 2008. - *Estudios Sociales 9*. Sánchez, Jorge. Editorial Don Bosco, 2008. - *Lenguaje 8*. Freire, Manuel. Edipcentro, 2008. - *Lenguaje 9.* Freire, Manuel. Edipcentro, 2008.	Ministerio de Educación y editoriales privadas (Ediciones Nacionales Unidas, Edipcentro, Don Bosco).
- *Estudios Sociales 4*. Colección Cipotes y Cipotas. Valenzuela de Brito, Raquel. Ministerio de Educación, 2008. - *Estudios Sociales 5*. Colección Cipotes y Cipotas. Jiménez, Alba. Ministerio de Educación, 2008. - *Estudios Sociales 6*. Colección Cipotes y Cipotas. Salazar, María. Ministerio de Educación, 2008.	- *Estudios Sociales y Cívica 7.* Colección Cipotes y Cipotas. Ministerio de Educación, 2008. - *Estudios Sociales y Cívica 8.* Colección Cipotes y Cipotas. Ministerio de Educación, 2008.	Ministerio de Educación
- Ministerio de Educación *Estudios Sociales 4*,1998. - Ministerio de Educación *Estudios Sociales 5*, 1998. - Ministerio de Educación *Estudios Sociales 6*, 1998. - Ministerio de Educación *Idioma Español 4*, 1998. - Ministerio de Educación *Idioma Español 5*, 1998. - Ministerio de Educación *Idioma Español 6*, 1998.	- *Protagonistas. Estudios Sociales. Segundo Básico*. Peláez, Oscar. Grupo Editorial Norma, 2000. - *Gramática y Comunicación. Primero básico*. Escobar, Ana. Delta Ediciones, 2001. - *Gramática y Comunicación. Segundo Básico*. Escobar, Ana. Delta Ediciones, 2001. - *Comunicación y Lenguaje 7*. Beteta, Luis *et al.* Editorial Santillana, 2007. - *Comunicación y Lenguaje 8*. Hermida, Beatriz *et al.* Editorial Santillana, 2007. - *Ciencias Sociales 7*. Martínez, Juan *et al.* Editorial Santillana, 2007. - *Ciencias Sociales 8.* Montúfar, Rafael *et al*. Editorial Santillana, 2007.	Ministerio de Educación y editoriales privadas (Santillana, Edessa, Delta, Norma).

Libros de texto analizados para este informe y responsables de su elaboración		
País	Vigentes en 2000	
	10-11-12 años	13-14 años
México	- *Lecciones de Civismo 5º.* Tarango, Eduardo *et al.* Editorial Santillana, 2000. - *Civismo 6º*. Alzás, Carmen y Alzás, Maricruz. Serie Ser y Saber. SM Ediciones, 2000. - *Formación Cívica y Ética 1*. Bahena, Urbano *et al.* Publicaciones Cultural, (1999.	- *Formación Cívica y Ética 2*. Bahena, Urbano *et al* Publicaciones Cultural, (1999. - *Formación Cívica y Ética 3*. Bahena, Urbano *et al* Publicaciones Cultural, (2000.
Nicaragua	- *Moral, Cívica y Urbanidad 4º.* Salazar, Aura. Ministerio de Educación, 1998. - *Moral, Cívica y Urbanidad 4º.* Cerda, Digna *et al.* Ministerio de Educación, 1998. - *Prácticas metodológicas de Moral, Cívica y Urbanidad 6º.* Díaz, Alex *et al.* Ministerio de Educación, 1998. - *Aprendamos a convivir 5º. Cívica, Moral y Urbanidad*. Escobar, César. Publicaciones San Jerónimo, 2000. - *Aprendamos a convivir 6º. Cívica, Moral y Urbanidad.* Escobar, César. Publicaciones San Jerónimo, 2000.	- *Formación Cívica y Social. Primer año.* Escobar, César. Tomos II y III. Publicaciones San Jerónimo, 1992.
Panamá	- *Estudios Sociales 5º.* Andrión, Luis *et al.* Editorial Norma, 1996. - *Estudios Sociales 6º*. Torres, Ruth *et al* Editorial Norma, 1998.	- *Cívica 1º*. Troya, Demóstenes. Editora Géminis, 1997. - *Cívica 2º*. Troya, Demóstenes. Editora Géminis, 1997.
Paraguay	- *Estudios Sociales. Educación Artística 5º.* Obra Colectiva. Ministerio de Educación y Cultura, 1998. - *Estudios Sociales. Educación Artística 6º.* Obra Colectiva. Ministerio de Educación y Cultura, 1998. - *Ética y Formación Ciudadana 7º*. Albertini, Josefina y Figueredo Victoria. Expo Libro S:R.L., 2000. - *Ciencias Sociales, Historia y Geografía 7º.* Monte, María. Editorial Don Bosco, 1999.	- *Ética y Formación Ciudadana 8º.* Albertini, Josefina y Figueredo. Editorial en Alianza, 2000. - *Historia y Geografía 8º*. Monte, María *et al.* Editorial Don Bosco, 1998. - *Historia y Geografía 9º.* Monte, María *et al.* Editorial Don Bosco, 1998.
Perú	- *Ñuqanchik. Todos Nosotros 6º. Área Personal Social*. Ministerio de Educación, 2000.	sd[4]

Libros de texto analizados para este Informe y responsables de su elaboración		
Vigentes en 2008		Responsables de la elaboración
10-11-12 años	13-14 años	
- Secretaría de Educación Pública. *Historia 5º,* 2003. - Secretaría de Educación Pública. *Historia 6º*, 2006. - Secretaría de Educación Pública. *Español 6º,* 2006. - Secretaría de Educación Pública. *Formación Cívica y Ética 5º y 6º*. Material de apoyo para el alumno. Versión preliminar digital, 2008. - *Formación Cívica y Ética. Primer grado*. Latapí, Paulina *et al.* McGraw-Hill Interamericana Editores,2003	- *Formación Cívica y Ética. Segundo grado.* Bahena, Urbano *et al*. Grupo Editorial Patria, 2008. - *Formación Cívica y Ética. Tercer grado.* Latapí, Paulina *et al.* McGraw-Hill Interamericana Editores, 2003.	- Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Organismo descentralizado del gobierno de México). - Editoriales privadas (SM, Santillana, McGraw Hill, Grupo editorial Patria).
- *Moral, Cívica y Urbanidad 4º y 5º*, 1998. - *Moral, Cívica y Urbanidad 6º*. Salazar, Aura y Armijo, Azucena. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2004. - *Aprendamos a convivir 5º. Cívica, Moral y Urbanidad*. Escobar, César. Publicaciones San Jerónimo, 2000. - *Aprendamos a convivir 6º. Cívica, Moral y Urbanidad*. Escobar, César. Publicaciones San Jerónimo, 2000.	- *Formación Cívica y Social. Primer año.* Escobar, César. Tomos II y III. Publicaciones San Jerónimo, 1992.	Ministerio de Educación
- *Ciencias Sociales 5º*. Obra Colectiva. Editorial Santillana, 2005. - *Religión, Moral y Valores 5º*. De León, Agnes. Editora Escolar S.A., 2007. - *Religión, Moral y Valores 6º*. De León, Agnes. Editora Escolar S.A., 2002. - *Religión, Moral y Valores 7º*. Ariza, Diana y Zárate, Bárbara. Editorial Susaeta, 2003. - *Cívica 7º*. Tapia, Luis. Editorial Susaeta, 2006. - *Guía didáctica. Ciencias Sociales 5º*. Cantón, Susana *et al.* Editora Escolar S.A.,s.f. - *Guía didáctica. Ciencias Sociales 6º*. Cantón, Susana *et al.* Editora Escolar S.A., s.f.	- Cívica 8º Premedia.Tapia, Luis. Editorial Susaeta., 2008. - *Cívica 8º Premedia*. Pinto, Isabel. Editorial Susaeta, s.f. - *Religión, Moral y Valores 8º*. Ariza, Diana y Zárate, Bárbara. Editorial Susaeta, 2006. - *Religión, Moral y Valores 9º*. Ariza, Diana y Zárate, Bárbara. Editorial Susaeta, 2006.	Confeccionados de acuerdo con el MEDUCA por editoriales privadas (Santilllana, Géminis, Ediesco S.A, Norma).
- *Estudios Sociales. Educación Artística 5º*. Obra Colectiva. Ministerio de Educación y Cultura, 1998. - *Estudios Sociales. Educación Artística 6º*. Obra Colectiva. Ministerio de Educación y Cultura, 1998. - *Ciencias Sociales, Historia y Geografía 7º*. Monte, María. Editorial Don Bosco, 1999. - *Formación ética y ciudadana 7º*. Rubio, José *et al.* Editorial Don Bosco, 2007.	- *Formación ética y ciudadana 8º*. Rubio, José *et al.* Editorial Don Bosco, 2007. - *Formación ética y ciudadana 9º*. Riquelme, Carlos *et al.* Editorial Don Bosco, 2007. - *Historia y Geografía 8º*. Monte, María *et al.* Editorial Don Bosco, 1998. - *Historia y Geografía 9º*. Monte, María *et al.* Editorial Don Bosco, 1998.	Elaborados de acuerdo con el MEC por la editorial privada que ganó la licitación pública (Editorial Don Bosco).
- *Personal Social 5*. Remy, María. Ministerio de Educación, 2006. - *Personal Social 6*. Remy, María. Ministerio de Educación, 2006. - *Ciencias Sociales 1*. Secundaria. Obra Colectiva. Editorial Santillana, 2008.	- *Ciencias Sociales para secundaria 2*. Rodríguez, D. Grupo Editorial Norma, 2007.	Ministerio de Educación y editoriales privadas (Santillana, Norma).

Libros de texto analizados para este informe y responsables de su elaboración		
País	Vigentes en 2000	
	10-11-12 años	13-14 años
República Dominicana	- *Ciencias Sociales 5º.* Inoa, Orlando y Capellán, Fanny. Editorial Santillana, 2000. - *Ciencias Sociales 6.* González, María y Silié, Rubén. Secretaría de Estado de Educación y Cultura, 2000. - *Ciencias Sociales 7º.* Cassá, Roberto. Editorial Santillana, 2000.	- *Ciencias Sociales 8º.* Secretaría de Estado de Educación y Cultura, 2000.
Surinam	sd[5]	sd[5]
Uruguay	- *Nosotros en el mundo 4. Ciencias Sociales y Naturales 4*. Equipo Santillana. Editorial Santillana, 1999. - *Una América por descubrir. Ciencias Sociales 5º.* Méndez, Nelly y Morales, Juan. Ediciones de Impresora Polo, 2000. - *Espacio, Tiempo: ¡Acción! Ciencias Sociales 6º.* Luraschi, Alicia *et al*. Ediciones Impresora Polo, 2000. - *Casa Dicha 4º. Lengua.* Garibaldi, Luis y Salvo,María. Ediciones Rosgal, 1999. - *Lenguaje y Comunicación 5º.* Garibaldi, Luis y Salvo,María. Ediciones Rosgal, 2000. - *Entretextos 6º año. Lengua.* Garibaldi, Luis y Salvo,María. Ediciones Rosgal, 2000.	- *Ciencias Sociales. Primer Curso.* Administración Nacional de Educación Pública, 1998. - Ciencias Sociales. Segundo Curso. Administración Nacional de Educación Pública, 1999. - *Historia I. De la prehistoria a la Edad Media. Primer año. Ciclo Básico*. Caticha, Rosario *et al.* Editorial Santillana, 2001[7]. - *Historia II. La época moderna en Europa y América. Segundo año. Ciclo básico*. Geymonat, Roger *et al.* Editorial Santillana, 2001[7].
Venezuela	- *Educación Familiar y Ciudadana 7*. Gómez, Antonio y Camejo, Gladys. Editorial Salesiana, 1991. - *Historia de Venezuela 7*. Jiménez, Morella. Oxford Press University, 1999.	sd

sd: Sin datos disponibles.
1 Si bien el ejemplar utilizado para esta investigación se publicó en 2002, se trata de una reimpresión del mismo libro que se usaba desde los años noventa.
2 El ejemplar utilizado es de 2003, pero el investigador nacional comprobó que se desarrolló siguiendo el programa de Estudios Sociales vigente en el 2000.
3 La investigadora nacional no localizó textos escolares anteriores al 2000 ni en librerías ni en el Ministerio. Informa que en Ecuador los libros de texto están vigentes desde 2006 y que, previo a esa fecha, el gobierno no se responsabilizaba por los textos. Los producían diferentes editoriales privadas. En raras ocasiones el Ministerio otorgaba una "recomendación" sobre alguno de ellos, pero no se responsabilizaba de su contenido, ni eran obligatorios. Cada escuela utilizaba los textos que ella misma seleccionaba.
4 Según información proporcionada por la investigadora nacional, en secundaria, el 2000, no se usaban textos. Cada profesor hacía lo que pensaba que era mejor de acuerdo a un currículo que enviaba el ministerio.

Libros de texto analizados para este Informe y responsables de su elaboración		
Vigentes en 2008		Responsables de la elaboración
10-11-12 años	13-14 años	
- *Aprendo Educación Moral y Cívica 5º.* Henríquez, Eudy. Editorial Actualidad Escolar 2000, 2008. - *Aprendo Educación Moral y Cívica 6º*. Henríquez, Eudy. Editorial Actualidad Escolar 2000, 2008. - *Aprendo Educación Moral y Cívica 7º*. Henríquez, Eudy. Editorial Actualidad Escolar 2000, 2008. - *Cívica. Educación Básica 5º*. Piña, Marcelina. Grupo Editorial Norma, 2008. - *Cívica. Educación Básica 6º*. Bejarán, Carmen y Núñez, Elisa.Grupo Editorial Norma, 2008. - *Cívica. Educación Básica 7º*. López, Demetrio *et al*. Grupo Editorial Norma, 2008. - *Ciencias Sociales. Educación Básica 5º*. Díaz, Thelma. Editora Editesa, 2003. - *Ciencias Sociales. Educación Básica 6º*. Cabrera, Argentina. Editora Editesa, 2003. - *Ciencias Sociales. Educación Básica 7º*. Díaz, Thelma. Editora Editesa, 2004.	- *Ciencias Sociales. Educación Básica 8º*. Secretaría de Estado de Educación y Cultura, s.f. - *Aprendo Educación Moral y Cívica 8º*. Henríquez, Eudy. Editorial Actualidad Escolar 2000, 2008. - *Cívica. Educación Básica 8º*. Emeterio, Melania. Grupo Editorial Norma, 2008. - *Educación Moral y Cívica. Primer Grado. Primer ciclo. Educación Media*. Henríquez, Eudy. Editorial Actualidad Escolar 2000, 2008. - *Historia y Geografía Universal. Primer ciclo. Educación Media.* Hernández, Ricardo y Hérnández, Alejandro. Editorial Actualidad Escolar 2000, 2005.	- Elaborados por la Secretaría de Estado de Educación o por editoriales privadas (Actualidad Escolar 2000, Santillana, Ediciones SM, Editesa, Norma).
- *Wij en ons verleden Historia 5*. MINOV, 2007.[6]	Sd[6]	Elaborados por el Ministerio de Educación
- *Nosotros en el mundo 4. Ciencias Sociales y Naturales 4.* Equipo Santillana. Editorial Santillana, 1999. - Una América por descubrir. Ciencias Sociales 5º. Méndez, Nelly y Morales, Juan. Ediciones de Impresora Polo, 2000. - *Espacio, Tiempo: ¡Acción! Ciencias Sociales 6º.* Luraschi, Alicia *et al*. Ediciones Impresora Polo, 2000. - *Casa Dicha 4º. Lengua*. Garibaldi, Luis y Salvo,María. Ediciones Rosgal, 1999. - *Lenguaje y Comunicación 5º.* Garibaldi, Luis y Salvo,María. Ediciones Rosgal, 2000. - *Entretextos 6º año. Lengua*. Garibaldi, Luis y Salvo,María. Ediciones Rosgal, 2000. - *Libro de cuarto*. Corteza, Lucía y Rodríguez, Alejandra. Ediciones Rosgal, 2008.	- *Ciencias Sociales. Primer Curso.* Administración Nacional de Educación Pública, 1998. - Ciencias Sociales. Segundo Curso. Administración Nacional de Educación Pública, 1999. - *Historia I. De la prehistoria a la Edad Media. Primer año. Ciclo Básico*. Caticha, Rosario *et al.* Editorial Santillana, 2001. - *Historia II. La época moderna en Europa y América. Segundo año. Ciclo básico*. Geymonat, Roger *et al.* Editorial Santillana, 2001.	Elaborados por editoriales privadas mediante licitación (Santillana, Ediciones Rosgal, Impresora Polo).
- *Ciencias Sociales 5*. Da Rocha, Antonio *et al*. Editorial Santillana, 2005. - *Tobogán. Enciclopedia 5.* Arias, María *et al.* Editorial Actualidad Escolar 2000, 2007. - *Enciclopedia Girasol 6*. Gutiérrez, Juan y Rincón, Luis. Editorial Girasol, 2007[8] - *Historia de Venezuela 7*. Jiménez, Morella. Terra Editores, 2001.	- *Educación Familiar y Ciudadana 7*. Muñoz, María y Correia, Carmen. Editorial Santillna, 2002. - *Historia de Venezuela 8*. Hurtado, Miguel. Terra Editores, 2001. - *Historia Universal 8*. Ortega, David. Terra Editores, 2001.	Elaborados por editoriales privadas (Santillana, Grupo Editorial Girasol, Editorial Actualidad 2000, Editorial Panapo de Venezuela).

5 No se cuentan con libros de texto para este período ya que, según consigna la consultora nacional, en Surinam ha tomado mucho tiempo reformar los métodos utilizados en primaria y secundaria desde 1965, por lo que la elaboración de libros de texto tampoco ha sido adecuada. Se han logrado avances en el 6 grado de primaria, en donde, como se observa en la tercera columna, se ha reformado el currículum y se ha elaborado un nuevo libro de texto. Para secundaria, se planea la reforma para los siguientes meses.

6 Los libros de texto para secundaria aún se encuentran en etapa de revisión final del manuscrito. Se espera que a finales del año 2009 estén impresos y listos para su distribución en los centros educativos.

7 Estos ejemplares son reimpresiones de los textos de 1999.

8 Los textos "Enciclopedia Girasol" desarrollan las seis áreas del currículo de Educación Básica: Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias de la Naturaleza y Tecnología, Ciencias Sociales, Educación Estética y Educación Física.

Sección III
Resultados de la investigación
El contexto institucional de los libros de texto analizados

Fecha de publicación

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

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

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

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

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

Fechas de publicación de los textos analizados				
País	Vigentes en 2000		Vigentes en 2008	
	10-11-12 años	13-14 años	10-11-12 años	13-14 años
Argentina	sd	1999	2004, 2005 y 2007	2005 y 2007
Bolivia	1998	1998 aprox.	2008	2005 y 2008
Brasil	1996 y1997	1997	2005-2006	2006
Colombia	sf	2000	2007-2008	2007-2008
Costa Rica	sf	1996 y 1999	2005	2003, 2005, 2007 y 2008
Chile	2000	2000	2006, 2007 y 2008	2006, 2007 y 2008
Ecuador	sd	sd	2008	2008
El Salvador	1996 y 1999	sd	1996 y 1999	2008
Guatemala	1998	1997 y 2000	1998	2001 y 2007
México	1999 y 2000	1999 y 2000	2003, 2006 y 2008	2003 y 2008
Nicaragua	1998 y 2000	1992	1998, 2000 y 2004	1992
Panamá	1996 y 1998	1997	2002, 2003, 2005, 2006 y 2007	2006 y 2008
Paraguay	1998 y 2000	2000	1998 y 2007	2007
Perú	2000	sd	2006 y 2008	2007
Rep. Dom.	2000	2000	2003, 2004 y 2008	2005 y 2008
Surinam(1)	sd	sd	2007	sd
Uruguay	1999 y 2000	1998 y 1999	1999, 2000 y 2008	1998, 1999 y 2001
Venezuela	1991 y 1999	sd	2001, 2005 y 2007	2001 y 2002

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

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

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

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

Proceso de elaboración y distribución

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Notas:
sd Sin datos disponibles.
(a) Para los casos en que los textos fueron elaborados por editoriales privadas.
(b) En este caso se aclara que la información corresponde exclusivamente a los libros de texto de secundaria para el período 2008.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Materiales complementarios de EDH

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Incorporación de conceptos y desarrollos conceptuales básicos de derechos humanos

Concepto de derechos humanos, definición y características

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

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

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

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

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

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

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

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

Indicador 1.3. Características de los Derechos Humanos

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

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

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

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

Derechos acordados en la Declaración Universal

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Igualdad y no discriminación. Conceptos y tipos de discriminación

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

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

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

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

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

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

Igualdad y no discriminación

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

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

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

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

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

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

Concientización y rechazo de la discriminación por orientación sexual

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

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

Pobreza, hambre e inequidad

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

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

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

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

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

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

Pobreza, hambre y exclusión

Con mirada individualista y prejuiciosa:

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

Con perspectiva de derechos:

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

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

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

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

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

Ciudadanía y desarrollo (13 y 14 años)

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

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

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

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

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

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

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

Ciudadanía en sentido clásico o cívico-nacional

Enfoque restrictivo: electoral e individual

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ciudadanía en sentido clásico o cívico-nacional

Enfoque amplio: participativo y solidario

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

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

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

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

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

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

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

Ciudadanía Global

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

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

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

Desarrollo Sostenible con perspectiva de derechos

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

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

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

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

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

Incorporación de la historia de los derechos humanos

Antecedentes e hitos de la historia universal

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Luchadores por los derechos humanos

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

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

No se caracterizan por poseer cualidades de superhéroes, ni de santos o elegidos, sino por ser individuos sensibles a la situación de otros, concientes del valor de la igualdad y la justicia, y comprometidos a luchar por ellas. 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[7].

Indicador 2.6. Personalidades que destacan en la defensa de los DDHH

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

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

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

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

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

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

Historia cultural nacional

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

Indicador 2.7. Historia y cultura de las poblaciones indígenas y afrodescendientes que habitan el territorio nacional

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

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

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

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

Valorización de la diversidad y la historia cultural nacional

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

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

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

Perspectivas sobre la migración a lo largo del tiempo

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

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

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

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

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

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

Con perspectiva reduccionista:

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

Con perspectiva de derechos:

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

Violaciones de los derechos humanos en la historia reciente del país

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Incorporación de normas e instituciones básicas de derechos humanos

Normativa e institucionalidad democrática

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La democracia en la historia nacional

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

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

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

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

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

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

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

1 *Publicación en línea, consultada el 23 de Octubre de 2009 de: http://archivo.abc.com.py/2007-03-09/articulos/315485/el-autoritarismo-en-la-historia-reciente-del-paraguay*
2 *Publicación en línea, consultada el 23 de Octubre de 2009 de: http://www.observatoriomercosur.org.uy/UserFiles/File/ACTA_1_GT_EDUCACIONDDHH.pdf*

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

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

Lucha contra la corrupción y la impunidad

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

Democracia en la escuela: convivencia y organización

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

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

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

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

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

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

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

Normas e instituciones nacionales

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

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

Las *instituciones que protegen derechos humanos en el ámbito nacional* (Indicador 3.6, tabla en el Anexo) se abordan en los libros, pero con una presencia menor que la normativa. En 2000 están incorporadas en libros de 11 de 18 países, mientras para 2008 han crecido doblemente a 17 de 18 países y a más grados del período estudiado, particularmente los del nivel secundario.

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

Normas e instituciones supranacionales

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

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

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

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

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

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

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

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

Gobierno estudiantil

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

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

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

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

caracteriza por ofrecer al conjunto de alumnos y alumnas un espacio de participación, representación, deliberación y decisión dentro de la institución escolar[11].

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

Instituciones nacionales de protección de derechos

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

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

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

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

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

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

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

Sección IV
Conclusiones
Sobre el contexto institucional de los libros de texto analizados

Sobre la fecha de publicación

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

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

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

Sobre el proceso de elaboración y distribución

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

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

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

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

Sobre el análisis de los textos y sus claves de interpretación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sobre conceptos y desarrollos conceptuales básicos de DDHH

1. El *concepto de derechos humanos* aparece considerablemente en libros de texto de todos los países, de varios grados y de forma explícita en los dos momentos de tiempo. Su crecimiento es mínimo entre uno y otro momento porque ya en 2000 estaba bastante extendido. En contraste, la *definición de derechos humanos* está menos presente y las *características de los derechos humanos* mucho menos aún. Estos dos últimos indicadores también crecen en el tiempo, aunque en comparación con los datos sobre programas de estudio parece que se abordan en los libros todavía menos de lo que piden los programas, en uno y otro momento.

2. Comparando entre sí los resultados de los tres primeros indicadores, preocupa la repetición en los libros de texto de la tendencia observada en los programas de estudio: abundante incorporación del *concepto de DDHH* en contraste con el menor espacio que recibe su *definición* y con el todavía menor, escasísimo, que se otorga a las *características de los DDHH*. Esta secuencia de tratamiento decreciente sugiere que los derechos humanos podrían estar apareciendo –en los currículos y en los textos escolares– de forma nominal o simbólica, es decir, nombrándolos mucho pero sin hacer de ellos un buen desarrollo conceptual que los defina y caracterice. Esto es inaceptable, porque no se trata de incluir los DDHH en la escuela "de cualquier manera": se trata de introducirlos con toda su fuerza filosófica, histórica y educativa, para que nuestros niños y niñas los comprendan plenamente y los ejerciten en su vida.

3. Los *derechos humanos consagrados en la Declaración Universal* tienen presencia muy amplia en los libros de primaria y de secundaria tratados en forma general, no así en forma desagregada. En secundaria, donde se esperaba un análisis detallado, los indicadores desglosados no aparecen masivamente: sólo en dos tercios de los países se tratan separadamente los derechos civiles y políticos y los económicos, sociales y culturales –eso sí, ambos por igual– y apenas en un tercio de los países se abordan explícitamente los derechos colectivos. Esto puede interpretarse, otra vez, como un superávit denominativo frente a un déficit de profundización conceptual.

4. La noción de *derechos de la infancia* está muy presente en los libros de ambos momentos, pero curiosamente no están igual de extendidos los *derechos acordados en la Convención sobre los Derechos del Niño.* Sorprenden dos comprobaciones: una, que la Convención en sí misma no se trate más, dada su pertinencia y relevancia para los educandos como sujetos de los derechos allí reconocidos; otra, el tratamiento cuantitativamente mayor del concepto general que de los derechos infantiles particulares que la Convención consagra. Lo entendemos como otro ejemplo de incorporación "nominal" de conocimientos de DDHH, que se queda en reiterar el concepto y no ahonda su contenido.

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

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

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

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

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

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

[1] IIDH, *VII Informe Interamericano de la educación en derechos humanos...*, pág. 85.

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

Sobre la incorporación de la historia de los derechos humanos

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

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

10. Los hitos históricos sobre reivindicaciones particulares que se examinaron solamente para el grupo de edad de 13 y 14 años (los dos Pactos Internacionales, la Convención CEDAW y otros instrumentos de DDHH para poblaciones específicas), muestran progresos considerables durante la década, pero su incorporación actual aún está lejos de alcanzar a toda la región. Cuando todos los Estados han ratificado estos instrumentos de DDHH y muchos los han incorporado a su constitución política, no se justifica que la educación formal no los estudie.

11. Dada su importancia teórica y pedagógica, la presencia de *personalidades que destacan en la defensa de los DDHH* en los libros escolares se analizó con criterio amplio, sin excluir ninguna referencia a figuras inspiradoras y modélicas, fueran del pasado o actuales. Se verificó aquí que, en contraste con las escasas menciones contenidas en los currículos, los libros hacen un uso más vasto del elemento de personalización, en el nivel primario y el secundario.

    La gran mayoría de las personalidades citadas son líderes de movimientos políticos de la historia nacional o continental remota –de la colonia o las luchas por la independencia–, con poquísimas referencias a figuras contemporáneas. Este desequilibrio debería ser corregido incrementando la mención de luchadores de DDHH más cercanos en tiempo y espacio a la realidad vital de los estudiantes.

12. La *historia y cultura de las poblaciones indígenas y afrodescendientes que habitan el territorio nacional* está incluida abundantemente en los libros de textos, en ambos momentos y creciendo en

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

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

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

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

Sobre incorporación de normas e instituciones básicas de DDHH

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sección V
Recomendaciones

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

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

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

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

Sobre la elaboración y distribución de los textos:

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

  Entre las iniciativas valiosas que podrían llevarse adelante, si no existen ya, están (i) crear instancias ministeriales especializadas para producir lineamientos, dar seguimiento y evaluar los textos escolares; (ii) hacer participar a los establecimientos educativos y a los docentes en la evaluación y selección de ofertas de libros de texto, y (iii) planificar consultas e investigaciones para recoger los criterios de los docentes sobre la calidad y utilidad de los textos en uso.
- Mantener la pluralidad de opciones de libros escolares, así como la intervención de variadas instancias gubernamentales y no gubernamentales, de autores y editoriales en los procesos de elaboración de los libros, en cuanto la posibilidad de miradas diversas contribuye a fortalecer sistemas educativos democráticos.
- Llevar adelante acciones de incidencia o estímulo para promover la participación de expertos en EDH en el proceso de elaboración, supervisión y/o evaluación de los libros de texto escolares.

Sobre los contenidos de los textos:

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

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

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

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

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

Sección VI - Anexos

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

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

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

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

Variables	Indicadores
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

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

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: 10 a 14 años

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 DDHH	Para 10 años de edad.
	Para 11 años de edad.
	Para 12 años de edad.
	Para 13 años de edad.
	Para 14 años de edad.
Dominio 3: Medios didácticos para 2000 y 2005	
Existencia de los contenidos de DDHH en textos escolares	Para 10 años de edad.
	Para 11 años de edad.
	Para 12 años de edad.
	Para 13 años de edad.
	Para 14 años de edad.
Presencia de contenidos de DDHH en ejercicios de evaluación	Para 10 años de edad.
	Para 11 años de edad.
	Para 12 años de edad.
	Para 13 años de edad.
	Para 14 años de edad.
Actividades extra-aula	Visitas a instituciones gubernamentales.
Conmemoración de efemérides	De la diversidad étnica.
	De la equidad de género.
	Otras vinculadas con derechos humanos.

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

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

Variables	Indicadores
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.

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

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

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

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

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

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

3. Información de contexto sobre los libros de texto analizados

Dominio	Información contextual necesaria sobre los medios de verificación empleados	Observaciones
Textos escolares para niños/as de 10 a 12 años. Nivel primario (5°, 6° y 7° grados)	• Los libros de textos que usted ha escogido, ¿corresponden a la/s misma/s asignatura/s del plan de estudios seleccionada/s para la investigación del VII Informe? (Si no fuera así, ¿qué relación tienen con esta/s asignatura/s? ¿Por qué se escogieron?) • ¿Siguen el programa ministerial vigente: totalmente, en parte o para nada? • Fecha de publicación de los textos. • ¿Son los textos más comúnmente utilizados en esa asignatura/s? ¿Por qué? • ¿Son textos elaborados por el Ministerio? Si fuera así, ¿quién tuvo a su cargo la elaboración? ¿quiénes más participaron? ¿qué proceso se siguió para la elaboración? ¿quién aprobó finalmente los textos? • Si no fueron elaborados por el Ministerio, ¿están recomendado por el Ministerio? ¿El Ministerio recomendó solamente este libro de texto, o es uno dentro de un grupo de textos recomendados? • Si no fueron elaborados por el Ministerio, ¿quién los elaboró? ¿qué editorial los editó? • ¿Cómo consiguen los docentes estos textos? ¿Y los alumnos? • ¿Fueron evaluados alguna vez por el Ministerio? Aún si no lo hubieran sido, ¿qué opinión general tienen los técnicos ministeriales sobre esto textos? • ¿Sabe usted si se está pensando en una reforma a esta edición de los textos? Si así fuera, ¿por qué? Agregue cualquier otro dato que ayude a entender mejor la génesis y el proceso de elaboración de los textos escogidos.	Esta información se solicita al consultor/a propuesto por el Ministerio de Educación. Los consultores enviarán al IIDH un libro de texto por: • Cada uno de los 5 grados por analizar (5° a 9°). • Cada una de las asignaturas del plan de estudios que incluye más contenidos de DDHH. (Elegir 1 ó 2 asignaturas por grado).
Textos escolares para niños/as de 13 y 14 años. Nivel secundario (8° y 9° grados)		

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

Simbología

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

Indicador 1.2. Definición de los Derechos Humanos

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

Indicador 1.4. DDHH acordados en la Declaración Universal

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

Indicador 1.4.1. Clasificación de los Derechos Humanos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DIREITOS HUMANOS

Relatório Interamericano da Educação em Direitos Humanos

Um estudo em 19 países

Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos livros de texto: 10 a 14 anos

São José - Dezembro de 2009

© 2010 Instituto Interamericano de Direitos Humanos
São José. Primeira edição. Todos os direitos reservados

A reprodução total ou parcial dos materiais aqui publicados é permitida, desde que seja respeitado o teor do mesmo, sejam designados os créditos correspondentes e que o editor receba uma cópia da publicação ou da reprodução.

Equipe encarregada da publicação:

Ana Maria Rodino, Consultora Acadêmica e Coordenadora da Pesquisa

Randall Brenes, Oficial de Programas, Serviços Especiais IIDH

Jorge Padilla, Assistente, Serviços Especiais IIDH

Ricardo Castro, Consultor Assistente de Pesquisa

Marisol Molestina, Consultora editorial

Produção editorial - Serviços Especiais IIDH, Capa e fim das artes digitais

Mércia Lima de Suárez e Ana Luisa Lima, Tradução

Impressão: Edições Sanabria

Para a coleta da informação, recebemos colaboração dos seguintes consultores nacionais:

Argentina, Maria Marta Sciarrotta, Francisco Sacarfó, Maria Nuri García; Bolívia, Maria do Pilar Chávez; Brasil, Maria Elisa Almeida; Colômbia, Maria do Rosário Bonilla, Sandra Morelo; Costa Rica, Luís Ricardo Montoya, Juan Carlos Méndez; Chile, Luís Felipe de la Veja, Enrique Azúa; Equador, Maria Eugênia Gutiérrez, DNI Equador; El Salvador, Manuel Antônio Menjívar, Zulema Lara; Guatemala, Susana Gularte; México, Lilian Alvarez, Citlalin Castañeda; Nicarágua, Alex Diaz, Sônia Duran; Panamá, José Antônio Grenard; Paraguai, Daniel Oviedo; Peru, Patrícia Luque; República Dominicana, Luíza Mateo; Suriname, Rinette Telting; Uruguai, Ana Everett; Venezuela, Ana Pino Pasquier, Carlos Dominguez.

Ricardo Castro esteve encarregado da sistematização dos dados; Ana Maria Rodino esteve a cargo da análise dos resultados e da redação do Relatório, com apoio de Ricardo Castro e Randall Brenes; e Marisol Molestina foi a encarregada da layout e artes digitais.

Publicação coordenada pelo IIDH Produção editorial - Serviços Especiais

Instituto Interamericano de Direitos Humanos
Caixa Postal 10.081-1000 São José, Costa Rica
Tel: (506) 2234-0404 Fax: (506) 2234-0955
e-mail: s.especiales@iidh.ed.cr
http://www.iidh.ed.cr

Índice

Apresentação 9

Seção I: **O Relatório do IIDH sobre a Educação em Direitos Humanos** 11
Antecedentes institucionais 11
Natureza e alcances do *Relatório Interamericano da EDH* 12
As bases normativas: o direito à educação em direitos humanos 14
As bases conceituais e metodológicas: pesquisar progressos 15
O primeiro ciclo de relatórios da EDH: 2002-2006 17

Seção II: **O segundo ciclo do Relatório da EDH e o VIII Relatório** 23
Outra iniciativa institucional interamericana:
A *Proposta Curricular e Metodológica da EDH* 23
O segundo ciclo de relatórios da EDH: 2007 em adiante 26
O VIII Relatório: desenvolvimento de conhecimentos específicos
de direitos humanos nos livros de texto de 10 a 14 anos 29

Seção III: **Resultados da pesquisa** 49
O contexto institucional dos livros de texto analisados 49
Conhecimentos específicos de direitos humanos nos livros de texto
para meninos e meninas de 10 a 14 anos 62
Incorporação de conceitos e desenvolvimentos conceituais básicos
de direitos humanos 63
Incorporação da história dos direitos humanos 75
Incorporação de normas e instituições básicas de direitos humanos 83

Seção IV: **Conclusões** 93
Sobre o contexto institucional dos livros de texto analisados 93
Sobre conhecimentos específicos de direitos humanos nos livros
de texto para meninos e meninas de 10 a 14 anos 94

Seção V: **Recomendações** 101

Seção VI: **Anexos** 105
1. Matrizes usadas no primeiro ciclo de relatórios da EDH 105
2. Matrizes usadas no segundo ciclo de relatórios da EDH 108
3. Informação de contexto sobre os livros de texto analisados 110
4. Tabelas por indicador para os dois períodos analisados (2000-2008) 111

Índice de tabelas

Enfoques de pesquisa em direitos humanos....16
Estrutura do primeiro ciclo dos Relatórios Interamericanos da EDH....19
Estrutura de um sistema de indicadores.... 20
Estrutura do segundo ciclo dos Relatórios Interamericanos da EDH....32
Categorias de conteúdos da EDH 33
VII Relatório da EDH: Matriz de coleta de dados e análise de resultados....37
Domínio 1 / Domínio 2
Livros de texto analisados para este relatório e responsáveis de sua elaboração 40
Datas de publicação dos textos analisados....50
Informação do contexto:
Elaboração dos livros de texto e correspondência com os programas de estudo....52
Informação do contexto:
Distribuição dos livros de texto e reformas programadas 53
Indicador 1.1 Conceito de Direitos Humanos ou "direitos da pessoa"....63
Indicador 1.3 Características dos Direitos Humanos....64
Indicador 1.6 Direitos acordados na Convenção sobre os Direitos da Criança....66
Indicador 1.7 Igualdade e não discriminação 67
Indicador 1.8 Igualdade ou equidade de gênero 69
Indicador 1.11 Pobreza, fome e falta de equidade 69
Indicador 1.12 Cidadania – Indicador 1.13 Cidadania global 72
Indicador 2.2 A construção moderna dos direitos humanos:
Revoluções Americana e Francesa 76
Indicador 2.3 As Nações Unidas....76
Indicador 2.6 Personalidades que se destacam na defesa dos DH....78
Indicador 2.7 História e cultura das populações indígenas e afrodescendentes
que habitam o território nacional 79
Indicador 3.1 Conceito de democracia....83
Indicador 3.3 Lei/igualdade perante a lei....84
Indicador 3.4 Devido processo 85
Indicador 3.4.1 Transparência e prestação de contas....88
Indicador 3.7.1 Sistema regional de proteção de DH 89
Indicador 3.7.2 Sistema internacional de proteção de DH....89
Indicador 3.8 Organizações de participação estudantil na escola....90
Indicador 1.2 Definição dos Direitos Humanos.... 111
Indicador 1.4 DH pactuados na Declaração Universal 111
Indicador 1.4.1 Classificação dos Direitos Humanos 111
Indicador 1.4.2 Direitos Civis e Políticos 112

Indicador 1.4.3 Direitos Econômicos, Sociais e Culturais 112
Indicador 1.4.4 Direitos Coletivos 112
Indicador 1.5 Conceito de direitos da infância 113
Indicador 1.9 Preconceitos, estereótipos e discriminação 113
Indicador 1.10 Diferentes tipos de discriminação 113
Indicador 1.14 Desenvolvimento econômico e social. Desenvolvimento sustentável 114
Indicador 2.1 Antecedentes históricos de DH na Antiguidade e Idade Média 114
Indicador 2.4 Declaração Universal dos Direitos Humanos 114
Indicador 2.5 Convenção sobre os Direitos da Criança 115
Indicador 2.2.1 Desenvolvimento de DH nos séculos XX e XXI 115
Indicador 2.4.1 Pactos internacionais 115
Indicador 2.5.1 Convenção CEDAW 115
Indicador 2.5.2 Outros instrumentos de DH de populações específicas 116
Indicador 2.8 Casos de violações em massa de DH 116
Indicador 3.2 Estado ou Estado de Direito 116
Indicador 3.1.1 Evolução histórica do conceito de democracia 116
Indicador 3.2.1 Eleições e sufrágio 117
Indicador 3.5 Os Direitos Humanos na Constituição Política do País 117
Indicador 3.6 Instituições que protegem os DH no âmbito nacional 117

Apresentação

Para mim é uma grande satisfação colocar à disposição de docentes, promotores, preparadores de currículos, planejadores e especialistas educativos –em resumo, todos os que estão comprometidos, desde qualquer espaço social ou âmbito disciplinar, com o transcendental empreendimento de educar– este VIII Relatório Interamericano de Educação em Direitos Humanos, que representa a pesquisa mais atualizada das que, desde o ano de 2002, o Instituto vem realizando anualmente para medir progressos no campo do direito à educação em direitos humanos (EDH).

Ao longo da minha gestão como Diretor Executivo do IIDH tenho sustentado reiteradamente, e continuo fazendo-o com convicção, que a tarefa primordial das democracias é a educação em geral e especialmente a educação em direitos humanos, como um direito inerente às pessoas e indispensável para o desenvolvimento das sociedades democráticas. A transformação das normas jurídicas em práticas cidadãs cotidianas, em formas de interação entre indivíduos e entre grupos orientados à construção de sociedades mais justas, livres e solidárias, não se produz por reação espontânea nem deve ser deixada ao azar. Para alcançá-la é necessária e inadiável a intervenção do Estado, como gestor de políticas públicas educativas, e dos educadores, como mediadores pedagógicos na formação das gerações mais jovens. Do Estado, requerem-se ações sistemáticas e dirigidas a promover os direitos humanos e seus meios de proteção, ao formular os programas de estudo, ao capacitar a novos docentes e os que já estão em exercício, ao elaborar e distribuir livros de texto e outros materiais didáticos que desenvolvam os conteúdos do currículo. Requer-se dos educadores que eles queiram e saibam levar ao cenário vital das classes escolares o ensino-aprendizagem dos direitos próprios e alheios, da relação entre direitos humanos e democracia, do debate e da participação ativa para formar uma cultura cidadã que reconheça a importância que corresponde à dignidade humana nas sociedades.

Com o objetivo declarado de aportar aos estados e aos educadores da região ferramentas teóricas e aplicadas para cumprir ainda melhor com suas respectivas missões, concebeu-se a série de Relatórios Interamericanos da EDH, que já tem oito anos ininterruptos de realização e um crescente impacto na região.

Com a elaboração deste VIII Relatório, continuamos e fortalecemos as redes de cooperação e diálogo com diferentes atores que trabalham no campo da educação em direitos humanos, especialmente os ministérios ou secretarias de educação dos 19 Estados que assinaram o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais ou Protocolo de São Salvador e o vasto conjunto de ex-alunos do IIDH que cobre o continente. O intercâmbio acadêmico realizado por estas redes, sem dúvida, tem enriquecido muito o trabalho de pesquisa que o IIDH faz nesta matéria. Por um lado, desde o ponto de vista político, implica um maior compromisso dos atores estatais encarregados, justamente, de colocar na agenda política o direito à EDH e dos atores civis que cooperam para tornar realidade esse direito na prática. Por outro lado, desde a perspectiva metodológica, significa ampliar o acesso a fontes de informação primária e melhorar a qualidade dos dados obtidos, que são dados de "primeira mão" apoiados pelas autoridades oficiais.

Isto enseja uma especial relevância neste VIII Relatório, já que seu objeto de estudo são os livros de texto utilizados pelos escolares entre 10 e 14 anos de idade, que são os instrumentos didáticos por excelência em nossos sistemas educativos, porque representam tanto a tradução da proposta pedagógica que está sintetizada no currículo oficial, como a principal ferramenta para os docentes no seu trabalho diário dentro da sala de aula. Neste sentido, este Relatório é uma continuação e um

complemento da pesquisa realizada no VII Relatório que se centralizou na análise do desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos programas de estudo correspondentes à mesma faixa etária. É por isso que, como os leitores e leitoras poderão apreciar ao longo do documento, a hipótese que atravessa o estudo afirma que o progresso da EDH depende de que os conteúdos de direitos humanos, além de estar compilados no currículo explícito, estejam desenvolvidos de maneira efetiva, adequada e rigorosa nos textos escolares de uso diário. Não é suficiente que os conhecimentos sobre direitos estejam incorporados "de qualquer maneira": é imprescindível saber como incorporá-los, porque disto dependerá como serão aprendidos e como serão praticados na vida entre a infância e a adolescência.

Este VIII Relatório fez importantes descobertas que, juntamente com as do VII Relatório, oferecem uma visão ampla e diversificada da EDH hoje, no continente. Sem deter-nos a analisá-los, para não adiantar uma leitura que merece ser feita minuciosamente, destaco sua conclusão de que, para incorporar e fazer progredir a EDH no sistema educativo, a chave é entendê-lo como tal, como um sistema em que cada componente cumpre uma função, dá suas próprias contribuições e também tem suas limitações, decorrentes da sua natureza. Todos os componentes, que esta pesquisa chamou de domínios, são importantes e devem ser penetrados por uma visão de direitos humanos. O componente normativo legitima a EDH como um compromisso do Estado e como uma política pública e, assim, torna possível que entre na escola. O currículo detalha os conteúdos e orientações pedagógicas da EDH, organizados pela escola, e assim torna possível que chegue às salas de aulas. O componente dos livros de texto faz o desenvolvimento extenso dos conteúdos da EDH, tal como serão estudados e exercitados por mestres e alunos. Neste sentido, o currículo e os textos possibilitam introduzir efetivamente o enfoque de direitos e obrigações na formação das crianças de todo um país.

A experiência acumulada ao longo deste período de oito anos de pesquisa, neste campo, nos permite reconhecer que a região tem progredido, embora modestamente e ainda com muitas diferenças entre os 19 países objeto deste Relatório, na incorporação dos direitos humanos na sua educação formal e isto pode ser constatado tanto a partir das condições estruturais e legais, como desde as institucionais e a prática escolar.

Os relatórios do IIDH conseguiram ganhar o reconhecimento regional como instrumento de especial valor para o diagnóstico e a observação do progresso do direito à educação em direitos humanos nas Américas, a tal ponto que a cada ano, tanto instâncias nacionais governamentais como civis, bem como organizações internacionais que trabalham no campo da EDH, esperam com muita expectativa a caracterização específica que realiza cada relatório e suas conclusões sobre tendências de progresso ou retrocesso. Este esforço, além do mais, contribui para o esforço regional na promoção dos direitos humanos, levada adiante pela Organização de Estados Americanos.

É nosso mais sincero desejo que esta contribuição do IIDH ao estudo da EDH na região represente uma contribuição significativa para o impulso de progressos sistemáticos e sistêmicos, nas estratégias educativas dos Estados que adquiriram o compromisso de oferecer a seus cidadãos uma educação que permita o desenvolvimento integral de sua personalidade e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos, a justiça e a paz.

Roberto Cuéllar M.
Diretor Executivo

10 de dezembro de 2009

Seção I
O Relatório do IIDH sobre a Educação em Direitos Humanos
Antecedentes institucionais

Desde o início dos anos noventa, o Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) colabora com os ministérios de educação dos países da região para facilitar a incorporação do ensino dos direitos humanos no sistema educativo formal. Esta ação herdou os aprendizados da longa tradição educativa da instituição, que nos seus primeiros anos privilegiou a capacitação de trabalhadores de direitos humanos, articulados em entidades da sociedade civil de promoção e proteção, então envolvidas em tarefas urgentes de defesa. Esta tradição foi estendida progressivamente para atender necessidades de formação e aperfeiçoamento de quadros que agem nas instituições públicas, em relação com o respeito e a vigilância dos direitos humanos (DH) e a democracia.

Prestar atenção ao sistema educativo formal- sem com isso deixar de agir em outros âmbitos formadores – respondeu, naquele momento, a várias razões entre as quais se destacam, por uma parte, a convicção de que o conhecimento dos direitos e dos deveres fundamentais desde a mais tenra idade é uma condição efetiva para sua proteção, bem como que os processos de reinstalação de regimes democráticos na região ofereciam uma oportunidade para levar a promoção dos direitos humanos mais além das ações reativas perante as violações e propô-las como um componente fundamental para a vida em democracia.

Consequentemente com estas convicções, ao longo da década de noventa, o Instituto realizou um importante esforço para produzir e distribuir instrumentos pedagógicos que apoiaram os trabalhos educativos na escola. Esta foi uma resposta aos requerimentos de assistência técnica das autoridades do ramo, em vários países da região, que então iniciavam processos de reforma na educação. A bateria de materiais educativos preparada naquele momento[1] foi reproduzida extensamente por instituições nacionais e utilizada por mestres e professores pioneiros na incorporação do ensino de direitos humanos nas escolas.

Ao mesmo tempo, a assistência prestada pelo IIDH a alguns ministérios de educação pôs em evidência a urgência de promover a inclusão sistemática e permanente da educação em direitos humanos no sistema educativo, assim como a complexidade deste propósito, altamente dependente de um sem número de fatores políticos, normativos, institucionais e pedagógicos.

Ao começar o século XXI, o IIDH, através de um intenso processo de reflexão e redefinição estratégica que assumiu a gestão iniciada no ano 2000, empreendeu uma renovação de suas estratégias de trabalho de cara às mutantes características do cenário regional dos direitos humanos e da democracia[2]. A finalidade foi potenciar suas próprias capacidades adquiridas em vinte anos de trabalho e responder melhor aos desafios mais sentidos por suas contrapartes nos países e às novas preocupações das agências doadoras que colaboram com suas operações.

A inclusão da educação em direitos humanos (EDH) como um componente fundamental dos processos educativos formais, a promoção do acesso à justiça e o desenvolvimento do direito à participação política, foram então identificados como os três conjuntos de direitos prioritários para organizar os

1 Ver, entre outros, *Pasta de materiais didáticos do Centro de Recursos Educativos*. IIDH/Anistia Internacional, São José, Costa Rica, 1993; *Educação em Direitos Humanos. Texto auto-formativo*, IIDH/UNESCO, São José, Costa Rica, 1994, e *Manual de Educação em Direitos Humanos. Níveis primário e secundário*, IIDH/UNESCO; São José, Costa Rica, 1999.

2 Ver a este respeito os documentos institucionais *O Panorama Atual dos Direitos Humanos e a Democracia*, IIDH, São José, Costa Rica, 2003, e *Marco para o Desenvolvimento de uma Estratégia Institucional (2003-2005),* IIDH, São José, Costa Rica, 2003.

afazeres institucionais, que correspondiam ao mesmo tempo com os dramas mais agudos vividos nos países da região. A partir de 2005 foi agregado aos anteriores, como eixo de trabalho institucional, um quarto conjunto: o dos direitos econômicos, sociais e culturais, justamente a partir da entrada em vigência do Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, conhecido como "Protocolo de São Salvador".

Entre outras medidas adotadas para impulsionar ações estratégicas sobre os conjuntos de direitos indicados, o IIDH pôs em marcha um programa de pesquisas aplicadas que permitisse estabelecer as principais tendências de desenvolvimento na proteção jurídica e nas condições políticas do exercício desses direitos. Atendeu ao mesmo tempo a três perspectivas transversais que correspondem a três tipos de relações essenciais para a construção da equidade e o bom governo: as especificidades de gênero, a diversidade étnica e as dinâmicas entre Estado e sociedade civil.

Entre 2000 e 2001 foi desenhada uma metodologia para medir os avanços (ou retrocessos) que foram dados na proteção destes direitos e nas condições do seu exercício, baseada na construção de três sistemas (sobre acesso à justiça, participação política e EDH) que combinam hipótese de trabalho, domínios de monitoramento, variáveis de tempo e de conteúdo de direito e indicadores de progresso. O sistema foi discutido com numerosos grupos de atores sociais de países da região, que participaram em consultas convocadas para esse fim, bem como os cursos e workshops especializados que formam parte do calendário regular das atividades institucionais. Uma constatação de aplicação dos sistemas foi realizada em seis países (Guatemala, México, Nicarágua, Paraguai, Peru e Venezuela) e uma validação final na Bolívia. Estes primeiros exercícios de medição foram editados sob o título de *Mapas de Progresso em Direitos Humanos*[3].

Os resultados obtidos nessa experiência levaram em 2002, à determinação de aprofundar o sistema sobre o direito mais intimamente associado ao mandado criador do IIDH –o direito à EDH– e aplicá-lo de maneira mais ampla no continente. O objetivo foi produzir um relatório anual sobre diversos aspectos relevantes ao propósito principal de promover a incorporação da EDH na educação formal. Estes relatórios prestariam conta dos progressos na incorporação da EDH a partir de 1990 e seriam entregues à Organização dos Estados Americanos (OEA) como um relatório amistoso; apresentados aos governos e organizações civis dos países, como insumos para políticas públicas educativas e utilizadas como texto de discussão em atividades de promoção e capacitação.

O projeto foi executado em sua totalidade. Daí em diante, todos os anos foram realizadas pesquisas para os 19 países subscritores do Protocolo de São Salvador; foram entregues e comentados os relatórios no Conselho Permanente da OEA e em sessões da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH); foram feitas apresentações simultâneas em vários países no dia 10 de dezembro; foram amplamente distribuídas versões em espanhol e inglês, e foram utilizadas como material formador em cursos, seminários e outros eventos acadêmicos.

Natureza e alcances do *Relatório Interamericano da EDH*

O Relatório Interamericano da EDH preparado todos os anos pelo IIDH é o resultado de um conjunto de pesquisas que são realizadas simultaneamente em 19 países da região, de conformidade com um desenho único. Recolhe e compara os resultados obtidos em cada país mediante a aplicação de uma

3 Disponíveis em versão digital na página eletrônica do Instituto (www.iidh.ed.cr).

matriz de coleta de dados que alimenta um sistema de indicadores, que evidenciam o comportamento de variáveis relativas a significativas mudanças ocorridas no exercício, de um aspecto central do direito à EDH ao longo de um período, normalmente à década anterior à medição.

O Relatório informa as tendências regionais e/ou nacionais –no triplo sentido de progressos, retrocessos ou invariáveis– na proteção jurídica e jurisdicional e nas condições políticas, institucionais e práticas do exercício de um direito ou um conjunto de direitos. Não se concentra na situação de um direito num dado momento, nem denuncia as violações que tenha sofrido esse direito.

Não é um relatório sobre o direito à educação e sim sobre o direito à EDH. Não se centraliza nos objetivos estudados por outros relatórios que analisam o nível de realização do direito a receber serviços educativos sem discriminações, mas sim numa das qualidades que devem ter os serviços educativos –incorporar conteúdos de direitos humanos– entendida como uma parte essencial desse direito e como um direito por si mesmo. Assume que o acesso à educação é uma condição prévia para desfrutar do direito à EDH e que este constitui ao mesmo tempo, uma garantia do direito a uma educação de qualidade.

O sistema no seu conjunto e o indicador em particular enfatiza os aspectos qualitativos das relações estudadas e não pretendem formular uma expressão quantitativa, nem construir uma equação que fixe posições relativas entre países ou entre aspectos de um direito. Portanto, o Relatório não estabelece um índice regional de desempenho em matéria de EDH. Ele sim busca identificar condições e oportunidades para promover avanços e de alguma maneira oferecer exemplos de boas práticas, que possam ser contestadas ou levadas em consideração para processar soluções a questões críticas.

O IIDH assume esta tarefa a partir do mandado estatutário que o faculta para fazer estudos sobre direitos humanos no cumprimento de sua missão como instituição dedicada ao ensino, à pesquisa e à promoção dos direitos humanos. Sem menosprezar o sistema universal de proteção, põe especial atenção nos parâmetros derivados dos instrumentos emanados do sistema interamericano, com um enfoque interdisciplinar levando em consideração, permanentemente, a problemática específica de América.

O IIDH aspira que seus relatórios brindem insumos aos órgãos interamericanos de vigilância, promoção e proteção dos direitos humanos, às instituições de ombudsman (comissões, procuradorias e defensorias de direitos humanos) que cumprem essas funções em cada país, às instituições públicas responsáveis de criar as condições que satisfaçam o exercício do direito a uma educação em direitos humanos e às entidades da sociedade civil que atuam neste campo.

O Relatório procura gerar ferramentas para avaliar de maneira contínua a inclusão da EDH na vida política e social dos países da região, como uma promessa e uma obrigação de caráter internacional. Ao elaborá-lo o IIDH não pretende, porque não é de sua competência, julgar as responsabilidades dos Estados. Cumpre seu papel de auxiliar dos organismos de proteção –a Corte e a Comissão Interamericana de Direitos Humanos– desde a posição de um organismo eminentemente acadêmico e independente, que possa interagir com todos os atores do cenário dos direitos humanos à margem de questões contenciosas, promover diálogos entre eles e propor instrumentos técnicos e soluções institucionais que não comprometam o curso dos procedimentos de petições ou de casos judiciais.

As bases normativas: o direito à educação em direitos humanos

O desenvolvimento das normas internacionais a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais nas Américas, do Protocolo de São Salvador, consagrou claramente o direito à educação em direitos humanos como parte do direito à educação. Assim como assinala o Artigo 13 do Protocolo, nos seus incisos 1 e 2:

> Toda pessoa tem direito à educação... a educação deverá ser orientada, dirigida a um pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e, deverá fortalecer o respeito pelos direitos humanos, o pluralismo ideológico, as liberdades fundamentais, a justiça e a paz... a educação deve capacitar todas as pessoas para participar efetivamente numa sociedade democrática e pluralista, alcançar uma subsistência digna, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades a favor da manutenção da paz.

Mesmo quando os efeitos jurídicos do Protocolo de São Salvador são projetados a partir da ratificação pelos Estados respectivos, os 19 países que o assinaram têm diante de si, o compromisso proativo de desenhar a plataforma jurídica e logística para promover e proteger os direitos econômicos, sociais e culturais (DESC) em todas suas dimensões. Isto inclui o compromisso de ratificá-lo, se ainda não o fizeram, e o dever de cumprir progressivamente as obrigações de incorporação das normas internacionais de direitos humanos ao direito interno, o desenho de políticas públicas e a implementação efetiva de atividades que dê cumprimento a estes propósitos.

Os Estados que ratificaram o Protocolo têm, ademais, a obrigação prevista no artigo 19.2 do mesmo, de apresentar relatórios periódicos à Secretaria Geral da OEA para que sejam transmitidos ao Conselho Interamericano Econômico e Social e ao Conselho Interamericano para a Educação, a Ciência e a Cultura, para que sejam examinados. Uma cópia de ditos relatórios deve ser enviada à CIDH.

Entre 2004 e 2007, depois que o Protocolo de São Salvador entrou em vigência, ao receber a 12ª ratificação, a Assembléia Geral da OEA resolveu desenhar e pôr em marcha um procedimento de apresentação de relatórios pelos Estados parte, que emule o sistema de indicadores de progresso adotado pelo IIDH para a análise da EDH. Para isto encomendou o Conselho Permanente da organização e, por seu intermédio, a CIDH de elaborar uma proposta com o apoio do Instituto. Tal proposta está em processo de elaboração[4].

Em forma convexa, estas obrigações dos Estados são complementadas com as definidas em outros instrumentos internacionais que igualmente estabelecem obrigações relativas à EDH: Convenção Relativa à Luta contra as Discriminações na Esfera do Ensino; Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial; Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher; Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura; Convenção 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes; Convenção dos Direitos da Criança; Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (Convenção de Belém do Pará) e Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiências Físicas.

4 Ver *Lineamentos para a elaboração de indicadores de progresso em matéria de direitos econômicos sociais e culturais*, na página da CIDH: http//www.iachr.org/pdf%20files/Lineamientos%20final.pdf e a resolução da Assembléia Geral da OEA AG/RES.2506 (XXXIX-0/09).

As bases conceituais e metodológicas: pesquisar progressos

Enfoques na pesquisa sobre direitos humanos

Na atualidade podem ser identificados três enfoques principais nas pesquisas sobre direitos humanos:

- Um enfoque mais tradicional, no sentido de mais antigo e mais extenso, é o que privilegia a identificação de *casos de violação dos direitos humanos*, os documenta, discute os aspectos legais e processuais, procura estabelecer responsabilidades e em última instância, contribui para denunciá-los e persegui-los.
- Um segundo enfoque sobre *situações de direitos humanos* põe atenção no estado de realização dos direitos num momento determinado, enquanto mostra o comportamento do Estado a respeito de suas obrigações de respeitar determinadas condições e garantias, ou de promover medidas que tornem possível o acesso aos direitos fundamentais sem discriminação.
- Um terceiro enfoque de pesquisa, que pode ser denominado de *progressos em matéria de direitos humanos*, propõe mostrar a variação ao longo do tempo no grau de cumprimento dos compromissos dos Estados em matéria de direitos humanos, a partir do critério de seu êxito progressivo, ou seja, a fim de estabelecer se foram produzidos –ou não– avanços no seu usufruto por parte da população.

Pela natureza do objeto de pesquisa, a metodologia do enfoque de violação é fundamentalmente casuística e é muito apropriada para trabalhar no terreno dos direitos civis e políticos. Este tipo de pesquisa foi e é crucial para denunciar casos específicos de vulneração de direitos, o que permite pôr em marcha processos jurídicos e sócio-políticos dirigidos a esclarecer a verdade sobre as violações, castigar os violadores e oferecer justiça e reparação às vítimas, bem como alertar sobre futuras violações[5].

O segundo enfoque privilegia a análise de correlações entre resultados estatísticos e medidas de política pública em campos relacionados com direitos humanos; aplica-se com vantagem para os campos relacionados com a participação política e o acesso aos DESC[6] e dá origem a um tipo de pesquisa que combina considerações sobre os parâmetros de direitos humanos com informação estatística, que descreve situações gerais ou reflete opiniões generalizadas.

O enfoque de medir progressos tarda períodos prolongados para valorar se são ou não produzidos avanços concretos na realização dos direitos, medindo-os a partir dos parâmetros mínimos expressados na normativa internacional e adotados pelos países ao ratificar os instrumentos convencionais. Não substitui a vigilância e a denúncia de violações, nem pretende ocultar os que foram deixados para trás no alcance das metas desejáveis. Sua novidade reside no potencial que tem para compreender as questões de direitos humanos como processos, ou seja, como fenômenos que mudam no tempo e não somente como casos particulares de violação ou estados próprios de um momento determinado [7].

O seguinte quadro sintetiza os aspectos principais dos enfoques mencionados.

---

5 Na América Latina, este enfoque vem sendo favorecido nas últimas décadas pela ampliação do acesso à informação pública ligada à recuperação da democracia.

6 Os resultados das pesquisas facilitam a formulação de recomendações de ação pública, muitas das quais têm que ver com aspectos legais, institucionais e de designação de investimento público.

7 Este enfoque contribui para identificar não somente as carências, mas também as possibilidades para superá-las a médio e a longo prazo, e ajuda a estabelecer prioridades e estratégias de trabalho compartilhadas e complementárias entre os diversos atores sociais.

Enfoques de pesquisa em direitos humanos			
Enfoque	**Metodologia**	**Resultados**	**Utilidades**
Violação	Descritiva	Estabelecer frequências	Para denúncia e defesa
Situação	Comparativa	Estabelecer diagnósticos	Para identificar problemas e planejar metas
Progresso	Comparativa e prospectiva	Estabelecer tendências	Para monitorar cumprimento e promover diálogos

O enfoque de progressos vem sendo desenvolvido pelo IIDH desde o ano 2000 e é o que sustenta o desenho e a execução de suas pesquisas aplicadas desde então.

Relatórios e monitoramento de direitos humanos

As pesquisas sobre direitos humanos são expressadas, com regularidade, na preparação de relatórios, meio que nos sistemas internacional e interamericano de proteção constitui o mecanismo de monitoramento preferível na matéria. Vários instrumentos internacionais exigem a apresentação de relatórios aos Estados; outros contemplam a possibilidade de gerar tais relatórios por parte dos órgãos de proteção, como é o caso dos relatórios preparados pelos relatores ou os advindos de visitas *in loco* para propósitos determinados. Os relatórios oficiais colhem o ponto de vista dos governos sobre as situações e sobre os esforços que realizam para cumprir os compromissos convencionais.

Por outro lado, uma constelação de entidades civis nacionais e internacionais também vertem os resultados de suas pesquisas em relatórios periódicos, gerais ou especializados, que em alguns casos são oferecidos como material complementar aos órgãos de supervisão. São os chamados *relatórios sombra*. Alguns destes relatórios nacionais, por serem periódicos e sistemáticos, se transformaram em ferramentas de seguimento do desempenho do setor público no campo dos direitos humanos[8].

Outrossim, o estabelecimento das instituições de *ombudsman* deu origem a um novo tipo de relatório: aquele que o titular da instituição (defensor, procurador ou comissionado de direitos humanos) apresenta periodicamente ao Poder Legislativo, como órgão de controle da constitucionalidade e dos compromissos internacionais de direitos humanos. Estes relatórios informam e analisam queixas recebidas pela instituição ou situações críticas que foram objeto de sua intervenção, bem como o efeito e o cumprimento de suas recomendações aos agentes do setor público.

Pelo contrário, não foram desenvolvidos mecanismos sistemáticos de monitoramento do cumprimento das recomendações dos órgãos internacionais de supervisão, nem das sentenças dos órgãos jurisdicionais, com pouquíssimas exceções. O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) vem fazendo, a propósito do exame periódico do êxito das metas dos Objetivos do Milênio, um esforço sistemático recente na direção de monitorar o cumprimento dos compromissos a favor do desenvolvimento, desde uma perspectiva dos direitos implicados.

Novos instrumentos para novos cenários[9]

A inquietação por encontrar novos enfoques para a pesquisa e o monitoramento em direitos humanos surge ao constatar as mudanças que se deram no cenário dos direitos humanos nos últimos vinte anos e a necessidade de fomentar o diálogo sobre estes processos. Tais mudanças implicam, por exemplo, na diversificação dos atores –públicos e civis– e sua interação; a emergência de novos dramas sociais que reclamam respostas inovadoras; a ênfase da cooperação internacional sobre investimentos mais

8 Por exemplo, os relatórios de PROVEA na Venezuela, CELS na Argentina e das coordenadoras de organizações de direitos humanos do Peru e do Paraguai. A nível regional o relatório anual da Plataforma Interamericana de Direitos Humanos e Democracia vem adquirindo este caráter.

9 Ver *O panorama atual dos direitos humanos e a democracia*, IIDH, São José, Costa Rica, 2003.

diretos e mais efetivos a nível de países; o impulso de novos critérios de gestão e do impacto de projetos e a necessidade de fomentar acordos entre as organizações da sociedade civil, o Estado e a comunidade internacional.

Ao mesmo tempo em que o cenário se torna mais complexo, o trabalho em direitos humanos é cada vez mais exigente. Por uma parte são necessárias ferramentas que permitam documentar objetivamente os processos que estão sendo efetuados, identificar as tendências que estes mostram e formular estratégias certeiras de incidência. Por outro lado, temos que promover o diálogo sobre os direitos humanos entre a sociedade civil e o Estado e desses atores com a comunidade internacional, assuntos que requerem que, além da problemática da violação e da responsabilidade, seja incluído o estabelecimento de diagnósticos e propósitos compartilhados, pelo menos com respeito àqueles assuntos que mostram vazios recorrentes ou trilhas prometedoras.

Mesmo quando o uso de indicadores de progresso não dá conta exaustivamente das situações da realidade, não deixa dúvida a utilidade prática deste enfoque e suas ferramentas para mostrar a direção de algum fenômeno, isto é, para identificar as tendências no campo dos direitos humanos e da democracia e antecipar sua possível evolução. Por isso o IIDH centralizou seus esforços no desenho de indicadores utilizando como diretriz a progressividade dos direitos humanos[10] e optou por preparar relatórios que são como "cartas de navegação" para as instituições e as pessoas vinculadas com o trabalho na matéria.

O uso de indicadores de progresso brinda às pesquisas vantagens como:

- possibilitar sua realização simultânea em diferentes países, garantindo um nível razoável de comparação de dados e resultados;
- utilizar dados de fontes duras, como legislação, documentos oficiais e livros de texto, o que diminui os riscos inerentes à interpretação e ao manejo de opiniões; e
- medir os esforços que foram feitos em cada país e não unicamente os resultados que, como no caso da educação, dependem também de outros fatores não controlados pela pesquisa.

O primeiro ciclo de Relatórios da EDH: 2002-2006

A estrutura geral da pesquisa

As pesquisas que dão origem aos primeiros cinco relatórios têm três suposições depreendidas das bases normativas:

- Que todas as pessoas, sem distinções, têm direito a receber EDH.
- Que o Estado tem a obrigação de oferecê-la.
- Que tal obrigação deve ser cumprida de forma prioritária na educação formal, qualquer que seja a condição de centralização ou descentralização da prestação dos serviços educativos.

A hipótese geral desta pesquisa é que o desenvolvimento ou progresso no cumprimento do direito à EDH, depende de um conjunto de fatores relacionados com a segurança jurídica, o desenvolvimento institucional, a adoção de políticas em normas operativas e em instrumentos pedagógicos, a adequação de recursos humanos e a dotação de recursos materiais para a educação.

10 Para uma exposição mais extensa sobre as bases institucionais deste trabalho, ver: *Marco para o desenvolvimento de uma estratégia institucional*, IIDH, São José, Costa Rica, 2003.

Em breve, o direito a contar com EDH é altamente dependente de alguns fatores:

- Que tenham sido adotadas, dentro da legislação nacional, as normas internacionais que estabelecem este direito e as obrigações correspondentes e que estejam se desenvolvendo políticas públicas educativas coerentes com elas.
- Que os conteúdos de direitos humanos estão efetivamente incorporados no currículo do sistema educativo formal e em outras atividades escolares e que os textos de estudo reflitam tais conteúdos e não contenham referências contrárias aos valores e princípios dos direitos humanos.
- Que tais conteúdos e as metodologias para ensiná-los sejam parte da formação dos docentes e de outros agentes que participam nos processos educativos.
- Que a planificação da educação nacional contemple o desenvolvimento das medidas para ir incorporando progressivamente a EDH em todos os níveis educativos.
- Que os espaços de currículos e extracurriculares dedicados a este tipo de educação sejam os adequados e cresçam com o passar do tempo.

Para examinar de que maneira, até que ponto e em que direção evolui o cumprimento destas obrigações por parte dos Estados, foram estabelecidos primeiramente os seguintes campos de pesquisa[11]:

- Normas, instituições e políticas públicas educativas.
- Currículo e textos educativos.
- Formação de educadores.
- Planificação nacional da educação.
- Espaços e conteúdos de currículos específicos.

O trabalho sobre cada campo contemplou vários domínios constitutivos:

- O normativo ou jurídico, que compreende a adscrição às normas internacionais, o reconhecimento constitucional, as garantias legais e outras medidas legislativas ou regulamentares.
- O político ou institucional, que inclui a existência de políticas públicas e instruções administrativas, o estabelecimento de instituições que atendam a realização do direito e a geração de instrumentos de ação.
- As práticas pedagógicas por meio das quais são executadas a cadeia de decisões e instruções que dão cumprimento às normas e às políticas.
- Para cada um dos domínios indicados foi identificado um conjunto de variáveis que puderam dar conta das modificações mais significativas, ocorridas num período entre dez e quinze anos (que iniciava em 1990 e finalizava no ano imediatamente anterior à execução da pesquisa correspondente), bem como da coerência nas dinâmicas de desenvolvimento entre normas, políticas e práticas.

Para medir o comportamento de cada variável ao longo do tempo foi estabelecido um conjunto de *indicadores de progresso* que são aplicados no início e no final do período estudado. Os indicadores foram completados com informações provenientes de fontes oficiais escritas e verificáveis como legislação, documentos que fixam programas, orçamentos e instruções administrativas, currículos e textos de uso nas escolas, relatórios de gestão, resultados de avaliações ou estudos, estatísticas, entre

11 Entendidos cada um destes como a trama de relações que são estabelecidas entre os domínios do normativo ou jurídico, o político ou institucional e o pedagógico, e que dá como resultado um determinado nível de desempenho.

outros. O sistema não incorpora opiniões, nem pretende refletir a percepção dos usuários ou seu grau de satisfação com o cumprimento de direito. Somente foram usadas fontes desse tipo (entrevistas, grupos focais ou revisão de literatura geral) para a fase inicial do desenho do enfoque conceitual e metodológico e, excepcionalmente, para enriquecer os resultados da coleta de dados com uma visão de contexto.

O seguinte quadro resume a estrutura das pesquisas ao longo do primeiro ciclo do Relatório.

Estrutura do primeiro ciclo dos Relatórios Interamericanos da EDH					
Relatório Nº	**Ano**	**Campos Temáticos**	**Domínios**	**Variáveis**	**Indicadores**
I	2002	Desenvolvimento normativo e institucional	1	4	10
II	2003	Desenvolvimento no currículo e nos textos escolares	3	6	28
III	2004	Desenvolvimento na formação de educadores	4	11	38
IV	2005	Desenvolvimento na planificação educativa a nível nacional	3	8	26
V	2006	Desenvolvimento nos conteúdos e espaços de currículos:10-14 anos	3	9	28
		Totais	**14**	**38**	**130**

A coleta de dados, a análise e a redação

Parte da informação para o I Relatório foi brindada pelos participantes no XX Curso Interdisciplinar em Direitos Humanos, realizado em São José, entre julho e agosto de 2002. Antes de ir ao curso, cada um dos 120 estudantes, provenientes de mais de 20 países da região, prepararam breves relatórios baseados na matriz de coleta de dados proposta pelo IIDH. Durante este curso, de duas semanas de duração, compartilharam seus relatórios e contribuíram na consideração de eventuais conclusões e recomendações. A equipe de pesquisa do IIDH completou o exercício e elaborou o I relatório. Por outro lado, os estudantes se comprometeram a divulgar os relatórios nos seus países e alguns expressaram também sua disposição para colaborar nas pesquisas dos seguintes anos.

Este é resultado da redefinição estratégica institucional que sugeriu a gestão iniciada em 2000, que dota de maior direção político-pedagógica a rotina institucional. Aos grandes avanços em matéria técnico-pedagógica, a nova estratégia institucional soma ações concretas de incidência no plano político sobre a base da normativa do sistema interamericano –principalmente o Protocolo de São Salvador–, para contribuir no aprofundamento e sustentabilidade das mudanças no sistema educativo formal dos países, neste caso, através da construção de um sistema de indicadores e na elaboração de relatórios periódicos nesta matéria. Desta maneira se contribui substantivamente nos esforços para o pleno cumprimento do direito à educação e, especialmente, à educação em direitos humanos.

A partir do II Relatório, as pesquisas adotaram a seguinte ordem:

1. Elaboração de uma hipótese de trabalho e desenho de um sistema de variáveis e indicadores, por parte da equipe do Instituto.
2. Coleta de informação seguindo o sistema de indicadores, por parte dos pesquisadores nos países[12].

[12] Tratava-se de pesquisadores individuais ou de coletivos articulados em ONG de direitos humanos. A maioria dos colaboradores eram ex-alunos de cursos do IIDH.

3. Homologação e sistematização de informação, por parte da equipe institucional.
4. Análise de resultados e síntese comparada de descobertas (regularidades e especificidades).
5. Discussão das conclusões e recomendações.
6. Redação e edição dos relatórios por parte da equipe do IIDH.
7. Apresentação pública nos diversos países da região.
8. Colocação do relatório no sítio web do IIDH.
9. Produção de uma edição bilíngue espanhol-inglês.

O sistema de indicadores utilizado nos relatórios pode ser sintetizado assim[13]:

Estrutura de um sistema de indicadores				
Campo	**Domínios**	**Variáveis**	**Indicadores**	**Meio de verificação**
Conjunto de tudo que está compreendido em certa atividade. Por exemplo, o conjunto de direitos e ações relativos a uma temática principal.	Conjunto de assuntos (relações) compreendidos num conceito ou aos que chega a influência ou ação de algo que expressa. Por exemplo:cada um dos níveis da normativa (pirâmide de Kelsen).	Magnitude suscetível de tomar diferentes valores. Por exemplo: fator +/- próximo do se parâmetro adotado.	Indícios “chave” que dão conta do comportamento de cada uma das variáveis, em relação ao tempo transcorrido. Por exemplo: legislações vigentes em dois momentos diferentes.	Fontes de informação que suportam o(s) indício(s). Por exemplo: leis, documentos oficiais, textos escolares.

A coleta de dados por parte dos colaboradores nacionais foi feita em base à aplicação de uma matriz elaborada pelo IIDH e segundo um protocolo de instruções que garantem a maior homogeneidade possível nas respostas.

O processamento dos dados brindados pelos pesquisadores locais, requer um exame preliminar da quantidade e qualidade das respostas obtidas, um esforço para completar e, em casos de dúvida, verificar a informação a partir das fontes secundárias e a construção de documentos de respostas por país. Estes resultados, editados como textos ou tabelas, são incorporados como anexos do relatório, mediante sua inclusão num disco compacto, dotado de um sistema de localização.

A análise comparada está apoiada na elaboração de tabelas nas que são vertidas as sínteses das respostas a cada uma das variáveis em todos os países (expressadas, algumas vezes, mas não sempre, em valores ou porcentagens), que facilitam a identificação de regularidades, recorrências e especificidades a partir das quais é possível inferir tendências gerais e particulares de progresso em cada domínio do sistema.

O Relatório é apresentado no dia 10 de dezembro de cada ano, em eventos públicos na sede do IIDH na Costa Rica, e em vários outros países, com o apoio de membros da Assembléia Geral, funcionários internos, do consultor nacional e em colaboração com alguma instituição pública ou entidade civil. A princípio do ano seguinte, é apresentado ao Conselho Permanente e/ou à Comissão de Assuntos Jurídicos e Políticos da OEA e à CIDH, em Washington D.C.

13 As expressões provêm do M. Moliner, *Dicionário de uso do espanhol*, Editorial Gredos, Madri, 2001.

Campos temáticos abordados e hipótese de trabalho[14]

O *I Relatório* (2002) pesquisou o *desenvolvimento da EDH na esfera normativa*. Ele se baseou na hipótese de que a proteção do direito à EDH é dependente de que o Estado tenha adotado as normas internacionais que estabelecem este direito e as obrigações correspondentes e que estejam desenvolvendo políticas públicas coerentes com elas. Estas condições devem ser ponderadas diante da situação do gozo do direito –mais geral– à educação.

Foram estabelecidos portanto dois domínios de exame: o do direito à educação, como informação adicional do contexto, e o do direito à EDH, como objeto central de estudo.

O *II Relatório* (2003) se centralizou *no desenvolvimento da EDH no currículo e nos livros de texto*. Esta pesquisa assumiu como hipótese que o progresso da EDH depende de que os conteúdos de direitos humanos estejam efetivamente incorporados no currículo do sistema educativo formal, bem como que os textos escolares reflitam esses conteúdos e não contenham referências contrárias aos valores e princípios fundamentais dos direitos humanos.

Utilizando como guia o texto retirado do Artigo 13.2 do Protocolo de São Salvador, foi posta muita atenção ao desempenho das variáveis sobre conteúdos pedagógicos relacionados com Estado, Estado de Direito, justiça, democracia e valores em geral. Por razões práticas, para analisar programas de estudo e textos tomou-se uma amostra de três graus do sistema educativo (5º, 8º e 11º).

O *III Relatório* (2004) abordou o *desenvolvimento da EDH na formação de educadores*. Sua hipótese sustenta que a efetiva realização da EDH requer que os conteúdos de conhecimentos, valores, atitudes e destrezas para ensinar direitos humanos sejam parte da formação dos docentes e de outros agentes que participem nos processos educativos.

Por isso, foram exploradas as variações que houve entre 1990 e a data do relatório na formação que é dada aos educadores, já tratando-se de novos profissionais que se preparam para ingressar ao magistério ou de docentes em serviço que participam em atividades de atualização. Era importante saber se as leis gerais sobre educação, as leis especiais sobre o regime docente, outras normas regulamentares e os documentos de política tinham estabelecido a necessidade de que os docentes recebessem a instrução adequada para saber e ensinar direitos humanos. Isto nos obrigou a perguntar, por um lado, se os programas das instituições onde se formavam inicialmente os educadores tinham incorporado tais conteúdos e, por outro lado, se as atividades de atualização para educadores em serviço também o tinham feito.

O *IV Relatório* (2005) analisou o *desenvolvimento da EDH na planificação educativa nacional*. Isto nos motivou a indagar sobre a preparação dos planos nacionais de educação em direitos humanos, planos nacionais de direitos humanos ou outros equivalentes, vistos como indícios importantes sobre a formação de uma política pública relativa à incorporação da EDH nos processos educativos de todos os níveis e sobre suas orientações básicas.

Esta pesquisa respondeu a hipótese segundo a qual o progresso da EDH depende, junto a outros fatores, de que a planificação educativa de um país contemple o desenvolvimento das medidas para incorporá-las, progressivamente, em todos os níveis educativos e em outros âmbitos da vida social, além do sistema educativo formal. A matriz de domínios, variáveis e indicadores foi construída a partir das diretrizes propostas pelas Nações Unidas para a elaboração dos planos nacionais de ação

[14] As matrizes completas (domínios, variáveis e indicadores) que foram utilizados para a coleta de dados e a análise dos resultados em todos os relatórios do primeiro ciclo podem ser consultados na Seção VI de Anexos, Anexo I.

em matéria de EDH, no marco do Decênio para a educação na esfera dos direitos humanos (1995-2004)[15] .

O *V Relatório* (2006) explorou o *desenvolvimento da EDH nos conteúdos e espaços de currículos* que correspondem a um grupo etário em particular: as crianças entre 10 e 14 anos de idade.

Visto o diagnóstico brindado nos relatórios anteriores e assumindo a hipótese de que incorporar os direitos humanos no ensino implica negociações sobre o desenho do currículo escolar, a pesquisa examinou o estado e as tendências da evolução dos espaços de currículos que, real ou potencialmente, tornam possível a inclusão dos conteúdos sugeridos na *Proposta Pedagógica* preparada pelo IIDH, que será explicada na seguinte seção. Igualmente que esta Proposta, o V Relatório focou sua indagação no período de idade compreendido entre os 10 e os 14 anos.

15 Relatório do Secretário Geral. A/52/469/Add.1 de 20 de novembro de 1997.

Seção II

O segundo ciclo do Relatório da EDH e o VIII Relatório

Outra iniciativa institucional interamericana: A *Proposta Curricular e Metodológica da EDH*

Sentido e objetivos da Proposta

Simultaneamente ao avanço das pesquisas do Relatório Interamericano da EDH, o IIDH preparou uma proposta pedagógica especializada e técnica para incorporar o ensino dos direitos humanos no currículo escolar das crianças na faixa etária entre 10 e 14 anos, para efeitos de contribuir com a inclusão de conteúdos de direitos humanos e democracia ou a ampliação e fortalecimento dos já existentes[1].

A proposta foi elaborada em 2006, através de um processo de reflexão que considerou a longa experiência do Instituto nesta matéria; o diagnóstico regional resultante dos primeiros cinco relatórios interamericanos da EDH; a participação institucional em variadas iniciativas educativas; a interação com contrapartes educativas em todo o continente; os desenvolvimentos de outras instituições em temas relacionados e a doutrina existente neste campo.

Com este novo produto o IIDH propôs dois objetivos complementares:

- Ampliar suas contribuições prévias, construindo uma proposta estratégica e abrangente para incorporar ou fortalecer a educação sistemática em direitos humanos das crianças de 10 até 14 anos, proposta que, mesmo focada no grupo de idade indicado, fosse geral na sua fundamentação teórico-metodológica, aplicável aos diferentes contextos nacionais e potencialmente adaptável a outros grupos etários.
- Satisfazer uma necessidade dos países da região, conscientes da importância da EDH e preocupados por cumprir os compromissos adquiridos diante da comunidade continental e internacional, com respeito à sua inserção em massa, na educação escolar das crianças e adolescentes.

A Proposta Pedagógica do IIDH está dirigida às altas autoridades e equipes técnicas dos ministérios de educação da região e outras instituições acadêmicas, como uma contribuição ao desenvolvimento de políticas, planos e práticas educativas neste campo para efeitos do cumprimento dos compromissos adquiridos pelos Estados que assinaram o Protocolo de São Salvador e, em atenção aos esforços que fazem para cumprir com o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (2005-2009) adotado pela Assembléia Geral das Nações Unidas. Em vista de que os relatórios interamericanos constatavam importantes avanços, mas também limitações e lacunas, além de desenvolvimentos muito desiguais entre os países da região, esta iniciativa procurou contribuir para superar carências e atrasos e para promover uma ampla visão, integradora e rigorosa na incorporação dos direitos humanos na educação formal.

A Proposta reconhece e se apóia nos avanços registrados na última década no continente em matéria de EDH nas normativas nacionais, nos acordos políticos de presidentes e ministros de educação e na

---

1 Ver *Proposta Curricular e Metodológica para a Incorporação da Educação em Direitos Humanos na Educação Formal de Crianças entre 10 e 14 Anos de Idade*, em vários idiomas, na página web do IIDH (http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/PaginaExterna.aspx?url=/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_119984550/Propuesta%20curricular%20portugues.pdf).

gradual posta em prática pelos estados da região, ao mesmo tempo que se faz eco da exortação da comunidade internacional para levá-la ainda mais longe[2].

As razões do IIDH para focar sua Proposta Curricular e Metodológica na faixa etária compreendida entre os 10 e 14 anos são tanto qualitativas como quantitativas. Na ordem qualitativa, o período de desenvolvimento infantil entre os 10 e 14 anos traz importantes transformações psicossociais. Nesta faixa etária, o processo de crescimento caracteriza-se pela internalização do sentido de alteridade, isto é, do reconhecimento do outro como diferente e da relação social como balanço e interação entre direitos e obrigações, sustentada no exercício de valores e inserida em determinados marcos institucionais. Isto representa uma condição pedagógica idônea para incorporar, tanto a nível individual como coletivo, os princípios básicos dos direitos humanos e da democracia.

Na ordem quantitativa, esta faixa etária compreende mais ou menos um 75% da população em idade escolar e na sua maioria está coberta pelo sistema educativo público. Está localizada dentro da franja que a legislação assinala como de educação obrigatória. Portanto, pelo menos formalmente, é beneficiária do esforço financeiro do Estado. Seus currículos estão diretamente regulamentados pelos ministérios de educação, que têm ademais a seu cargo a formação, certificação e manutenção dos docentes. Trata-se então de um segmento da educação que permanece sob proteção e responsabilidade das políticas públicas, incluindo a definição dos planos de estudo, a supervisão dos materiais didáticos e a supervisão da formação dos educadores.

Estas considerações explicam a ênfase institucional nesta faixa etária em matéria de EDH, e de nenhuma maneira supõem a exclusão de outros. Todo o ciclo escolar é espaço propício para a EDH, desde a mais tenra idade, mas a etapa entre os 10 e 14 anos representa o mínimo denominador comum ineludível.

A Proposta Pedagógica do IIDH, a OEA e os ministérios de educação: avanços e sinergias regionais

Nos últimos anos, a contribuição histórica do IIDH à educação formal na região teve um crescimento destacado em magnitude e impacto. Ao mesmo tempo em que se obtinha o apoio político contundente da Assembléia Geral da OEA, ao trabalho do Instituto para promover a EDH nos sistemas escolares e sua exortação reiterada aos países membros para acolher as recomendações e propostas da instituição, foram estreitados laços diretos de cooperação com as instituições reitoras da educação nos países e se intensificaram ações especializadas de pesquisa, de conceitualização pedagógica, de produção de materiais e de capacitação docente. Encontros e diálogos de alto nível, políticos e técnicos, convênios, iniciativas acadêmicas e atividades conjuntas vêm sucedendo com o passar dos anos.

Em 2007, no marco da XXXVII Assembléia Geral da OEA, entre o dia 31 de maio e o dia 2 de junho foi levado a cabo no Panamá, o Encontro Interamericano de Ministros de Educação sobre Educação em Direitos Humanos, organizado conjuntamente pelo governo do país sede e do IIDH, com auspício da UNICEF. A atividade que reuniu 17 delegações oficiais de ministros e outras altas autoridades de educação dos países da região, analisou o estado da EDH na região, identificou avanços e desafios por atender e propôs formas de fortalecer os vínculos interinstitucionais para empreender ações no cumprimento dos compromissos assumidos pela assinatura dos instrumentos internacionais na matéria.

2 Ver: Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (http://ap.ohchr.org/documents/dpage_s.aspx?si=E/cn.4/RES/2005/61) e seu plano de ação (http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853s.pdf).

O trabalho das delegações assistentes nesse evento foi antecedido pela consideração da proposta curricular e metodológica do IIDH, que tiveram oportunidade de conhecê-la detalhadamente, comentar e utilizar como referente para formular um horizonte comum, a partir do qual se pode impulsionar a incorporação de conteúdos de direitos humanos no sistema educativo formal em todos os níveis, com especial atenção à população escolar entre os 10 e 14 anos de idade. O encontro concluiu com a assinatura da Ata do Panamá sobre Educação em Direitos Humanos[3].

Depois do encontro ministerial, a XXXVII Assembléia Geral da OEA (Panamá, 3 a 5 de junho de 2007) adotou uma importante resolução apoiando o que aí foi deliberado e enfatizando a necessidade de avançar em direção à incorporação efetiva da EDH nos sistemas educativos da região[4].

No ano seguinte, quando da XXXVIII Assembléia Geral da OEA (Medelim, 1 a 3 de junho de 2008), o IIDH organizou o Diálogo Ministerial sobre Educação em Direitos Humanos, realizado nessa cidade entre 29 e 30 de maio com o apoio do Ministério de Educação Nacional da República da Colômbia. Este Diálogo deu continuidade aos acordos do último encontro ministerial, através do intercâmbio de experiências nacionais em matéria de EDH. Participaram delegações da Argentina, Bolívia, Colômbia, Costa Rica e Panamá. A Assembléia Geral reconheceu, outra vez, numa resolução, os esforços do IIDH e dos ministérios de educação da região por incorporar os direitos humanos no sistema educativo formal. Ademais renovou o apoio à Proposta curricular e metodológica e aos relatórios da EDH e recomendou sua consideração pelos Estados membros[5].

Pouco depois o IIDH, em coordenação com o Ministério de Educação de El Salvador e com o apoio da Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe da UNESCO, realizou o I Curso Interamericano sobre Educação em Direitos Humanos (São Salvador, 17 a 20 de junho de 2008), com a participação de pessoal especializado de ministérios de educação em cargos de direção em matéria curricular ou da área disciplinar responsável da temática de EDH da Argentina, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Chile, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicarágua, Panamá, República Dominicana, Suriname e Uruguai. Também participaram funcionários dos escritórios de ombudsman da América Central e diretores de programas universitários especializados, especialmente de faculdades de educação.

A composição entre setores deste Curso quis construir sinergias entre diferentes instituições, mas vinculadas desde sua especialidade à EDH no sistema educativo formal: os ministérios como órgãos reitores das políticas educativas nacionais; as universidades como formadoras de futuros docentes e os escritórios de ombudsman como fiscalizadores das instituições públicas e impulsionadoras do cumprimento dos direitos humanos. O IIDH está convencido que estes três tipos de entidades, por sua natureza e funções, podem e devem encontrar espaços para colaborar entre si em iniciativas que promovam o direito à educação e à EDH.

Em 2009, no contexto da XXXIX Assembléia Geral da OEA, no dia 29 de maio teve lugar em Tegucigalpa um novo Diálogo Ministerial: Educação em Direitos Humanos e Prevenção da Violência, convocado nesta oportunidade pela Secretaria de Educação de Honduras e o IIDH com a cooperação da Secretaria Geral da OEA. Este encontro foi o terceiro do processo de incidência institucional para apoiar os Estados no cumprimento de suas obrigações em matéria educativa e contou com a assistência de delegações ministeriais da Bolívia, Colômbia, Guatemala e Honduras.

3 A Ata está publicada no Boletim Informativo IIDH número 98 (http://www.iidh.ed.cr/multiCom/paginaInterna_IIDH.aspx?pagina_destino=ASP.bibliotecaDigital_ascx&biblio=62&IdPortal=6&Nav=R).

4 A Resolução AG/RES. 2321 (XXXVII – 0/07) está publicada no Boletim Informativo IIDH número 98 (ver anotação anterior).

5 A Resolução AG/RES. 2404 (XXXVIII-0/08) está publicada no sítio web do IIDH (http://www.iidh.ed.cr/multiCom/paginaInterna_IIDH.aspx?pagina_destino=ASP.Comunicados_Detalle_ascx&id=8462&Nav=R&IdPortal=6).

Nos dias seguintes, no transcurso da XXXIX Assembleia Geral da OEA (São Pedro Sula, 2 a 4 de junho de 2009), o IIDH preparou para as delegações dos países uma exposição de seus materiais pedagógicos, sua produção editorial e sua plataforma tecnológica educativa. A mesma Assembléia Geral, uma vez mais, destacou o trabalho do Instituto e dos ministérios de educação no avanço da EDH na educação formal nas Américas e resolveu:

1. Reconhecer os avanços, as ações e políticas que vêm sendo implementadas gradualmente nos Estados membros em matéria de educação em direitos humanos para as crianças e jovens que cursam a educação formal, segundo se deprende dos progressos identificados nos Relatórios Interamericanos de Educação em Direitos Humanos.

2. Sugerir aos Estados membros que, nos casos e na medida em que ainda não o tenham feito, ponham em prática as recomendações contidas nos Relatórios Interamericanos de Educação em Direitos Humanos para incorporar a Educação em Direitos Humanos nos diferentes âmbitos de sua educação formal.

3. Sugerir aos Estados membros que analisem as contribuições da Proposta Curricular e Metodológica do Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) para a incorporação da educação em direitos humanos na educação formal das crianças entre 10 e 14 anos de idade com vistas à sua aplicação e de acordo ao cumprimento do Artigo 13.2 do Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, "Protocolo de São Salvador". Neste sentido, recomendar aos Estados membros que ainda não o tenham feito, que adotem, subscrevam e ratifiquem este instrumento.

4. Destacar o processo e os alcances da Conferencia Interamericana de Ministros de Educação sobre Educação em Direitos Humanos, dos países que assinaram o "Protocolo de São Salvador", na qual intercambiaram experiências e discutiram os desenvolvimentos de currículos e metodológicos necessários para introduzir ou fortalecer a educação em direitos humanos em seus respectivos sistemas educativos.

5. Encorajar os Estados membros a continuar apoiando o Instituto Interamericano de Direitos Humanos nas atividades e projetos educativos que, com base no seu mandado realiza a nível nacional e regional, especialmente na utilização das ferramentas tecnológicas que esta instituição desenvolveu, para a capacitação à distância de docentes do sistema educativo formal, em matéria de conteúdos e metodologia de educação em direitos humanos.

   AG/RES. 2466 (XXXIX-O/09)[6]

Mesmo assim, em seguimento aos encontros ministeriais citados e às sucessivas resoluções da Assembléia Geral da OEA, estão se fortalecendo os vínculos entre o Instituto e os ministérios de educação através da renovação de convênios de cooperação interinstitucional e diversas ações de capacitação docente (presencial e em linha) assistência técnica especializada e produção e distribuição de materiais impressos, audiovisuais e eletrônicos. Por outro lado, os relatórios interamericanos continuam oferecendo o melhor diagnóstico sobre as fortalezas, debilidades e carências da realidade regional nesta matéria.

O segundo ciclo de Relatórios da EDH: 2007 em adiante

Um exercício de permanência e inovação

O encontro ministerial do Panamá em 2007 e a auspiciosa recepção dos relatórios interamericanos da EDH pela Assembléia Geral da OEA, bem como o interesse dos ministérios de educação de diferentes países em trabalhar com o Instituto nesta linha, confirmaram a necessidade de pôr em marcha um novo ciclo do Relatório.

6 A Resolução AG/RES. 2466 (XXXIX-0/09) está publicada no sítio web do IIDH (http://www.iidh.ed.cr:80/BibliotecaWeb/Vários/Documentos/BD_395509089/Res2466OEA.doc).

Decidiu-se que o novo ciclo retomaria, ano a ano, os campos temáticos explorados no ciclo anterior e que se faria uma segunda medição de progressos, de maneira que se pudesse prestar contas das transformações educativas que pudessem ter acontecido mais recentemente nos países a partir das novas bases normativas aparecidas na esfera internacional e de outras condições e desenvolvimentos internos em cada país.

Também ficou estabelecido que cada ano seriam introduzidos novos componentes no sistema de medição, já seja ampliando o instrumental de indicadores utilizados ou agregando domínios de pesquisa inéditos ou variáveis relevantes que não tinham sido considerados nos primeiros cinco relatórios. Desta maneira o IIDH aplicou um critério estratégico que combina e equilibra a *permanência* –em outras palavras, a continuidade das práticas que foram demonstradas necessárias e valiosas para o trabalho de EDH– com a *inovação* de abordar outras novidades, segundo demanda dos mutantes desafios para os direitos humanos no continente.

A inovação alcançou também o processo de elaboração dos relatórios. O evento de Panamá em 2007 foi uma oportunidade para iniciar a participação direta de funcionários dos ministérios de educação no segundo ciclo de pesquisa sobre os progressos da EDH. Deste modo, a pesquisa para o VI Relatório e os seguintes ampliaram o número de pesquisadores com os que se vinha trabalhando até o momento; agora, entre eles se encontram tanto consultores independentes do IIDH como funcionários designados pelos ministérios de educação dos países estudados, gerando-se assim outro valioso espaço de sinergias interinstitucionais.

VI Relatório (2007): desenvolvimento normativo da EDH e governo estudantil

O VI Relatório recomeçou o ciclo de pesquisa retomando o tema do I Relatório (2002), sobre o que aplicou uma segunda medição de progresso, ao mesmo tempo que incorporou outro: os desenvolvimentos produzidos nos sistemas educativos em matéria de experiências de governo estudantil.

A seleção deste novo domínio de pesquisa foi importante no que diz respeito aos governos estudantis, já que os mesmos constituem uma oportunidade concreta, real e prática, para que os alunos e alunas exerçam –ao mesmo tempo que aprendem– seus direitos humanos e os princípios democráticos de maneira ativa.

Partiu-se da hipótese de que a existência de normativa sobre governo estudantil implica num reconhecimento do Estado às crianças e aos adolescentes como sujeitos de direito, garantindo-lhes seu exercício dentro de um espaço social no qual transcorre grande parte da sua vida. Os governos estudantis, entendidos como organizações formadas por representantes da comunidade estudantil de cada centro educativo, democraticamente eleitos, têm como objetivo recolher, debater e expressar as opiniões e propostas dos estudantes perante os órgãos que conduzem a escola e tomar parte nas decisões sobre os assuntos que lhes concernem. Isto dá aos alunos um espaço participativo, de representação, de deliberação e decisão dentro da instituição escolar.

Desde a ótica do desenvolvimento normativo da EDH, nos interessou examinar se os Estados tinham progredido no curso das duas últimas décadas em reconhecer, explicitamente, dentro do seu marco normativo alguma forma de organização estudantil com atributos de participação, representação e decisão e em fornecer os meios institucionais para torná-la realidade nos centros educativos.

Para recolher e comparar informação documental sobre os fatores citados, o VI Relatório definiu três parâmetros temporais: 1990, 2000 e 2007. O primeiro (1990) é uma constante nos Relatórios da

EDH, pois foi utilizado com regularidade como começo do *período de referência* durante o qual são estudadas variações nos sistemas educativos. O terceiro (2007) reflete outra constante: fazer chegar esse período de referência até o mesmo ano da pesquisa, de modo que sejam produzidas análises sempre atualizadas dos desenvolvimentos educativos na região. Agora, na medida em que cresceu a vida do relatório e seu período de referência se alongou, considerou-se necessário agregar um terceiro parâmetro intermediário (2000), que marca um limite entre décadas e permite mudanças e identificar tendências com maior fineza e detalhe.

A matriz do VI Relatório foi enriquecida a partir do aprendizado do primeiro ciclo: foi ampliado o número de indicadores para poder aprofundar o exame do objeto de estudo; foi incorporado na medida do possível, a busca de respostas diferenciadas de acordo às perspectivas de gênero, diversidade étnica e interação Estado-sociedade civil e se ofereceu aos pesquisadores de cada país, uma guia detalhada de utilização da matriz, bem como um glossário de conceitos principais.

Igual que no I Relatório (2002), foram levados em consideração alguns indicadores mínimos sobre o direito à educação em geral, assumindo que esse contexto condiciona as possibilidades de contar com educação em direitos. Mas também foram agregados dois novos indicadores: um sobre acesso sem discriminação aos sistemas educativos e outro sobre a adaptação destes serviços para atender as necessidades das crianças que não podem ir à escola[7].

VII Relatório (2008): desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos programas de estudo entre 10 e 14 anos

o VII Relatório continuou a sequência de campos temáticos examinados durante o primeiro ciclo da pesquisa. Retomou o tema geral do II Relatório (2003), mas com uma variante: concentrou-se em só um dos domínios que esse relatório havia explorado –o domínio dos currículos escolares– e aplicou uma segunda medição para estimar seu desenvolvimento progressivo durante a década em curso[8].

Ao exame do currículo foi acrescentado o subtema do governo estudantil, que já tinha começado no relatório anterior. Neste relatório, o governo estudantil foi construído como um novo indicador, o qual permitiria identificar se esta experiência de participação do estudante se abordava também (ou não) nos programas de estudo como um conhecimento explícito associado ao exercício dos direitos humanos.

A hipótese central que sustentou a pesquisa do VII Relatório, igualmente que a do II Relatório, foi que o progresso da EDH é dependente de que os conhecimentos de direitos humanos estejam realmente incorporados no currículo do sistema educativo formal como um sinal de vontade política do estado e garantia técnica de que serão parte do processo de ensino-aprendizagem. A inovação deste relatório radicou em como medir a presença de tais conhecimentos de currículos.

Além da concentração exclusiva no currículo, outros componentes inovadores do VII Relatório, em comparação com seu antecessor do primeiro ciclo de pesquisa, foi a definição da mostra e a seleção das variáveis e dos indicadores.

A mostra já não consistiu em graus alternados do sistema escolar, e sim num bloco de graus sucessivos que correspondiam a uma faixa etária predeterminada: dos 10 aos 14 anos, que pelas

7 A matriz completa (domínios, variáveis e indicadores) utilizadas para a coleta de dados e a análise dos resultados tanto do VI Relatório como do VII podem ser consultadas na seção VI de Anexos, Anexo II.

8 O II Relatório (2003) tinha incluído também o domínio dos textos escolares, mas este não foi abordado no VII Relatório porque se decidiu torná-lo o tema central do seguinte relatório – ou seja, o presente. Ao desagregar os domínios do currículo e dos textos escolares se quis fazer um exame mais profundo da cada um, dedicando-lhes uma pesquisa anual completa.

razões já explicadas, é prioritária na estratégia educativa do IIDH. Esta decisão metodológica contribuiu para dar maior unidade ao objeto de estudo. Permitiu examinar uma sequência de currículo estendida (cinco graus consecutivos), associada a uma idade chave dos estudantes no que tange ao seu desenvolvimento cognoscitivo, emocional e social, com a vantagem adicional de que cobre dois ciclos escolares diferentes (a escola primária e a secundária, porque abrangem, em média, os três últimos anos da primária e os dois primeiros da secundária).

Quanto às variáveis e indicadores para o VII Relatório foi feita uma seleção muito mais detalhada e fina em termos de informação particular sobre o saber dos direitos humanos. As variáveis e indicadores do II Relatório da EDH (2003) foram construídas a partir dos enunciados gerais do Artigo 13.2 do Protocolo de São Salvador, o que permitiu uma panorâmica ampla das abordagens de currículos associadas a temas de direitos humanos, democracia e valores.

Mas, os construtores do VII Relatório foram ainda mais longe porque identificaram conhecimentos específicos de direitos humanos, embora sempre de natureza básica –ou seja, não especializada– em consideração à idade da população estudada. A seleção apoiou-se na minuciosa matriz de conteúdos sugeridos pela *Proposta Curricular e Metodológica para a Incorporação da EDH na Educação Formal das Crianças entre 10 e 14 anos*, iniciativa pioneira do IIDH, e que fizemos referência no início desta seção.

O VIII Relatório: desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos livros de texto entre 10 a 14 anos

Marco teórico: os direitos humanos na escola[9]

Os consensos expostos na Declaração Universal dos Direitos Humanos e os instrumentos internacionais posteriores, incluído o Protocolo de São Salvador no âmbito interamericano, legitimam a importância do âmbito escolar como espaço privilegiado para a realização dos direitos humanos. Estabelece-se uma dupla relação: a educação é um direito que os Estados devem garantir e, ao mesmo tempo, um *objetivo da educação é o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos.*

Educação e direitos guardam uma relação estreita e contribuem mutuamente a se definir. Ao dar à educação sua finalidade, os DH ajudam a definir suas metas e conteúdos (conhecimentos, valores e práticas que a sociedade aspira desenvolver nas novas gerações) e a diferenciam de outras coisas com as quais parecem, mas não o são (a mera socialização, a exclusiva transmissão de informação ou o puro controle social). Também a educação, como âmbito de construção de sentidos e reconstrução de legitimidades, contextualiza e define os DH, diferenciando-os de discursos abstratos e proclamações afastadas da realidade.

A EDH está presente em todos os âmbitos da escola e em todas as manifestações do currículo, as quais a teoria educativa identifica como currículo explícito, currículo nulo e currículo oculto. No currículo explícito, os direitos humanos são postos em evidência nos objetivos e conteúdos dos programas de estudo. Note-se que o currículo explícito é sempre a expressão política de um consenso sobre a legitimidade dos conhecimentos que devem ser postos ao alcance de todos, e a inclusão de um tema no currículo revela o valor que a sociedade nacional lhe outorga dentro da aspiração formadora excluídas dos seus habitantes. O currículo nulo alude a conteúdos que, por uma razão ou outra, foram

9 Os principais conceitos desenvolvidos nas subseções Os Direitos Humanos na Escola e Os Conteúdos da EDH seguem as sugestões da citada Proposta Curricular e Metodológica do IIDH.

excluídos do currículo oficial. Por último, o currículo oculto faz referência às mensagens implícitas que provêm da cultura escolar e das relações institucionais e interpessoais cotidianas entre todos os seus atores, incluindo as que a instituição estabelece com as famílias e a comunidade circundante.

Então, o âmbito da educação formal que sintetizamos na aparentemente simples expressão "escola" envolve, além das diferentes manifestações do currículo, outros componentes de similar pertinência e relevância para o processo formador. Entre eles, os espaços extracurriculares de participação estudantil e os variados instrumentos pedagógicos ao serviço dos atores educativos. A marcha e os resultados do processo educativo não podem ser entendidos sem considerar os complementos, as interações e as sinergias entre todos esses fatores, que constituem um verdadeiro sistema. Este sistema, como conjunto e em cada um dos seus componentes, deve estar impregnado da visão, dos princípios e das práticas da EDH.

Justificação do tema e hipótese de pesquisa

Constatado o progresso em anteriores relatórios, lento mas crescente da EDH nos domínios da normativa educativa e o currículo, corresponde agora dirigir a análise para outro dos componentes essenciais do sistema: as ferramentas de apoio didático. Nós nos referimos especialmente a uma das que, mesmo não sendo a única, é a de uso mais estendido e habitual dentro dos sistemas escolares da nossa região: os livros de texto que acompanham o trabalho diário de alunos, mestres, autoridades escolares e, em boa medida, também dos pais de família.

Os livros de texto cumprem uma função chave de apoio para o desempenho correspondente aos diferentes atores do sistema educativo. Para as autoridades, especialistas em preparação de currículos e técnicos dos ministérios de educação, eles representam o desenvolvimento dos conhecimentos disciplinares e da proposta pedagógica que está sintetizada no currículo. Elaborados por especialistas nos diferentes ramos do saber (o que os funcionários ministeriais nem sempre são), os textos escolares põem a substância informativa e metodológica ao esqueleto conceitual dos programas de estudo.

Para os docentes, é a principal ferramenta para organizar e conduzir seu trabalho diário nas aulas, mas com frequência são mais que isso. É o meio mais acessível e rápido para sua própria atualização (ou inclusive formação) disciplinar. Lembre-se que os mestres, especialmente na escola primária, com frequência ensinam uma diversidade de conteúdos de disciplinas nas quais não são especialistas. Em tais casos, os livros de texto completam ou consolidam sua formação teórica e aportam métodos e técnicas de ensino. Para os alunos, são um auxiliar para estudar e um guia sempre ao alcance da sua mão, ao qual podem acudir em qualquer momento. Os progenitores dos alunos também requerem seu apoio, se desejam cooperar desde o lar com o esforço educativo da escola.

Geralmente as escolas e os mestres preocupam-se em dispor de outros recursos didáticos, ademais dos livros de texto, como ferramentas didáticas de base. São tão importantes que não há reforma educativa que os ignore.

Analisando os desafios de reforma da escola primária e secundária na região, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) sugere que para alcançar os grandes objetivos da qualidade e equidade da educação no continente, o problema da maioria dos países não radica nos conteúdos dos currículos oficiais, já que a começos do século estes estavam razoavelmente atualizados. O problema está no fracasso para alcançar os objetivos de currículos devido a outros fatores, entre eles o ensino inadequado por parte dos docentes, o pouco tempo de trabalho escolar e a carência de materiais didáticos[10].

[10] Inter-American Development Bank, *Reforming Primary and Secondary Education in Latin América and the Caribbean. An IDB Strategy*. Cláudio de Moura Castro et al. Education Unit, Sustainable Development Department, 2000. A tradução é nossa.

Com respeito aos livros de texto, assinala:

> Os materiais de aprendizagem enriquecem a experiência de aprendizagem dos alunos que não têm acesso aos mesmos no seu lar. A pesquisa mostra claramente que investir em materiais tem um retorno muito maior que aumentar os salários dos docentes ou que reduzir a proporção de estudantes por mestre; porém, a economia política dos orçamentos de educação é tal que o financiamento dos materiais é o primeiro corte feito quando se reduz o gasto educativo[11].

Mesmo assim, a disponibilidade de bons livros de texto na escola primária e secundária incide não somente no aumento da sua cobertura e qualidade, mas sim na sua equidade. Já foi comprovado que investimentos muito pequenos em livros de texto rendem benefícios muito maiores que seu próprio custo no tocante a incrementar a aprendizagem e o avanço no sistema escolar, especialmente para as crianças pobres[12].

Referindo-nos especialmente à EDH, os livros de texto são mais que importantes, são imprescindíveis porque a maioria dos docentes atuais da América Latina não estudaram DH, e menos ainda pedagogia dos DH, durante a sua formação inicial. Quanto a ter recebido alguma capacitação em serviço sobre a matéria, é incerto saber quantos tiveram essa oportunidade e, para os que a tiveram, provavelmente foi breve e introdutória. Os livros escolares capacitam sobre estes temas tanto os mestres como os alunos. E o fazem contribuindo desde sua especificidade como meio, com contribuições e potencialidades que lhes são próprias, tais como sua permanência física no tempo e no espaço; a sistematização da sua elaboração; a oportunidade de leituras e leituras sucessivas; sua capacidade de circulação e cobertura territorial; seu efeito multiplicador e seu impacto[13].

A análise dos livros escolares reveste grande interesse para uma pesquisa sobre EDH porque eles constituem o elemento material, concreto e palpável do sistema educativo cujo estudo nos aproxima mais da realidade cotidiana do ensino nas aulas. Para o tipo de pesquisa que realiza o Relatório Interamericano da EDH- que se baseia em fontes documentais e não na observação direta nem no estudo etnográfico em estabelecimentos educativos -, os conhecimentos e os exercícios contidos nestes livros nos aproximam da reconstrução de como são conduzidas as lições nessa célula constitutiva do sistema escolar que é o grupo de grau, trabalhando com seu docente numa sala de aulas. Eles refletem, mais de perto que qualquer outro domínio estudado por este Relatório, o que dizem e fazem mestres e alunos, por que são o guia para o trabalho diário de ambos (o que se estuda, como se estuda e como se exercita ou pratica).

A relevância dos livros de texto para a EDH está claramente reconhecida nos documentos internacionais sobre a matéria. Veja-se como exemplo o mais recente, o Programa Mundial para a EDH (2005-2009), impulsionado pelas Nações Unidas como uma continuação das atividades do decênio da EDH (1995-2004). Entre todos os processos e instrumentos de ensino e aprendizagem que devem se basear nos direitos e conduzir a educação em direitos, o Programa Mundial destaca os materiais didáticos, assinalando que deve ser promovida "a revisão e o exame dos livros de texto existentes" para que contribuam para esses objetivos. Estabelece que a responsabilidade da execução do plano de ação do Programa Mundial é de competência dos ministérios de educação e solicita que abordem, entre outras questões, a preparação de material de ensino e aprendizagem.

---

11 Ibidem, pág.17.

12 Harbison, Ralph e Eric Hanushek, *Educational Performance of the Poor: Lessons from Rural Northesat Brazil*. The World Bank, Oxford University Press, Estados Unidos, 1992. Citado em Inter-American Development Bank (2000), pág. 12.

13 Para uma análise destas características, ver Rodino, Ana Maria, "Produção e Uso de Materiais Didáticos para a Educação em Direitos Humanos", em: *Estudos Básicos em Direitos Humanos*, Vol. IX. IIDH, São José, Costa Rica, 1999.

O Programa Mundial também convoca as entidades de cooperação e apoio internacional para fortalecer a capacidade local e nacional para oferecer EDH nos sistemas de ensino primário e secundário, sugerindo medidas como apoiar os ministérios de educação na "elaboração de instrumentos especializados" e facilitar o intercâmbio de informação nos planos nacional, regional e internacional quanto às práticas eficazes, bem como sobre os materiais disponíveis"[14]. Em poucas palavras, os materiais didáticos em geral e os livros de texto em especial, são parte constitutiva de toda estratégia de EDH.

Pelas razões expostas, este segundo ciclo de pesquisas do Relatório Interamericano abordou uma vez mais o estudo dos livros de texto, estendendo a hipótese que havia guiado aquele primeiro estudo (II Relatório, 2003). Na atualidade, partimos de que o progresso da EDH depende que os conteúdos de DH, além de constar num currículo explícito, está efetiva e adequadamente desenvolvido nos textos escolares de uso diário e, logicamente, que não contenham referências contrárias aos valores e princípios de DH.

A hipótese deste segundo estudo se aprofunda enquanto afirma que o progresso da EDH não será unicamente da presença de conteúdos nos textos, mas também que eles recebam um tratamento conceitual adequado – ou seja, que sejam desenvolvidos de maneira indispensável e de acordo com a doutrina reconhecida na matéria. Neste sentido não faz diferença a menor ou maior longitude da exposição, seu grau de especialização, a simplicidade ou complexidade da linguagem utilizada e os tipos de exemplos e exercícios, na medida em que estes fatores necessariamente devem corresponder com a idade e o nível escolar dos alunos aos quais vão dirigidos.

Outros aspectos nos quais este estudo amplia o estudo anterior sobre livros escolares são (i) um maior número de indicadores, (ii) indicadores mais específicos sobre o saber dos DH e (iii) uma análise não unicamente da presença versus a ausência do indicador, mas sim da qualidade com que o indicador se desloca (por exemplo, se é explícito, se é definido com precisão e se sua explicação, mesmo sendo simples, tem rigor e não contém erros doutrinários).

O seguinte quadro resume a estrutura das pesquisas no seu segundo ciclo.

Estrutura do segundo ciclo dos Relatórios Interamericanos da EDH					
Relatório Nº	**Ano**	**Campos temáticos**	**Domínios**	**Variáveis**	**Indicadores**
VI	2007	Desenvolvimento normativo da EDH e governo estudantil	3	7	18
VII	2008	Desenvolvimento de conhecimentos de direitos humanos nos programas de estudo: 10 a 14 anos	2	3	43
VIII	2009	Desenvolvimento de conhecimentos de direitos humanos nos textos escolares: 10 a 14 anos	2	3	43
		Totais	**7**	**13**	**104**

Segundo o observado, o maior aumento radica no número de indicadores, ao mesmo tempo que se reduz o número de domínios e variáveis. O propósito foi se concentrar nas variáveis pertinentes e fazer uma caracterização cada vez mais fina de suas manifestações, para efeitos de chegar a conclusões mais detalhadas e a recomendações adequadas e úteis para os sistemas educativos da região. Isto explica o aumento no número de indicadores empregados.

A seguir são explicados os conteúdos da EDH para chegar a especificar quais deles serão objeto de indagação deste relatório.

14 Ver *Projeto revisado do plano de ação para a primeira etapa (2005-2007) do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos*, ONU resolução de 2/3/05, A/59/525/Rev.1.

Os conteúdos da EDH: conhecimentos, valores e atitudes e destrezas ou capacidades para a ação

Para estabelecer quais são os conteúdos apropriados da EDH, voltamos a nos remitir à Proposta de currículo e Metodológica do IIDH já citada. Toda ação de EDH, seja formal ou não formal e para qualquer destinatário, exige abordar diferentes tipos de conteúdos, todos necessários para contribuir à formação integral que se busca. Estes conteúdos devem ser de diferentes ordens (cognitivo, afetivo e procedimental) para atender o integral e o multidimensional tanto do objeto de conhecimento (os direitos humanos e a vida em democracia) como dos fins que são perseguidos (éticos, críticos e políticos).

Em consequência, no sentido mais geral e abrangente, os conteúdos de EDH devem incluir três categorias de componentes, que têm diferente natureza, mas são igualmente importantes e se completam entre si:

1. *Informação e conhecimentos* sobre direitos humanos e democracia;
2. *Valores* que sustentam os princípios e a normativa dos direitos humanos e a democracia e atitudes coerentes com esses valores, e
3. *Destrezas ou capacidades* para pôr em prática, com eficácia, os princípios de direitos humanos e de democracia na vida diária.

Este enfoque da EDH é holístico porque integra de maneira articulada as várias dimensões de um objeto complexo –os direitos humanos–, que em realidade refletem as dimensões da pessoa *sujeito desses direitos.*

Toda ação de EDH, à margem da idade ou das características dos seus destinatários, deve desenhar e conduzir os processos que facilitem o ensino-aprendizagem destas três categorias de conteúdos. O seguinte quadro mostra o que cada uma abrange.

Categorias de conteúdos da EDH		
Informação e conhecimentos	**Valores e atitudes**	**Destrezas ou capacidades para a ação**
Ensino do manejo compreensivo de: ***Conceitos***: categorias de análises, princípios, parâmetros, lógica da argumentação, debate de posições ideológicas, etc. ***História***: origem, evolução e fatos significativos para o reconhecimento e a vigência (ou violação) dos DH, a democracia e o Estado de direito no mundo, na região e no país (contexto, antecedentes, influências, protagonistas, resultados, impacto) ***Normas***: instrumentos de direitos humanos; documentos internacionais e regionais de diferente natureza e efeito jurídico; legislação nacional, etc. ***Instituições***: instâncias de proteção de direitos (nacionais, regionais e universais): sua estrutura, função, procedimentos, etc.	Formação no apreço e disposição para agir de acordo com os princípios universais que sustentam a dignidade e os direitos das pessoas. O núcleo central de valores se expressa nos instrumentos de DH acordados pela comunidade internacional: • *Vida e integridade pessoal* • *Dignidade humana* • *Identidade* • *Liberdade e responsabilidade* • *Igualdade e não discriminação* • *Justiça e equidade* • *Solidariedade e cooperação* • *Participação* • *Pluralismo* • *Desenvolvimento humano* • *Paz e segurança*	Desenvolvimento de destrezas necessárias para o exercício pleno dos direitos humanos e a prática da democracia: • *Para o pensamento crítico.* • *Para a comunicação e a argumentação eficaz.* • *Para a participação e o trabalho cooperativo.*

Foco temático e de faixa etária da pesquisa: alcances e implicações

Na medida em que os livros de texto são materiais de apoio para docentes e estudantes, devem corresponder com o currículo oficial do sistema escolar. Por isso, este relatório guarda paralelismos com o precedente, que estudou os programas de estudo (VII Relatório, 2008). Em ambos, são comuns o eixo temático, a faixa etária dos alunos sobre o qual está focada esta pesquisa e a matriz de variáveis e indicadores.

Sem desconhecer que a EDH abrange três categorias diferentes de conteúdos[15], a pesquisa dos Relatórios VII e do atual se concentrou numa só delas: a de informação ou conhecimentos específicos do saber sobre os DH. Isto não significa diminuir a importância das outras categorias (valores e atitudes e destrezas ou capacidades para a ação), mas sim que simplesmente se tomou a decisão metodológica de concentrar-se numa parte do espectro temático a fim de fazer uma análise minuciosa. Diante do dilema entre extensão ou profundidade de enfoque, se optou pelo segundo.

A identificação de conhecimentos próprios de DH também teve um foco de concentração. Foram estudados os livros de texto utilizados nos graus que abrangem os estudantes entre 10 e 14 anos, faixa etária que é atendida em dois níveis diferentes da educação sistemática. Entre os 10 e os 12 anos inclusive, os meninos e meninas são atendidos no nível da educação primária (supondo que tenham começado a estudar na idade recomendada, 7 anos, e avançaram sem repetições nem atrasos); a partir dos 13 anos passam para o nível secundário, também às vezes chamado de "nível médio". Embora os nomes dos níveis educativos possam variar de acordo aos países, a constante é que entre os 12 e os 13 anos se produz uma mudança importante nas características dos serviços educativos que os Estados brindam a seus meninos e meninas: muda sua organização e o tipo de instituição escolar que os brinda.

A mostra de graus escolares do presente relatório, igual que os o do anterior, localiza-se em dois níveis educativos diferentes. Tem a vantagem que permite examinar uma porção de ambos, mas a limitante de que não abrange a totalidade de nenhum. Em outras palavras, os resultados que aqui são informados não abrangem os livros de texto que usa uma criança durante seu ciclo completo de escolaridade, desde que entra ao primeiro grau até que sai do colégio secundário. Não podem, portanto, interpretar-se como absolutos. É possível que haja conhecimentos específicos de DH incluídos em graus do sistema escolar e nos seus correspondentes livros de texto que esta pesquisa não toca.

Porém, vejam que o período de idade escolhido oferece uma boa cobertura que habilita tirar conclusões válidas com respeito a quanto e como aparecem os conhecimentos de DH nos programas e nos textos de estudo. Na escola primária, é pouco provável que sejam abordados estes conhecimentos de maneira exclusiva com as crianças menores das primeiras séries, porque qualquer abordagem deveria ser repetida, aprofundada, nas seguintes séries. De maneira que estudar os materiais didáticos das três últimas séries do primário oferece a maior expressão possível do tratamento destes temas neste nível. Se não estão aqui, é altamente improvável que tenham sido tratados antes.

Quanto ao nível secundário, estudar somente programas e textos de estudo das duas primeiras séries, sim poderia deixar por fora informação que o sistema educativo de um país decidisse abordar nas seguintes séries. No entanto, os indicadores utilizados apontam a informação básica e essencial, necessária e apropriada para crianças da idade considerada, por isso, mesmo que uma abordagem posterior seja possível, não seria apropriada para a idade. Seria uma incorporação tardia e elemental, o que equivaleria a dizer inoportuna e escassa.

15 Cfr. *Os conteúdos da EDH.*

Um tratamento pertinente e compreensivo dos DH por parte dos meninos e meninas deve, pelo menos, começar neste período de idade e avançar nos anos seguintes, aprofundando-se gradualmente. Então, mesmo que esta pesquisa cubra somente cinco séries do sistema escolar, toma dois segmentos muito significativos da escolaridade infantil (o final do primário e o começo do secundário) e permite tirar conclusões sobre o tratamento que um sistema educativo no seu conjunto faz do saber dos direitos humanos. Apesar dos seus resultados não esgotarem o problema investigativo, oferecem uma aproximação razoável em como a escola pública dos nossos países encara o tema hoje; se avançou (ou não) a esse respeito na última década e quais são seus desenvolvimentos ou seus atrasos.

Cabe introduzir aqui uma última advertência com respeito ao objeto particular da pesquisa deste VIII Relatório. Por definição, os livros de texto sempre devem guardar correspondência com os programas de estudo oficiais; mas têm diferenças importantes com aqueles. Por um lado, não necessariamente são elaborados pela instituição que rege a educação de um país (ministério ou secretaria nacional de educação), mas sim seguem complexos processos de elaboração que envolvem atores públicos e privados, educativos (os escritores e revisores) e comerciais (as editoras). Por outro lado, não são "oficiais" no sentido de únicos e exclusivos, já que existem vários para cada série do ciclo escolar. Diferentes editoras produzem seus próprios livros de texto e são os ministérios, os estabelecimentos educativos ou cada docente quem seleciona os que considerem mais apropriados para ensinar o programa oficial.

O dito anteriormente implica que os textos não são, como os currículos, a "voz oficial" do Estado em matéria educativa, mesmo quando levam sua aprovação ou recomendação de uso. Cada país é diferente, por isso devemos conhecer o respectivo processo de elaboração para interpretar o grau de responsabilidade estatal sobre o texto final. Este foi um aspecto que o presente relatório analisou detalhadamente, através de um questionário de contexto que acompanhou a matriz de variáveis e indicadores.

Matriz de variáveis e indicadores

Para medir profundamente a presença de conhecimentos específicos do saber dos DH dentro dos livros de texto, foram escolhidas três variáveis, reconhecidas e fundamentadas por numerosos documentos internacionais e regionais na matéria[16]. Como já mencionamos, são as mesmas que foram utilizadas no relatório passado, o VII, em atenção à estreita correspondência do conteúdo dos livros com os programas de estudo.

A primeira variável se refere a *conceitos e desenvolvimentos conceituais sobre DH*. São os pilares concebidos no vir a ser do pensamento humano a fim de captar intelectualmente e argumentar discursivamente a noção de DH, ou seja, tudo aquilo que nos une e caracteriza como pessoas –a igualdade em dignidade e direitos– e suas implicações para a organização social.

A segunda variável foi a *história dos DH*, importantíssima porque seu conhecimento permite entender a verdadeira natureza destes como convenções, acordos aos que foram chegando os Estados no tocante a fixar limites ao poder político para evitar o avassalamento dos indivíduos. Em outras palavras, a história é essencial para entender que os DH não são desígnios da natureza, nem princípios religiosos, nem concessões engraçadas do estado, mas sim conquistas arrancadas com suor aos representantes do poder ao longo do tempo e, com muita frequência, com grande custo de vidas humanas e sofrimentos para seus defensores. A história dos DH representa o processo que permitiu reconhecer a essencial

16 Ver quadro anterior e, para maior fundamentação, a Proposta Curricular e Metodológica do IIDH.

dignidade humana e formar ferramentas concretas para protegê-la diante das arbitrariedades e excessos de poder.

A terceira variável, as *normas e instituições*, são os instrumentos jurídicos e as instâncias que garantem a proteção dos DH. Sem conhecer uns aos outros é impossível que as pessoas possam exercer uma defesa efetiva dos seus direitos diante das concretas violações. As normas são a consagração legal dos acordos internacionais; as instituições são as encarregadas de fazê-las efetivas através de procedimentos especializados de conhecimento e manejo público.

Estas três variáveis são aspectos chaves da teoria e da prática dos DH. Juntas conduzirão para a compreensão do sentido, natureza, origem, das bases jurídicas de sua exigibilidade e das instâncias que garantem sua proteção. São os mínimos que devem ser ensinados, sistematicamente, para conduzir a sua compreensão e seu exercício pleno.

O grau de modalidade de presença destas variáveis nos livros de texto foi medido com indicadores derivados dos conteúdos sugeridos pela Proposta Curricular e Metodológica do IIDH. Esta Proposta que serviu como parâmetros para os indicadores da pesquisa é, como já foi explicado, uma iniciativa de currículo do nível intermediário que recolhe, desenvolve e operacionaliza os conceitos enunciados em vários importantes documentos internacionais, entre eles: a Declaração e o Programa de Ação da Conferência Mundial de Direitos Humanos de Viena (1993); a Declaração da Década das Nações Unidas para a Educação na Esfera dos Direitos Humanos (1995); o Relatório A Educação Guarda um Tesouro, produzido para a UNESCO pela Comissão presidida por Jacques Delors (1996), e o Programa Mundial das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (2005-2009). Nesta medida, baseia-se no estado da arte mais atualizada, à presente data, em matéria de EDH.

A quantidade de indicadores utilizados nesta pesquisa (44), mesmo estando longe de esgotar o campo temático dos DH, foi o bastante extensa para facilitar um mapeamento panorâmico dos livros de texto. Permitiu uma aproximação bastante fiel ao tratamento que estes dão ao tema, com sua ênfase e lacunas, e ajudou a determinar a extensão quantitativa tanto como à pertinência e relevância do enfoque, e suas fortalezas e debilidades.

Completando a hipótese antes mencionada, pensamos que havendo maior quantidade, rigor, profundidade e articulação dos conhecimentos que os textos escolares desenvolvam sobre DH, existem maiores possibilidades de aprendizagem compreensiva por parte dos alunos – e em boa medida, também dos mestres. Acreditamos, com Paulo Freire, que a informação é um momento necessário no processo de conhecimento, porque conhecer não é inventar. E o conhecimento é uma ferramenta para a ação.

Em resumo, o campo de estudo do presente relatório corresponde aos livros de texto de maior uso no ano 2000 e no ano 2008 para alunos entre os 10 e os 14 anos de idade. Neles foi analisado o grau de incorporação de três variáveis: (1) *conceitos e desenvolvimentos conceituais básicos de direitos humanos*, (2) *história dos direitos humanos* e (3) *normas e instituições básicas de direitos humanos*. Estas variáveis foram desagregadas em indicadores que ajudam a comparar os dois períodos para estabelecer tendências de progresso (ou não) no tratamento do tema.

A matriz final utilizada para este relatório foi a seguinte.

Domínio 1: Livros de texto para meninos/meninas de 10 a 12 anos. Nível primário		
Variáveis	**Indicadores**	
1. Incorporação de conceitos e desenvolvimentos conceituais básicos de DH	1.1	Conceito de "direitos humanos" ou "direitos da pessoa".
	1.2	Definição dos DH (seu fundamento na dignidade da pessoa e seu caráter tanto de princípios éticos como de normas jurídicas).
	1.3	Características dos DH.
	1.4.	Direitos humanos acordados na Declaração Universal.
	1.5	Conceito de direitos da infância.
	1.6	Direitos da infância acordados na Convenção sobre os Direitos da Criança.
	1.7	Igualdade e não discriminação.
	1.8	Igualdade –ou equidade– de gênero.
	1.9	Preconceitos, estereótipos e discriminação.
	1.10	Diferentes tipos de discriminação: por sexo, idade, raça, etnia ou nacionalidade, religião ou ideologia, situação econômica, capacidades especiais e orientação sexual.
	1.11	Pobreza, fome, inequidade, exclusão – no mundo, no continente e no país.
2. Incorporação da história dos DH	2.1	Antecedentes históricos dos DH na Antiguidade e na Idade Média.
	2.2	A construção moderna dos DH: revoluções americana e francesa.
	2.3	As Nações Unidas.
	2.4	A Declaração Universal dos DH.
	2.5	A Convenção sobre os Direitos da Criança.
	2.6	Personalidades que se destacam na defesa dos DH no mundo, no continente e no país.
	2.7	História e cultura das populações indígenas e afrodescendentes que habitam o território nacional.
3. Incorporação de normas e instituições básicas de DH	3.1	Democracia.
	3.2	Estado ou Estado de Direito.
	3.3	A Lei. Igualdade perante a lei.
	3.4	Devido processo.
	3.5	Os DH na Constituição Política do país.
	3.6	Instituições que protegem os DH no âmbito nacional.
	3.7	Organizações internacionais de cooperação e promoção de DH (ONU, UNESCO e UNICEF).
	3.8	Organizações de participação estudantil na escola (governo estudantil ou similar).

Domínio 2: Livros de texto para meninos(as) de 13 e 14 anos. Nível secundário		
Variáveis	**Indicadores(*)**	
1. Incorporação de conceitos e desenvolvimentos conceituais básicos de DH	1.4.1	Classificação dos DH em direitos civis e políticos; direitos econômicos, sociais e culturais, e direitos coletivos.
	1.4.2	Direitos civis e políticos.
	1.4.3	Direitos econômicos, sociais e culturais.
	1.4.4	Direitos coletivos.
	1.12	Cidadania.
	1.13	Cidadania global.
	1.14	Desenvolvimento econômico e social. Desenvolvimento sustentável.
2. Incorporação de história dos DH	2.2.1	Desenvolvimento dos DH nos séculos XX e XXI.
	2.4.1	Os dois Pactos Internacionais: de Direitos Civis e Políticos e de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.
	2.5.1	Convenção CEDAW.
	2.5.2	Outros instrumentos de DH de populações específicas (indígenas, refugiados, pessoas com incapacidade).
	2.8	Casos de violações em massa de DH na história recente do mundo, América Latina e no país, se aplica.
3. Incorporação de normas e instituições básicas de DH	3.1.1	Evolução histórica do conceito de democracia.
	3.2.1	Eleições e sufrágio.
	3.4.1	Transparência e prestação de contas. (Ou, em termos negativos, luta contra a corrupção e a impunidade).
	3.7.1	Sistema regional de proteção dos DH. OEA, Comissão Interamericana e Corte Interamericana de DH.
	3.7.2	Sistema internacional de proteção de DH.

(*) Os indicadores enumerados são os específicos do Domínio 2 – Nível secundário, que se agregam aos já utilizados para o Domínio 1 – Nível primário e que não repetimos em benefício da brevidade.

Como *meios de verificação* foram empregados fundamentalmente três:

1. Exemplares dos *livros de texto* usados nas disciplinas do currículo oficial que incluem mais conhecimentos específicos de DH, naqueles graus que atendem as crianças entre 10 e 14 anos, nos sistemas educativos dos países que assinaram o Protocolo de São Salvador[17]. Foram empregados textos de dois momentos: 2000 e 2008.

   Os textos foram identificados e enviados ao IIDH pelos consultores locais pertencentes aos ministérios de educação que tinham sido oportunamente designados, por seus superiores, para colaborar com o Relatório da EDH.

2. Um *questionário de contexto* desenhado para colher informação que ajudasse a entender as normas de cada país na matéria e as circunstâncias nas quais foram editados os livros de texto escolhidos (por exemplo: processo de elaboração e responsáveis, data de aprovação, data do uso efetivo, etc)[18]. Os consultores dos ministérios completaram este questionário e o enviaram ao IIDH juntamente com os exemplares dos livros de texto.

3. Uma *lista de checagem de conhecimentos específicos de direitos humanos* foi elaborada a partir da Proposta de currículo do IIDH.

Fontes de informação e procedimento de pesquisa

Quanto às disciplinas às quais correspondem os livros de texto analisados, elas foram escolhidas por serem as que incluíam mais e melhor o ensino de conhecimentos específicos de DH dentro do currículo escolar pertinente ao grupo de idade meta.

Estas disciplinas já tinham sido identificadas e seus respectivos programas de estudo examinados pelos pesquisadores nacionais por ocasião do VII Relatório da EDH (2008). Trata-se principalmente de duas, que estão presentes ao longo de sucessivos graus do sistema escolar: (i) as Ciências ou Estudos Sociais e (ii) a Moral e Cívica, ou Ética, ou Cidadania. Dado que os conhecimentos de DH podem aparecer em uma, na outra ou nas duas disciplinas, este relatório analisou os livros de texto de ambas, para não deixar por fora nenhum espaço de currículo possível, de estudo desta temática.

A decisão metodológica de examinar os textos de duas disciplinas para cada um dos cinco graus em que está localizada a população meta (entre 10 e 14 anos) e fazê-lo em dois momentos para avaliar transformações no transcurso do tempo (2000 e 2008), produziu como resultado um alto número de fontes de informação e, conseqüentemente, um enorme corpus de dados. Em total foram trabalhados 212 livros de texto, distribuídos em 77 livros para o ano 2000 e 135 livros para o ano 2008.

Dentro destes textos foram analisados, exclusivamente, o desenvolvimento teórico de conhecimentos ou de informação. Mesmo sendo computadas as páginas que continham seções de atividades práticas ou exercícios de avaliação, elas não foram analisadas porque, devido à quantidade e à densidade do material, preferimos reservá-las para uma próxima pesquisa. Assim exige sua importância para dar-nos luz sobre as metodologias didáticas empregadas na escola.

---

17 A correspondência de idades com graus escolares foi estabelecida a partir da informação dos consultores nacionais e foi confrontada com a tabela de equivalências de graus entre os países assinantes do Convênio Andrés Bello. Esta é uma organização de caráter intergovernamental e internacional com sede em Bogotá, Colômbia, que desde 1970 trabalha em processos de integração educativa, científica, tecnológica e cultural no âmbito internacional. A tabela, atualizada até maio de 2008, pode ser encontrada em: http://www.convenioandresbello.info/?idcategoria=1086.

18 O questionário de contexto pode ser consultado no Anexo.

Cabe esclarecer que os ministérios de educação costumam elaborar e distribuir materiais complementares para docentes e estudantes (panfletos, apostilas, guias, trípticos, etc.) sobre temas de especial interesse, os quais às vezes são usados nas aulas, diferentes dos livros de texto. Poderia acontecer que, entre eles, existam alguns com conteúdos de DH. Porém, o atual relatório não os incluiu como objeto de análise porque os materiais complementares são muito diversos, não existe necessariamente em todos os países e geralmente não têm a mesma sistematização, cobertura e uso em massa garantido como os livros de texto o têm.

O procedimento de coleta e análise das fontes de informação foi o típico do Relatório Interamericano da EDH: a matéria prima da pesquisa foi colhida nos países por consultores locais, seguindo as especificações proporcionadas pelo IIDH, e enviada ao Instituto para seu processamento. No caso do VIII Relatório, a única diferença com os anteriores consistiu em que os consultores nacionais se limitaram a identificar e recolher os livros de texto, bem como proporcionar a informação do contexto, mas não realizaram nenhuma fase da análise dos livros. Devido à quantidade e longitude das fontes e com o propósito de garantir a maior consistência nos critérios de análise, foi a equipe pesquisadora do IIDH quem aplicou a matriz de variáveis e indicadores de progresso à totalidade dos livros, mantendo sempre aberto o canal de consulta com os consultores nos países.

A seguinte tabela detalha todas as fontes de informações usadas para preparar este relatório. Elas provêm praticamente de todos os países assinantes do Protocolo de São Salvador, com a única exceção do Haiti, onde foram encontradas sérias dificuldades para coletar tanto os programas como os livros de texto.

Livros de texto analisados para este Relatório e responsáveis de sua elaboração		
País	**Vigentes em 2000**	
	10-11-12 anos	**13-14 anos**
Argentina	sd	- *Formação Ética e Cidadã 9*. Fernández de Salvino, Alicia. Editora Kapelusz, 1999.
Bolívia	- *Ciências Sociais 5*. Chacón, Emílio. Editora Dom Bosco, 1998. - *Ciências Sociais 6*. Chacón, Emílio. Editora Dom Bosco, 2004[1]. - *Ciências Sociais 7*. Chacón, Emílio. Editora Dom Bosco, 2004[1].	- *Ciências Sociais 8*. Chacón, Emílio. Editora Dom Bosco, 1998. - *Cívica 1*. Chacón, Emílio. Editora Dom Bosco, 2002[2].
Brasil	- *Os caminhos de Estudos Sociais* . 4ª. Série . Favret, Maria. Atual Editora, 1996. - *Eu gosto de Estudos Sociais*. 4ª. Série . Passos, Célia e Silva, Zeneide. Companhia Editora Nacional, 1996. - *História 5ª*. Série. Martins, José. Editora FTD S.A.,1997. - *Geografia. Noções básicas de Geografia*. Adas, Melhem. Editora Moderna, 1994. - *História 6ª*. Série . Martins, José. FTD S.A., 1997. - *Geografia Crítica*. Vasentini, W. e Vlach, V. Editora Ática, 1997.	- *Historia 7º serie*. Martins, José. Editora FTD S.A., 1997. - *Geografia. O subdesenvolvimento e o desenvolvimento mundial e o estúdio da America*. Adas, Melhem. Editora Moderna, 1997. - *Historia. 8º Serie*. Martins, Roberto. Editora FTD S.A., 1997. - *Geografia. O quadro política e econômico do mundo atual*. Adas, Melhem. Editora Moderna, 1997.
Colômbia	- *Sociais Básicas. História, Geografia e Cívica 5*. Diaz, Gonzalo e Libardo, Berdugo. Editora El Cid., s.f.	- *Aldeias Sociais Integradas, História e Geografia 9*. Rodríguez. Martha et al. Editora Voluntad, 2000.
Costa Rica	- *Trampolín ¡A Estudos Sociais! 5*. Obra coletiva. Editora Santillana, 2003[2]. - *Êxitos de Estudos Sociais 6*. Brenes, Ana e Orozco, Ana. Eduvisión S.A., 2003[2].	- *Educação Cívica 7*. Castro, Maria e Méndez, Ricardo. Edições Farben, 1996. - *Cívica 7*. Obra Coletiva. Editora Santillana, 1996. - *Educação Cívica VIII ano*. Bolaños, Raquel e Gamboa, Emília. Editora McGraw-Hill,1999.

Livros de texto analisados para este Relatório e responsáveis de sua elaboração		
Vigentes em 2008		Responsáveis da elaboração
10-11-12 anos	13-14 anos	
- *Educação Cívica 1.* Blanco O'dena, Diego, 2005. Para escolas do Governo da Cidade Autônoma de Buenos Aires. - *Educação Cívica 1.* Marrone, Irene e Laura Claros (coord.), AZ Editora, 2007. Para escolas de todo o país.	- *Educação Cívica 2.* Marrone, Irene e Laura Claros (coord.), AZ Editora, 2007. Para escolas de todo o país. - *Formação Ética e Cidadã 9.* Dossi, Mariana et al., Editora Santillana, 2005. Para escolas das províncias de Buenos Aires, Santa Fé e Córdoba.	Editoras privadas (Troquel, Aique, Puerto de Palos, Longseller).
- *Ciências Sociais 5.* Lora, Gustavo. Editora La Hoguera, 2008. - *Ciências Sociais 6.* Sueldo, Maria. Editora La Hoguera, 2008. - *Ciências Sociais 7.* Lora, Gustavo. Editora La Hoguera, 2008.	- *Ciências Sociais 8.* Sueldo, Maria. Editora La Hoguera, 2008. - *Educação Cívica 1.* Delgadillo, Joaquín. Editora La Hoguera, 2005.	Editoras privadas (Dom Bosco, La Hoguera).
- *História 4ª.* Série. Obra Coletiva. Editora Moderna, 2005. - *Geografia 4ª.* Série. Obra Coletiva. Editora Moderna, 2005. - *Geografia. 5ª.* Série. Obra Coletiva. Editora Moderna, 2006. - *Geografia. 6ª.* Série. Obra Coletiva. Editora Moderna, 2006.	- *Geografia. 7º serie.*Obra coletiva. Editora Moderna, 2006. - *Geografia. 8º serie.* Obra Coletiva. Editora Moderna, 2006.	Editoras privadas (Atual, Companhia Editora Nacional, Moderna, FDT, Ática).
- *Vivências Ciências Sociais 5º.* Sarmiento, Héctor. Editora Voluntad, 2008. - *Navegantes. Sociais 5º.* Fajardo, Fanny. Grupo Editora Norma, 2008. - *Navegantes. Sociais 7.* Rios, Maurício et al (adaptadores). Grupo Editora Norma, 2008. - *Relações. Ciências Sociais 7.* Granada, Germán e Libardo, Josué. Editora Livros & Livros, 2007.	- *Relações. Ciências Sociais 8.* Galeano, Mónica e Bosemberg, Luis. Editora Livros & Livros, 2007. - *Relações. Ciências Sociais 9.* Galeano, Mónica e Clavijo, Antônio Editora Livros & Livros, 2007. - *Navegantes. Sociais 8.* Narváez, Germán et al (adaptadores) Grupo Editora Norma, 2008. - *Navegantes. Sociais 9.* Narváez, Germán et al (adaptadores). Grupo Editora Norma, 2008.	Editoras privadas (Santillana, Norma, Voluntad, El Cid).
- *Novos destinos de Estudos Sociais 5.* Blen, Liliana et al. Eduvisão S.A., 2005. - *Êxitos de Estudos Sociais 6º.* Brenes, Ana et al. Eduvisão S.A., 2005.	- *Identidade 8. Geografia e História de América.* Morales, Elsa. (Diretora). Editora Santillana, 2003. - *Educação Cívica VII ano.* Bolaños Raquel et al. Edições Magistério, 2005. - *Educação Cívica VIII ano.* Bolaños Raquel et al. Edições Magistério, 2005. - *Estudos Sociais 8.* Bolaños Raquel et al. Edições Magistério, 2007. - *Convivências 7.* Geografia e História de Costa Rica: 1821-1917. Obra Coletiva. Editora Santillana, 2008.	Editoras privadas (Santillana, Eduvisão, Edições Magistério, Farben)

Livros de texto analisados para este Relatório e responsáveis de sua elaboração		
País	**Vigentes em 2000**	
	10-11-12 anos	**13-14 anos**
Chile	- *Linguagem e comunicação 5º*. Fernández, Maximino e Xandre, Ana. Editora Edebé, 1999. - *Linguagem e comunicação 6º*. Fernández, Maximino. Editora Edebé, 1999. - *História e Geografia 7º*. Krebs, A e Matte, V. Editora Universitária, S.A., 2000.	- *Eu penso e aprendo*. Texto de castelhano para 8º ano básico. Rioseco, Rosita et al. Editora Andrés Bello, 1999. - *Língua castelhana e comunicação 1º Médio*. Ortúzar, Carmen. Editora Lord Cochrane S.A., 1999.
Equador	sd[3]	sd[3]
El Salvador	- *Estudos Sociais 4*. Coleção Cipotes. Mena, Rosa. Editora Cartotécnica Centroamericana, 1996. - E*studos Sociais 5*. Coleção Cipotes Guevara, Mário. Editora Cartotécnica Centroamericana, 1996. - *Estudos Sociais 6*. Coleção Cipotes. França, Amália. Editora Cartotécnica Centroamericana, 1999.	sd
Guatemala	- Ministério de Educação. *Estudos Sociais 4*, 1998. - Ministério de Educação. *Estudos Sociais 5*, 1998. - Ministério de Educação. *Estudos Sociais 6*, 1998. - Ministério de Educação. *Idioma Espanhol 4*, 1998. - Ministério de Educação. *Idioma Espanhol 5*, 1998. - Ministério de Educação. *Idioma Espanhol 6*, 1998.	- *Estudos Sociais*. Primeiro Básico. Martínez, Juan e Villagrán, Karla. Edições Escolares S.A., 1997. - *Protagonistas. Estudos Sociais*. Segundo Básico. Peláez, Oscar. Grupo Editora Norma, 2000.

Livros de texto analisados para este Relatório e responsáveis de sua elaboração		
Vigentes em 2008		Responsáveis da elaboração
10-11-12 anos	13-14 anos	
- *Estudo e Compreensão da Sociedade 5º*. Loreto, Marina et al. Editora Santillana, 2008. - *Estudo e Compreensão da Sociedade 6º Básico*. León, Michelle et al MN Editora, 2007. - *Estudo e Compreensão da Sociedade 7º Básico*. Bascur, Cristián et al. Editora Santillana, 2008. - *Linguagem e Comunicação 5º Básico*. Guajardo, Marcela e Guajarado, Verônica. MN Editora. 2007. - *Linguagem e Comunicação 7º Básico*. Precht, Bernardita e Ramírez, Paz. Editora Santillana, 2008.	- *Estudo e Compreensão da Sociedade 8º Básico*. Giadrosic, Georgina et al. MN Editora, 2007. - *Linguagem e Comunicação 8º Básico*. Fanta, Cecília e Recabarren, Marcela. Editora Zig-Zag S.A., 2007. - *Língua Castelhana e comunicação 1º*. Médio. Saavedra, Ana e Umaña, Gloria. Arrayan Editores, 2007. - *História e Ciências Sociais 1º Médio*. Valência, Lúcia et al. Editora Santillana, 2008.	Ministério de Educação e editoras privadas (Universitária, Santillana, Norma, Sal e Canto, MN, Sociedade Importadora de Livros Kuatro, Zig Zag, Arrayan, Dom Bosco, Lord Cochrane).
- *Estudos Sociais 5*. Piedra, Júlio. Edições Nacionais Unidas, 2008. - *Estudos Sociais 6*. Piedra, Júlio. Edições Nacionais Unidas, 2008. - *Estudos Sociais 7*. Piedra, Júlio. Edições Nacionais Unidas, 2008. - *Linguagem e Comunicação 5*. Grupo Editora EDINUM (Direção pedagógica). Edições Nacionais Unidas, 2008. - *Linguagem e Comunicação 6*. Grupo Editora EDINUM (Direção pedagógica). Edições Nacionais Unidas, 2008. - *Linguagem e Comunicação 6*. Grupo Editora EDINUM (Direção pedagógica). Edições Nacionais Unidas, 2008.	- *Estudos Sociais 8*. Sánchez, Jorge. Editora Dom Bosco, 2008. - *Estudos Sociais 9*. Sánchez, Jorge. Editora Dom Bosco, 2008. - *Linguagem 8*. Freire, Manuel. Edipcentro, 2008. - *Linguagem 9*. Freire, Manuel. Edipcentro, 2008.	Ministério de Educação e editoras privadas (Edições Nacionais Unidas, Edipcentro, Dom Bosco).
- *Estudos Sociais 4*. Coleção Cipotes e Cipotas. Valenzuela de Brito, Raquel. Ministério de Educação, 2008. - *Estudos Sociais 5*. Coleção Cipotes e Cipotas. Jiménez, Alba. Ministério de Educação, 2008. - *Estudos Sociais 6*. Coleção Cipotes e Cipotas. Salazar, Maria. Ministério de Educação, 2008.	- *Estudos Sociais e Cívica 7*. Coleção Cipotes e Cipotas. Ministério de Educação, 2008. - *Estudos Sociais e Cívica 8*. Coleção Cipotes e Cipotas. Ministério de Educação, 2008.	Ministério de Educação
- Ministério de Educação *Estudos Sociais 4*,1998. - Ministério de Educação *Estudos Sociais 5*, 1998. - Ministério de Educação *Estudos Sociais 6*, 1998. - Ministério de Educação *Idioma Espanhol 4*, 1998. - Ministério de Educação *Idioma Espanhol 5*, 1998. - Ministério de Educação *Idioma Espanhol 6*, 1998.	- *Protagonistas. Estudos Sociais. Segundo Básico*. Peláez, Oscar. Grupo Editora Norma, 2000. - *Gramática e Comunicação. Primeiro básico*. Escobar, Ana. do ta Edições, 2001. - *Gramática e Comunicação. Segundo Básico*. Escobar, Ana. do ta Edições, 2001. - *Comunicação e Linguagem 7*. Beteta, Luís et al. Editora Santillana, 2007. - *Comunicação e Linguagem 8*. Hermida, Beatriz et al. Editora Santillana, 2007. - *Ciências Sociais 7*. Martínez, Juan et al. Editora Santillana, 2007. - *Ciências Sociais 8*. Montúfar, Rafael et al. Editora Santillana, 2007.	Ministério de Educação e editoras privadas (Santillana, Edessa, Delta, Norma).

Livros de texto analisados para este Relatório e responsáveis de sua elaboração		
País	Vigentes em 2000	
	10-11-12 anos	13-14 anos
México	- *Lições de Civismo 5º*. Tarango, Eduardo et al. Editorial Santillana, 2000. - *Civismo 6º*. Alzás, Carmem e Alzás, Maricruz. Série Ser e Saber. SM Edições, 2000. - *Formação Cívica e Ética 1*. Bahena, Urbano et al. Publicações Cultural, 1999.	- *Formação Cívica e Ética 2*. Bahena, Urbano et al Publicações Cultural, 1999. - *Formação Cívica e Ética 3*. Bahena, Urbano et al Publicações Cultural, 2000.
Nicarágua	- *Moral, Cívica e Urbanidade 4º*. Salazar, Aura. Ministério de Educação, 1998. - *Moral, Cívica e Urbanidade 4º*. Cerda, Digna et al. Ministério de Educação, 1998. - *Práticas Metodológicas de Moral, Cívica e Urbanidade 6º*. Diaz, Alex et al. Ministério de Educação, 1998. - *Aprendamos a Conviver 5º*. Cívica, Moral e Urbanidade. Escobar, César. Publicações São Jerônimo, 2000. - *Aprendamos a Conviver 6º*. Cívica, Moral e Urbanidade. Escobar, César. Publicações São Jerônimo, 2000.	- *Formação Cívica e Social*. Primeiro ano. Escobar, César. Tomos II e III. Publicações São Jerônimo, 1992.
Panamá	- *Estudos Sociais 5º*. Andrão, Luís et al. Editora Norma, 1996. - *Estudos Sociais 6º*. Torres, Ruth et al Editora Norma, 1998.	- *Cívica 1º*. Troya, Demóstenes. Editora Géminis, 1997. - *Cívica 2º*. Troya, Demóstenes. Editora Géminis, 1997.
Paraguai	- *Estudos Sociais. Educação Artística 5º*. Obra Coletiva. Ministério de Educação e Cultura, 1998. - *Estudos Sociais. Educação Artística 6º*. Obra Coletiva. Ministério de Educação e Cultura, 1998. - *Ética e Formação Cidadã 7º*. Albertini, Josefina e Figueiredo, Victoria. Expo Libro S:R.L., 2000. - *Ciências Sociais, História e Geografia 7º*. Monte, Maria. Editora Dom Bosco, 1999.	- *Ética e Formação Cidadã 8º*. Albertini, Josefina e Figueredo, Victoria. Editora em Aliança, 2000. - *História e Geografia 8º*. Monte, Maria et al. Editora Dom Bosco, 1998. - *História e Geografia 9º*. Monte, Maria et al. Editora Dom Bosco, 1998.
Peru	- *Ñuqanchik. Todos Nós 6º*. Área Pessoal Social. Ministério de Educação, 2000.	sd[4]

Livros de texto analisados para este Relatório e responsáveis de sua elaboração		
Vigentes em 2008		Responsáveis da elaboração
10-11-12 anos	13-14 anos	
- Secretaria de Educação Pública. *História 5º*, 2003. - Secretaria de Educação Pública. *História 6º,* 2006. - Secretaria de Educação Pública. *Espanhol 6º*, 2006. - Secretaria de Educação Pública. *Formação Cívica e Ética 5º e 6º*. Material de apoio para o aluno. Versão preliminar digital, 2008. - *Formação Cívica e Ética. Primeiro grau*. Latapí, Paulina et al. McGraw-Hill Interamericana Editores, 2003.	- *Formação Cívica e Ética. Segundo grau*. Bahena, Urbano et al. Grupo Editora Pátria, 2008. - *Formação Cívica e Ética. Terceiro grau*. Latapí, Paulina et al. McGraw-Hill Interamericana Editores, 2003.	- Comissão Nacional de Livros de Texto Gratuitos (Organismo descentralizado do governo do México). - Editoras privadas (SM, Santillana, McGraw Hill, Grupo Editora Pátria).
- *Moral, Cívica e Urbanidade 4º e 5º*, 1998. - *Moral, Cívica e Urbanidade 6º*. Salazar, Aura e Armijo, Azucena. Ministério de Educação, Cultura e Deportes, 2004. - *Aprendamos a conviver 5º*. Cívica, Moral e Urbanidade. Escobar, César. Publicações São Jerônimo, 2000. - *Aprendamos a conviver 6º*. Cívica, Moral e Urbanidade . Escobar, César. Publicações São Jerônimo, 2000.	- *Formação Cívica e Social. Primeiro ano* . Escobar, César. Tomos II e III. Publicações São Jerônimo, 1992.	Ministério de Educação
- *Ciências Sociais 5º*. Obra Coletiva. Editora Santillana, 2005. - *Religião, Moral e Valores 5º*. De León, Agnes. Editora Escolar S.A., 2007. - *Religião, Moral e Valores 6º*. De León, Agnes. Editora Escolar S.A., 2002. - *Religião, Moral e Valores 7º*. Ariza, Diana e Zárate, Bárbara. Editora Susaeta, 2003. - *Cívica 7º*. Tapiá, Luis. Editora Susaeta, 2006. - *Guia didática. Ciências Sociais 5º*. Cantón, Susana et al. Editora Escolar S.A.,s.f. - *Guia didática. Ciências Sociais 6º*. Cantón, Susana et al. Editora Escolar S.A., s.f.	- *Cívica 8º Premedia*. Tapiá, Luis. Editora Susaeta, 2008. - *Cívica 8º Premedia*. Pinto, Isabel. Editora Susaeta, s.f. - *Religião, Moral e Valores 8º*. Ariza, Diana e Zárate, Bárbara. Editora Susaeta, 2006. - *Religião, Moral e Valores 9º*. Ariza, Diana e Zárate, Bárbara. Editora Susaeta, 2006.	Confeccionados de acordo com o MEDUCA por editoras privadas (Santilllana, Géminis, Ediesco S.A, Norma).
- *Estudos Sociais. Educação Artística 5º*. Obra Coletiva. Ministério de Educação e Cultura, 1998. - *Estudos Sociais. Educação Artística 6º*. Obra Coletiva. Ministério de Educação e Cultura, 1998. - *Ciências Sociais, História e Geografia 7º*. Monte, Maria. Editora Dom Bosco, 1999. - *Formação ética e cidadã 7º*. Rubio, José et al. Editora Dom Bosco, 2007.	- *Formação ética e cidadã. 8º*. Rubio, José et al. Editora Dom Bosco, 2007. - *Formação ética e cidadã. 9º*. Riquelme, Carlos et al. Editora Dom Bosco, 2007. - *História e Geografia 8º*. Monte, Maria et al. Editora Dom Bosco, 1998. - *História e Geografia 9º*. Monte, Maria et al. Editora Dom Bosco, 1998.	Elaborados de acordo com o MEC pela Editora privada que ganhou a licitação pública (Editora Dom Bosco).
- *Pessoal Social 5.* Remy, Maria. Ministério de Educação, 2006. - *Pessoal Social 6.* Remy, Maria. Ministério de Educação, 2006. - *Ciências Sociais 1. Secundária*. Obra Coletiva. Editora Santillana, 2008.	- *Ciências Sociais para secundária 2.* Rodríguez, D. Grupo Editora Norma, 2007.	Ministério de Educação e editoras privadas (Santillana, Norma).

Livros de texto analisados para este Relatório e responsáveis de sua elaboração		
País	Vigentes em 2000	
	10-11-12 anos	13-14 anos
República Dominicana	- *Ciências Sociais 5º.* Inoa, Orlando e Capellán, Fanny. Editora Santillana, 2000. - *Ciências Sociais 6º.* González, Maria e Silié, Rubén. Secretaria de Estado de Educação e Cultura, 2000. - *Ciências Sociais 7º.* Cassá, Roberto. Editora Santillana, 2000.	- *Ciências Sociais 8º.* Secretaria de Estado de Educação e Cultura, 2000.
Suriname	sd[5]	sd[5]
Uruguai	- *Nós no mundo 4. Ciências Sociais e Naturais 4.* Equipe Santillana. Editora Santillana, 1999. - *Uma América por Descobrir. Ciências Sociais 5º.* Méndez, Nelly e Morales, Juan. Edições de Impressora Polo, 2000. - *Espaço, Tempo: ¡Ação! Ciências Sociais 6º.* Luraschi, Alicia et al. Edições Impressora Polo, 2000. - *Casa Dicha 4º. Língua.* Garibaldi, Luís e Salvo, Maria. Edições Rosgal, 1999. - *Linguagem e Comunicação 5º.* Garibaldi, Luís e Salvo, Maria. Edições Rosgal, 2000. - *Entre Textos 6º ano. Língua.* Garibaldi, Luís e Salvo, Maria. Edições Rosgal, 2000.	- *Ciências Sociais. Primeiro Curso.* Administração Nacional de Educação Pública, 1998. - *Ciências Sociais. Segundo Curso.* Administração Nacional de Educação Pública, 1999. - *História I. Da pré-história à Idade Média. Primeiro ano.* Ciclo Básico. Caticha, Rosário et al. Editora Santillana, 2001[7]. - *História II. A época moderna na Europa e América. Segundo ano.* Ciclo básico. Geymonat, Roger et al. Editora Santillana, 2001[7].
Venezuela	- *Educação Familiar e Cidadã 7.* Gómez, Antônio e Camejo, Gladys. Editora Salesiana, 1991. - *História da Venezuela 7.* Jiménez, Morella. Oxford Press University, 1999.	sd

sd: Sem dados disponíveis.
1 Apesar de que o exemplar utilizado para esta pesquisa foi publicado em 2002, trata-se de uma reimpressão do mesmo livro que se usava desde os anos noventa.
2 O exemplar utilizado é de 2003, mas o pesquisador nacional comprovou que se desenvolveu seguindo o Programa de Estudos Sociais vigente em 2000.
3 A pesquisadora nacional não localizou textos escolares anteriores ao ano 2000 nem nas livrarias nem no Ministério. Informa que no Equador os livros de texto estão vigentes desde 2006 e que, antes dessa data, o governo não se responsabilizava pelos textos. Eles eram produzidos por diferentes editoras privadas. Em raras ocasiões, o Ministério outorgava uma "recomendação" sobre algum deles, mas não se responsabilizava do seu conteúdo, nem eram obrigatórios. Cada escola utilizava os textos que ela mesma selecionava.
4 Segundo informação proporcionada pela pesquisadora nacional, em secundária, no ano 2000, não se usavam textos. Cada professor fazia o que pensava que era melhor, de acordo a um currículo que enviava o ministério.

Livros de texto analisados para este Relatório e responsáveis de sua elaboração		
Vigentes en 2008		Responsables de la elaboración
10-11-12 años	13-14 años	
- *Aprendo Educação Moral e Cívica 5º*. Henríquez, Eudy. Editora Atualidade Escolar 2000, 2008. - *Aprendo Educação Moral e Cívica 6º*. Henríquez, Eudy. Editora Atualidade Escolar 2000, 2008. - *Aprendo Educação Moral e Cívica 7º*. Henríquez, Eudy. Editora Atualidade Escolar 2000, 2008. - *Cívica. Educação Básica 5º*. Piña, Marcelina. Grupo Editora Norma, 2008. - *Cívica. Educação Básica 6º*. Bejarán, Cármen e Núñez, Elisa.Grupo Editora Norma, 2008. - *Cívica. Educação Básica 7º*. López, Demétrio et al. Grupo Editora Norma, 2008. - *Ciências Sociais . Educação Básica 5º*. Diaz, Thelma. Editora Editesa, 2003. - *Ciências Sociais . Educação Básica 6º*. Cabrera, Argentina. Editora Editesa, 2003. - *Ciências Sociais . Educação Básica 7º*. Diaz, Thelma. Editora Editesa, 2004.	- *Ciências Sociais. Educação Básica 8º*. Secretaria de Estado de Educação e Cultura, s.f. - *Aprendo Educação Moral e Cívica 8º*. Henríquez, Eudy. Editora Atualidade Escolar 2000, 2008. - *Cívica. Educação Básica 8º*. Emeterio, Melania. Grupo Editora Norma, 2008. - *Educação Moral e Cívica. Primeiro Grau*. Primeiro ciclo. Educação Média. Henríquez, Eudy. Editora Atualidade Escolar 2000, 2008. - *História e Geografia Universal*. Primeiro ciclo. Educação Média. Hernández, Ricardo e Hérnández, Alejandro. Editora Atualidade Escolar 2000, 2005.	Elaborados pela Secretaria de Estado de Educação ou por editoras privadas (Atualidade Escolar 2000, Santillana, Edições SM, Editesa, Norma).
- *Wij en ons verleden História 5.* MINOV, 2007[6].	sd[6]	Elaborados pelo Ministério de Educação
- *Nós no mundo 4. Ciências Sociais e Naturais 4*. Equipe Santillana. Editora Santillana, 1999. - *Uma América por descobrir. Ciências Sociais 5º*. Méndez, Nelly e Morales, Juan. Edições de Impressora Polo, 2000. - *Espaço, Tempo: Ação! Ciências Sociais 6º*. Luraschi, Alicia et al. Edições Impressora Polo, 2000. - *Dita Casa 4º. Língua*. Garibaldi, Luís e Salvo,Maria. Edições Rosgal, 1999. - *Linguagem e Comunicação 5º*. Garibaldi, Luís e Salvo,Maria. Edições Rosgal, 2000. - *Entre Textos 6º ano . Língua*. Garibaldi, Luís e Salvo, Maria. Edições Rosgal, 2000. - *Livro de quarto*. Corteza, Lúcia e Rodríguez, Alejandra. Edições Rosgal, 2008.	- *Ciências Sociais. Primeiro Curso*. Administração Nacional de Educação Pública, 1998. - *Ciências Sociais. Segundo Curso*. Administração Nacional de Educação Pública, 1999. - *História I. Da pré-história à Idade Média. Primeiro ano* . Ciclo Básico. Caticha, Rosário et al. Editora Santillana, 2001. - *História II. A época moderna na Europa e América. Segundo ano*. Ciclo básico. Geymonat, Roger et al. Editora Santillana, 2001.	Elaborados por editoras privadas mediante licitação (Santillana, Edições Rosgal, Impressora Polo).
- *Ciências Sociais 5*. Da Rocha, Antônio et al. Editora Santillana, 2005. - *Tobogã. Enciclopédia 5*. Arias, Maria et al. Editora Atualidade Escolar 2000, 2007. - *Enciclopédia Girassol 6*. Gutiérrez, Juan e Rincón, Luis. Editora Girasol, 2007[8] - *História da Venezuela 7*. Jiménez, Morella. Terra Editores, 2001.	- *Educação Familiar e Cidadã 7*. Muñoz, Maria e Correia, Carmen. Editora Santillana, 2002. - *História de Venezuela 8*. Hurtado, Miguel. Terra Editores, 2001. - *História Universal 8*. Ortega, David. Terra Editores, 2001.	Elaborados por editoras privadas (Santillana, Grupo Editora Girasol, Editora Atualidade 2000, Editora Panapo de Venezuela).

5 Não se conta com livros de texto para este período já que, segundo a consultora nacional, o Suriname está demorando muito tempo para reformar os métodos utilizados nos ensinos primário e secundário desde 1965, por isso a elaboração de livros de texto tampouco foi adequada. Foram conseguidos avanços na 6° série primária, em que, como se observa na terceira coluna, foi reformado o currículo e foi elaborado um novo livro de texto. Para o ensino secundário, a reforma está planejada para os seguintes meses.

6 Os livros de texto para o ensino secundário ainda estão em etapa de revisão final do manuscrito. Espera-se que no final do ano 2009 estejam impressos e prontos para sua distribuição nos centros educativos.

7 Estes exemplares são reimpressões dos textos de 1999.

8 Os textos "Enciclopédia Girassol" desenvolvem as seis áreas do currículo de Educação Básica: Língua e Literatura, Matemática, Ciências da Natureza e Tecnologia, Ciências Sociais, Educação Estética e Educação Física.

Seção III
Resultados da pesquisa
O contexto institucional dos livros de texto analisados

Data da publicação

A data de publicação dos livros de texto não é um dado sempre claro ou unívoco. Por isso, definiu-se como critério metodológico a data de edição dos livros e esta é a que se visualiza na tabela respectiva, toda vez que for possível identificá-la. Outra data que os livros costumam registrar é a da reimpressão, mas esta última não tem tanto interesse para a pesquisa porque somente indica quando um texto foi reimpresso com idêntico conteúdo, sem modificá-lo em nada. Tampouco é muito informativa porque os textos escolares se reimprimem com frequência geralmente anual, devido a que se vendem em grandes quantidades cada ano.

A tabela de datas de publicação recolhe exclusivamente os livros da mostra analisada, que foram identificadas como as de uso mais comum entre alunos de 10 a 14 anos de idade, embora não necessariamente sejam os únicos que existem em cada país. Como poderão observar, no ano 2000 não se completou a coleta de livros de texto de todos os países e graus. Vários pesquisadores locais tiveram dificuldades para localizar livros de nove anos atrás nas livrarias comerciais ou bibliotecas, apesar de que a distância temporal não pareceria ser muito grande. Diferentes edições anteriores deste relatório enfrentaram o mesmo problema para ter acesso a fontes de uma década atrás.

Para o ano 2000, dos 18 países dos quais temos dados –isto é, excluindo o Equador e o Suriname–, em 17 se utilizavam livros de texto publicados durante os anos noventa. Os 17 países registravam livros com datas de publicação do ano 1996 em adiante e 10 países utilizavam pelo menos um livro de texto do mesmo ano 2000. Em síntese, a maioria dos livros escolares deste período tinha entre 4 e 5 anos de ter sido editados e um bom número estava atualizado para esse momento.

No ano 2008, predominam os livros editados na década de 2000. Embora em uns poucos países estão em uso alguns livros editados a finais dos anos noventa (El Salvador, Guatemala, Nicarágua, Paraguai e Uruguai), vejam que simultaneamente também são utilizados outros livros editados na atual década. Em breve, todos os países terão disponíveis pelo menos alguns livros editados a partir de 2000 em adiante e uma dezena deles estão em pleno processo de publicação de textos novos para as disciplinas de Ciências Sociais e Educação Cívica, com registro de edições de 2008 e ainda de 2009 (Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Chile, Equador, El Salvador, México, República Dominicana e Uruguai).

Vistos em conjunto, hoje os livros escolares da região são bastante atualizados. Vão sendo elaborados ou revisados ao ritmo das mudanças de currículos, que foram generalizadas na presente década, como o comprovou o VII Relatório Interamericano da EDH. A correlação entre mudanças de currículos e novas edições dos livros de texto é lógica e desejável, porque contribui para a coerência interna do sistema educativo. Ao mesmo tempo, a atualização tanto dos currículos como dos livros de texto é muito importante para o progresso da educação em direitos, porque desta maneira se trabalha para alcançar coerência externa entre o componente de conhecimentos que aborda o sistema educativo e as transformações da realidade contemporânea, em especial muito dinâmica no que diz respeito aos desafios que apresentam os mutantes contextos sóciopolíticos para a vigência dos DH.

Datas de publicação dos textos analisados				
País	Vigentes em 2000		Vigentes em 2008	
	10-11-12 anos	13-14 anos	10-11-12 anos	13-14 anos
Argentina	sd	1999	2004, 2005 e 2007	2005 e 2007
Bolívia	1998	1998 aprox.	2008	2005 e 2008
Brasil	1996 y1997	1997	2005-2006	2006
Colômbia	sf	2000	2007-2008	2007-2008
Costa Rica	sf	1996 e 1999	2005	2003, 2005, 2007 e 2008
Chile	2000	2000	2006, 2007 e 2008	2006, 2007 e 2008
Equador	sd	sd	2008	2008
El Salvador	1996 e 1999	sd	1996 e 1999	2008
Guatemala	1998	1997 e 2000	1998	2001 e 2007
México	1999 e 2000	1999 e 2000	2003, 2006 e 2008	2003 e 2008
Nicarágua	1998 e 2000	1992	1998, 2000 e 2004	1992
Panamá	1996 e 1998	1997	2002, 2003, 2005, 2006 e 2007	2006 e 2008
Paraguai	1998 e 2000	2000	1998 e 2007	2007
Peru	2000	sd	2006 e 2008	2007
Rep. Dom.	2000	2000	2003, 2004 e 2008	2005 e 2008
Suriname(1)	sd	sd	2007	sd
Uruguai	1999 e 2000	1998 e 1999	1999, 2000 e 2008	1998, 1999 e 2001
Venezuela	1991 e 1999	sd	2001, 2005 e 2007	2001 e 2002

Notas:
sf Não se sabe a data exata da publicação do texto.
sd Sem dados disponíveis.
(1) Não se conta com livros para três dos períodos estudados (Ver nota esclarecedora ao pé em tabela de textos utilizados, Seção II).

Observe-se também o aumento no número total de livros de texto colhidos como fontes de informação desta pesquisa entre os dois momentos de referência: para o ano 2000 foram coletados 77 livros e para 2008, 135 livros. Um aumento de tal magnitude não se explica pela falta daqueles livros que não puderam ser obtidos para o ano 2000 em alguns países ou níveis escolares. Na verdade existe um aumento real da oferta de textos escolares para 2008: em títulos, em autores e em editoras.

A maior pluralidade ou diversidade de livros escolares na atualidade pode-se ler como um indicador de uma valoração crescente deste instrumento educativo por parte de autoridades governamentais, especialistas disciplinares e editores privados. Desde um enfoque de direitos, o fenômeno é positivo já que sugere que estão sendo construídas mais e mais visões variadas sobre a realidade, com o propósito de formar as jovens gerações, ao mesmo tempo em que se conta com mais opções didáticas para apoiar o trabalho do docente.

A tendência guarda correspondência com o também crescente movimento de descentralização e diversificação de currículo que um bom número de países da região estão pondo em prática. Sem emitir juízo de valor sobre estes processos de currículos, que por sua complexidade requerem um exame profundo país por país, ou sobre a qualidade dos numerosos textos escolares de hoje, este fenômeno por si mesmo evidencia que na América Latina aconteceu um afastamento do discurso escolar único, monolítico – "oficial" – que por tanto tempo predominou na região associado à existência de regimes políticos autoritários, quando não absolutamente ditatoriais.

Processo de elaboração e distribuição

A informação de contexto proporcionada pelos Ministérios de Educação revela que a elaboração dos livros escolares nos países estudados está em vários pontos intermediários ao longo de um *contínuo*: o que se poderia traçar pondo num extremo a elaboração por parte de editoras comerciais privadas em forma totalmente autônoma e sem supervisão governamental alguma e, do outro lado, a elaboração íntegra e exclusiva por parte do Estado. Não há casos que estejam em nenhum dos extremos "puros", ou seja, na região não se identificou nem monopólio estatal nem mercado editorial regido exclusivamente pelas leis de oferta e demanda. O que se apreciam são processos que combinam, em diferentes graus, a intervenção de editoras e autores privados com variadas modalidades de intervenção dos Ministérios de Educação.

Ao tentar posicionar os casos nacionais ao longo do contínuo, poderíamos localizar no extremo da produção editorial privada relativamente autônoma a Bolívia, a Costa Rica, o Peru, a Venezuela e o Uruguai (este último, somente com respeito aos livros de escola secundária). Embora nestes casos a intervenção do Estado seja escassa ou nula em matéria de supervisão do processo de elaboração dos livros, lembre-se que para eles sempre impera como marco o currículo oficial (os programas de estudo) e que, ademais, são feitas recomendações diretas por parte dos estabelecimentos educativos aos docentes e estes aos seus alunos com respeito a qual texto adquirir.

Movendo-nos em direção a uma maior intervenção do Estado, encontramos várias modalidades que combinam a ação das editoras privadas e as autoridades educativas. Num número importante de casos, o Ministério ou Secretaria de Educação avalia os livros de texto produzidos privadamente e recomenda os que consideram mais apropriados (Argentina, Brasil, Colômbia e Equador), ou bem não se limita a recomendar, mas sim que dá por aprovados ou não os textos (México, Guatemala e República Dominicana). Outras modalidades com intervenção ainda mais forte do estado consistem em que o Ministério abre licitação pública e convoca as casas editoriais a partir de lineamentos específicos sobre conteúdo e pedagógicos (Chile, Nicarágua, Panamá, Paraguai e Uruguai, com respeito aos livros de primária), ou bem compra os serviços de uma empresa privada para produzir os livros (El Salvador). Tirando em direção ao extremo da participação estatal encontramos o Suriname e a cidade de Bogotá, na Colômbia (um subsistema local dentro de um sistema descentralizado), que desenham seus próprios textos através dos funcionários ministeriais que são expertos disciplinares e especialistas em preparação de currículos.

Quanto às empresas editoriais privadas que elaboram livros de texto, vemos que na maioria dos países há uma oferta variada. Isto indica que sempre há possibilidades de opção, tanto para os Ministérios, quando abrem licitações, como para os estabelecimentos educativos e os mestres ou professores quando têm a opção de recomendar livros. Ou seja, na região não há monopólios editoriais privados, como tampouco há estatais. Acreditamos que este fato guarda relação com o aumento do número e a variedade dos textos escolares entre 2000 e 2008 que se comentou mais acima. A abertura a uma produção textual escolar diversa é possível, precisamente, porque não há concentração monopólica do processo de elaboração, nem do Estado nem de uma ou poucas editoras privadas. A existência de uma pluralidade de visões é um reflexo – e, ao mesmo tempo, uma garantia - de um sistema educativo democrático.

Informação de contexto: Elaboração dos livros de texto e correspondência com os programas de estudo				
País	**Processo de elaboração**	**Recomendação do Ministério [a]**	**Avaliação do Ministério**	**Correspondência com os programas**
Argentina	O único texto elaborado pelo ministério é Formação Ética e Cidadã. Foi elaborado pela equipe de currículo da Direção Nacional de Gestão de currículo . As propostas e os conteúdos têm fundamento em diversas atividades de consulta e capacitação que esta equipe realizou com docentes e técnicos ministeriais das províncias do país no processo de elaboração dos NAP e depois da sua aprovação pelo Conselho Federal.	Com exceção do texto mencionado, os textos analisados são do mercado editorial público e o ministério não fez nenhuma recomendação a respeito.	Os textos não foram avaliados por técnicos ministeriais.	Os textos selecionados correspondem à disciplina Formação Ética e Cidadã.
Bolívia	Os textos são elaborados pelas editoras privadas sem participação do Ministério. Estas editoras são utilizadas na maioria das unidades educativas do país e seu custo é menor a outras editoras maiores.	Não contam com a recomendação do Ministério.	Os textos não foram avaliados pelo Ministério.	sd
Brasil	O *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) avalia os livros publicados por editoras comerciais e a partir desta análise produz um "Guia" com a avaliação dos livros selecionados e aprovados pelo Ministério. A partir do Guia, as escolas elegem os livros que desejam e os solicitam ao MEC, que os distribui grátis.	O Ministério, através do *Programa Nacional do Livro Didático*, recomenda um grupo de livros por meio do "Guia de Livros Didáticos", e as escolas escolhem que livros querem receber para cada grau.	As opiniões dos técnicos expertos ad hoc sobre os livros de texto aprovados pelo MEC são publicados no "Guia de Livros Didáticos".	Há correspondência no caso dos livros mais solicitados pelas instituições educativas (a partir da avaliação do *Programa Nacional do Livro Didático*). Não se pode falar de "programas de estudo" já que o que existe no Brasil são parâmetros de currículos nacionais.
Colômbia	Em certos casos, os textos são produzidos pelas editoras mais especializadas como a do Magistério, Vontade, Norma, Santillana e Livros e Livros, em resposta aos lineamentos de currículos. Em outros casos, como por exemplo em Bogotá, foram desenhados diretamente em algumas instituições educativas.	São recomendados pelo Ministério como os mais apropriados para o tratamento das diferentes áreas, mas não necessariamente do tema de DH. Não são os únicos recomendados, mas sim são os que expressam um manejo mais direto do tema de DH.	sd	Sim correspondem, mas o maior desenvolvimento no tema de DH se encontra nos livros referidos à área de ciências sociais.
Costa Rica	Os textos são desenhados apegados aos programas de estudo. Existe um acordo entre o Conselho Superior de Educação e as editoras com respeito a que os conteúdos dos programas devem estar a disposição destas pelo menos seis meses antes, a fim de que as empresas interessadas possam ajustar suas edições para que se apeguem ao programa que vai ser implementado.	O Ministério de Educação Pública não tem como política recomendar livros de texto das editoras. É o docente quem realiza a escolha do material que usará para trabalhar na aula.	Não se realizou nenhuma avaliação. Em geral, os técnicos do Ministério não podem externar critério sobre nenhum texto em particular.	Sim correspondem, já que as editoras desenham os textos com apego aos programas de estudo.

Informação de contexto: Distribuição dos livros de texto e reformas programadas	
Distribuição dos textos para docentes e estudantes	**Reformas programadas às edições**
As editoras têm diferentes e efetivas estratégias de distribuição. No âmbito metropolitano, entregam-os sem cargo aos docentes com a só apresentação de um certificado escolar de sua condição de docentes. A quase totalidade das editoras está radicada na Cidade de Buenos Aires. Ademais, em Congressos, Encontros e outros eventos com convocatória em massa de docentes, apresentam suas produções em quiosques. As editoras mais importantes – como Santillana, Kapelusz e outras - organizam ações específicas de capacitação, nas quais convocam docentes, no âmbito metropolitano e em cidades importantes do interior, que geralmente têm como expositores de diversos temas os autores dos livros de texto. No interior, costumam ser distribuídos exemplares gratuitos às escolas ou docentes (que eles têm nas suas bases de dados).	A maioria das editoras toma em conta as sugestões enunciadas nos Núcleos de Aprendizagem Prioritários (NAP) para uma atualização de alguns dos temas abordados nos textos. Algumas editoras têm autores que integram equipes de currículos do próprio ministério ou da Direção Geral de Escolas da Província de Buenos Aires, outros têm relações com eles por compartilhar diversos âmbitos de trabalho e/ou acadêmicos. Em geral, as editoras mais importantes contam com a informação dos avanços na relação a conteúdos concertados no Conselho Federal e os incorporam em sucessivas reedições.
Tanto os docentes como os estudantes devem comprar por sua conta os textos na livrarias. Alguns docentes os compram em quantidade e os emprestam a seus estudantes. Em algumas comunidades, chegam a fotocopiar os mesmos.	Nenhuma.
Os livros de texto são distribuídos gratuitamente aos estudantes de todos as séries da educação básica e aos matriculados no programa *Brasil Alfabetizado*. Também são distribuídos livros para os estudantes de educação especial e livros em Braille em escolas públicas e privadas. Cada estudante de escola primária tem direito a uma cópia das disciplinas de Inglês, Matemática, Ciências, História e Geografia. Na secundária, cada estudante recebe uma cópia das disciplinas de Português, Matemática, História, Biologia e Química. A partir de 2009, também receberão livros de Geografia e Física.	sd
Os estudantes não estão obrigados a comprar textos escolares; mas os colégios sim devem contar com os textos escolhidos pelos mestres e colocá-los à disposição dos mesmos. Depois que os selecionem, os docentes podem adquiri-los especialmente na Editora do Magistério.	sd
É importante destacar que o livro de texto não é um material obrigatório para o ou a estudante. Os textos estão à disposição das pessoas que os solicitam em diferentes estabelecimentos e livrarias da Costa Rica. Também as editoras têm agentes e mecanismos internos para sua distribuição às instituições educativas.	As novas edições de textos se relacionam com os ajustes ou mudanças nos programas de estudo. No caso de Educação Cívica, com a aprovação dos programas para o ano 2009, as editoras trabalharão em documentos que se ajustem à nova proposta de currículo da disciplina.

Informação de contexto: Elaboração dos livros de texto e correspondência com os programas de estudo				
País	**Processo de elaboração**	**Recomendação do Ministério [a]**	**Avaliação do Ministério**	**Correspondência com os programas**
Chile	Os textos são elaborados pelas editoras privadas que participam de uma licitação convocada pelo Ministério. As editoras apresentam suas propostas e o Ministério seleciona as duas que melhor respondem aos programas oficiais. Posteriormente, os estabelecimentos elegem, entre as duas propostas selecionadas, aquela que melhor responde às suas características. De acordo à eleição dos estabelecimentos, o Ministério distribui os textos de maneira gratuita.	Prévio à impressão dos textos, o Ministério seleciona e recomenda as duas propostas que melhor respondem ao desenvolvimento dos programas oficiais.	O Ministério segue um rigoroso processo de avaliação dos textos ofertados e vela para que se cumpram os requisitos e a qualidade técnico-pedagógica das alternativas apresentadas. Ademais, a Área de Textos Escolares do Ministério tem várias linhas de investigação para obter informação sobre o uso que se dá aos textos e a opinião sobre eles dos docentes e dos alunos.	Os textos correspondem totalmente aos programas de estudo vigentes.
Equador	Os textos foram apresentados por diferentes casas editoriais. Depois de ser avaliados pedagogicamente por docentes e técnicos ministeriais, foram selecionadas séries de c/u das áreas básicas (matemáticas, linguagem, estudos sociais e ciências naturais) para o ensino primário e o secundário.	Depois de ser avaliados por docentes e técnicos, os textos são recomendados pelo Ministério.	A avaliação foi realizada prévia recomendação e uso dos textos.	Correspondem totalmente ao programa de estudos vigente.
El Salvador	Os textos foram elaborados por uma empresa particular de quem o MINED contratou os serviços. Foram aprovados em primeira instância pelos especialistas em Estudos Sociais da *Direção de Desenvolvimento de Currículo, Materiais Educativos e Formação e Capacitação Docente*. O MINED se reserva os direitos de autor.	Os textos, ao formar parte da "Coleção Cipotes", adquirem todo o apoio do MINED para serem recomendados.	Os textos foram avaliados por um grupo de especialistas em Estudos Sociais do MINED . Sua vigência por mais de uma década demonstrou a solidez da primeira "Coleção Cipotes".	Correspondem totalmente ao programa de estudos.
Guatemala	Os livros de texto são elaborados por especialistas nas disciplinas.	Os livros são aprovados pelas autoridades educativas do despacho superior.	Geralmente não se avalia os livros de texto. Mas se tomam em conta os comentários que os docentes fazem chegar ao MINEDUC para a elaboração de novos textos.	sd
México	Os textos são elaborados por especialistas convocados pela *Câmara da Indústria Editorial*.	Os textos não são recomendados e sim aprovados pela Secretaria de Educação Pública. Depois de aprovados, as editoras podem fazer marketing com seminários, workshops, propaganda, etc. Na TV, cada livro e seus autores têm um espaço durante o verão para dar-se a conhecer entre os mestres que devem eleger seus textos.	Foram aprovados antes de sua publicação por meio de um processo técnico-pedagógico.	Correspondem aos programas de estudo.

Informação de contexto: Distribuição dos livros de texto e reformas programadas	
Distribuição dos textos para docentes e estudantes	**Reformas programadas às edições**
Os textos são os oficiais que o Ministério de Educação distribui gratuitamente a todos os estabelecimentos educacionais do país que recebem subvenção do Estado (que correspondem a 93% dos colégios e institutos do país). Ademais, uma boa parte dos estabelecimentos particulares privados (que correspondem a um 7% do total) também usam os mesmos textos com algumas variações.	Todos os anos é licitada a elaboração de textos, de maneira que estes vão adequando-se às mudanças de currículos e aos adiantamentos produzidos nas distintas matérias.
Os textos são entregues a cada instituição, de acordo com o número de estudantes, através do *Programa de Alimentação Escolar* (PAE), encarregado da distribuição a nível nacional.	Para o mês de agosto de 2009, havia um processo de atualização e fortalecimento do currículo de educação básica. Por isso, convocou-se uma nova licitação às casas editoriais e às editoras independentes para a elaboração de textos escolares para a próxima dotação por parte do Ministério.
O Ministério os distribui sem nenhum custo para os docentes e para os meninos e meninas do setor público. No setor privado, o mestre compra o texto e, para os alunos, os livros são adquiridos por seus familiares.	A finais de 2008, o Ministério lançou a coleção “Cipotes e Cipotas” que são a guia didática dos escolares de 1º a 9º anos do sistema de educação pública. Os livros incluem os conteúdos das quatro matérias básicas. Também incluem outras temáticas como o HIV e sua prevenção. A coleção compreende Programas de Estudo, Guias Metodológicos para os Docentes, Livros de Texto e Cadernos de Exercícios para os estudantes.
Os textos utilizados são enviados pelo Ministério a cada escola, tanto para docentes como para alunos.	Os antigos textos já estão sendo substituídos pelos atuais durante 2009.
Distribuição gratuita nas escolas públicas; nas privadas, são comprados pelos pais de família.	Os textos são aprovados, geralmente, por três anos. Passado este período são revisados de novo.

Informação de contexto: Elaboração dos livros de texto e correspondência com os programas de estudo				
País	**Processo de elaboração**	**Recomendação do Ministério [a]**	**Avaliação do Ministério**	**Correspondência com os programas**
Nicarágua	O Ministério de Educação realiza o seguinte processo: - Licitação para contratar escritores. - *Workshop* sobre desenho de textos e orientações gerais. - Estudo de políticas educativas, perfil dos ex-alunos, enfoque de currículo e pedagógico e conteúdos do ensino aprendizagem. - Organização da matriz de conteúdos de currículos. - Seleção da bibliografia de consulta. - Redação. - Revisão e retroalimentação entre o autor e a comissão revisora.	Não aplica.	Os textos são avaliados durante o processo de elaboração antes descrito. Em geral, existe aceitação e também sugestões para melhorar alguns conteúdos que são limitados e proporcionam pouca informação ao estudante.	Parcial.
Panamá	Os textos são confeccionados de acordo ao MEDUCA por editoras privadas, mediante licitação internacional e adequação por parte do MEDUCA através da *Direção Nacional de Currículo*.	Por lei, todos os livros escolares que se vendem no país requerem ser aprovados pelo MEDUCA e têm vigência por 5 anos.	A avaliação dos Textos é realizada cada cinco anos pela *Direção de Currículo e Tecnologia Educativa*. Os autores têm que atualizá-los.	Correspondem aos programas de estudo.
Paraguai	São textos elaborados para o MEC mediante uma licitação nacional e internacional. Cada editora apresentou suas ofertas segundo as condições. Para a seleção da editora ganhadora foi considerado mais o conteúdo e o cumprimento de normas pedagógicas e técnico gráficas que a oferta econômica. Os textos foram redigidos por especialistas de cada área que trabalham para a editora ganhadora.	São recomendados, já que são elaborados de acordo com os requerimentos do Ministério.	Antes de ser impressos e distribuídos às escolas e colégios, os materiais foram validados por Equipes Avaliadoras do Departamento de Currículo do MEC, pelo Comitê Assessor do Programa MEC/BID e pela Direção Geral de Desenvolvimento Educativo do MEC.	Seguem os programas totalmente.
Peru [b]	São licitados no mercado. As editoras chamam os autores e entram à licitação. Não há direitos de autor, a editora os assume. O trabalho é pago e são colocados os nomes.	sd	Atualmente um projeto financiado pelo BID os está avaliando.	Seguem totalmente os programas.
República Dominicana	Os livros de texto que utiliza a Secretaria de Estado de Educação, (SEE) são elaborados por especialistas na matéria, que podem ser externos ou internos à SEE. São eleitos por concurso, bem como a editora encarregada do desenho e impressão. Mas, antes de ser publicado, cada texto tem que ser revisado e aprovado pelos técnicos da SEE que pertencem à *Direção Geral de Currículo* como coordenadores de cada área de currículo.	Todos os livros de texto sem distinção, elaborados ou não pela SEE, devem ser aprovados pela SEE, através de uma equipe definida para tais fins, tal e como expressa a portaria 6-2003.	A *Direção Geral de Currículo* da SEE tem estabelecido critérios para avaliar textos e outros recursos de aprendizagens e os faz cumprir. A equipe de técnicos resolve se o texto é (a) aprovado como livro de texto básico, (b) aprovado como livro de texto complementar, ou (c) não aprovado por não cumprir com as características demandadas.	Correspondem aos programas de estudo.

Informação de contexto: Distribuição dos livros de texto e reformas programadas	
Distribuição dos textos para docentes e estudantes	**Reformas programadas às edições**
sd	Desde 2008, realiza-se a reformulação dos documentos de currículos incluindo os textos para o estudante, guias e documentos de apoio para o(a) docente. Esta etapa começou em abril desse ano e se esperava concluir com a elaboração dos documentos e livros de texto no mês de agosto, para iniciar sua aplicação em fevereiro de 2009 em uns 8.000 centros de estudos, aproximadamente, ou seja, numa cobertura de 80% entre centros de Educação Inicial, Primária e Secundária.
Os textos da escola primária são outorgados pelo MEDUCA e os textos de Premedia são comprados pelos pais de famílias, mas os docentes têm a liberdade de apoiar-se em outras fontes bibliográficas compradas por eles mesmos.	A cada 5 anos, por lei, os textos são atualizados.
O MEC entrega os textos gratuitamente às instituições educativas do país e cada uma decide como os administra. Os textos não se entregam a título pessoal. Os docentes têm acesso a estes textos em suas próprias instituições educativas, já seja através das bibliotecas, das secretarias ou das direções das escolas e colégios. Os estudantes utilizam os livros nas suas escolas e colégios, ou os levam na qualidade de empréstimo até o fim de cada período letivo com o compromisso de devolvê-los, pois são de propriedade das instituições educativas e do MEC.	A partir de 2008 foram avaliadas as propostas de atualização-revisão aos Programas de Estudo para o segundo ciclo (4º, 5º e 6º grau), e entrariam a reger em 2009 ou 2010. Por isso, deverão ser editados novos livros ou reformados os atuais.
São entregues gratuitamente a todos os docentes e estudantes de escolas públicas, mas estes devem deixá-los na biblioteca para o próximo ano, e assim os três anos que devem durar.	Cada licitação tem uma base com precisões de conteúdo, espaço e pedagógicas. Cada dois ou três anos os textos são mudados, porque pensa-se que um livro deve durar aproximadamente três anos.
A distribuição de textos é responsabilidade da Direção de Serviços Gerais da SEE, com jurisdição nacional. Ela organiza um operativo a nível nacional, envia às 18 Direções Regionais e estas por sua vez enviam às 105 Direções Distritais, que convocam os diretores de centros para dar-lhes as correspondentes designações, por número de estudantes e de docentes inscritos no ano escolar vigente. Os textos escolares e outros recursos pedagógicos, assim como úteis escolares e uniformes (para escolares de zonas vulneráveis, rurais, periférico-marginais dos grupos urbanos, entre outros critérios definidos para tais fins) são gratuitos. Os textos são transferidos aos estudantes quando são promovidos de série mediante uma forma de captação dos textos usados pelas séries anteriores. Cada diretor(a) de um centro escolar público deve garantir o cuidado e a preservação deste bem, que deve ser devolvido pelas famílias e pelos estudantes ao concluir a série.	Pensa-se numa reforma à edição em uso para o ano 2009, porque por disposição da Secretaria de Estado de Educação os livros devem ser atualizados cada 4 anos e os vigentes já estão chegando a esse período. Nos próximos anos haverá mudanças nos textos e será uma oportunidade para incorporar conhecimentos próprios de DH. Destaca-se que houve uma consulta sobre conhecimentos próprios de DH no interior da SEE, às áreas de currículos, e outra externa, às organizações da sociedade civil. Destas recomendações espera-se produzir um documento consensual com orientações para incorporar conhecimentos de DH em programas e livros de texto. Em 2004 se concluiu um Plano Nacional de EDH, elaborado com grande convergência de atores sociais e com cooperação do IIDH, FLACSO e UNESCO, mas a ativação do Plano está atrasada.

Informação de contexto: Elaboração dos livros de texto e correspondência com os programas de estudo				
País	**Processo de elaboração**	**Recomendação do Ministério [(a)]**	**Avaliação do Ministério**	**Correspondência com os programas**
Suriname	Os livros foram elaborados pelo Ministério de Educação, através de docentes de História e preparadores de currículo.	Não aplica	Antes de implementar a nova reforma se levou a cabo um processo piloto e de capacitação a docentes. A opinião dos expertos do Ministério sobre os textos foi favorável com respeito a seus conteúdos e sua concernência à idade da população meta.	Seguem totalmente os programas.
Uruguai	Em Primária, são textos elaborados por chamado a licitação através de bases elaboradas (Especificações Técnicas). Tais bases foram reformuladas em 2006, o que permitiu a entrega de livros novos em 2008 para os níveis 1º a 4º. Os livros de 5º e 6º estavam sendo elaborados em 2008 por Comissões nomeadas para esse efeito. Em Secundária, os livros são elaborados por editoras privadas, especialmente, Santillana.	Em Secundária, os livros geralmente são recomendados pelos docentes. Mesmo assim, segue-se este processo: forma-se um grupo ao qual se delega dito trabalho (Inspetor Chefe, um docente e um representante de Assembléias Técnico-Docentes); são selecionados por disciplinas os livros que devem comprar-se tendo em conta seus conteúdos; confecciona-se uma lista e a *Comissão de Livros e Textos* os compra mediante licitação pública. Todos os livros comprados são enviados aos institutos.	Não existe avaliação, mas sim existiu controle por parte dos Inspetores sobre o uso dos livros. Este tema teve suficiente importância para ter sido integrado como eixo de concurso para os Diretores dos Centros Educativos. As opiniões sobre os textos são muito variadas, mas não existem dados sistematizados que as apóiem.	Parcialmente
Venezuela	O Ministério de Educação não elabora diretamente os textos escolares, mas sim deixa a tarefa a diferentes editoras, sob sua supervisão. Em janeiro de 2008 anunciou a elaboração de 12 textos escolares para 1º, 3º e 5º graus por parte do Ministério, de acordo ao previsto no Currículo Nacional Bolivariano (cuja aplicação vem sendo posposta), referentes às áreas de: sociais; comunicação e linguagem; ciências naturais e matemática; educação física, esporte e recreação. Porém, estes textos não são conhecidos e as escolas continuam utilizando os textos provenientes das diferentes editoras.	O Ministério os supervisa, mas não os recomenda. Nas reformas que incluem a recente aprovação de uma Lei Orgânica de Educação e a instauração do Currículo Nacional Bolivariano, há debate sobre a concernência dos textos que fazem as editoras ou a necessidade de que os faça o Estado. As editoras alegam que seus textos se apegam ao pedido pelo Ministério e algumas os revisam cada ano. Um estudo revela um progressivo abandono da função supervisora do Estado no tocante aos textos, incluindo os primeiros anos do atual governo.	Não se conhece uma avaliação técnica exaustiva sobre estes textos por parte de técnicos do Ministério de Educação.	Seguem totalmente os programas.

Notas:
sd Sem dados disponíveis.
(a) Para os casos em que os textos foram elaborados por editoras privadas.
(b) Neste caso, esclarece-se que a informação corresponde exclusivamente aos livros de texto do ensino secundário para o período 2008.

Informação de contexto: Distribuição dos livros de texto e reformas programadas	
Distribuição dos textos para docentes e estudantes	**Reformas programadas às edições**
O Ministério de Educação, através do seu *Departamento de Distribuição de Materiais Educativos*, encarrega-se da colocação dos textos nos centros educativos.	Os textos correspondentes ao curso *Basic life skills* estarão impressos no final deste ano 2009. Os textos correspondentes a 11 anos de idade estão atualmente na etapa de revisão e atualização do manuscrito. Para séries superiores planeja-se realizar uma nova reforma a partir do próximo ano .
Os textos foram enviados de forma gratuita às instituições educativas. Mas, segundo informação atualizada em 2008, desde há pelo menos quatro anos não se reeditam, o que causa graves problemas já que muitos foram se deteriorando ou perdendo-se. Em alguns centros educativos, há muito poucos e não são repostos (Primário, em 5º e 6º). Ainda se trabalha com os mesmos textos do plano anterior e são absolutamente escassos). Foi feita uma licitação de livros em 2007 para reverter essa situação.	Em 2007 foi feito um novo chamado a docentes para a confecção de textos com a construção de novas especificações técnicas (bases) para primário e novos chamados à licitação para secundário.
Os mestres podem recomendar o livro que considerem mais pertinentes, mas os alunos não estão obrigados a adquiri-los. Basta com que tenham um texto atualizado sobre a matéria em questão.	Atualmente existe um debate. Funcionários do ME, da Assembléia Nacional e de algumas organizações civis afirmam que os textos produzidos pelas editoras não estão adaptados à Constituição de 1999 nem ao Currículo Nacional Bolivariano e sugerem uma revisão profunda dos mesmos e inclusive a proibição do seu uso no caso de que se considerem não apropriados, até tanto sejam implementadas as novas leis e currículo. Isto faz pensar numa possível e rápida reforma dos textos escolares, incluindo a possibilidade - esboçada em algum momento - de contar com um texto único elaborado pelo ME.
Notas: sd Sem dados disponíveis.	

A elaboração de textos escolares é tão importante como complexa, qualquer que seja a modalidade que se empregue, devido a uma quantidade de fatores (correspondência necessária com os programas de estudo, adequação aos níveis de desenvolvimento infantil, alto número de alunos que devem alcançar cobertura geográfica nacional, atualização periódica, etc.). Segundo atual informação de contexto por país comparada com a informação disponível para a elaboração do II Relatório da EDH (2003), muitos Ministérios da região avançaram no reconhecimento desta importância e complexidade.

Assim, até a presente data vêm sendo impulsionadas políticas educativas valiosas desde um enfoque de direitos e ao mesmo tempo da qualidade da educação – as quais, sem ser ainda unânimes, marcam tendências de progresso. Entre elas:

- criar instâncias internas particulares para produzir lineamentos, dar seguimento e avaliar os textos escolares;
- reconhecer a participação dos estabelecimentos educativos e dos docentes no momento de escolher os livros;
- planificar consultas e pesquisas para colher os critérios dos docentes sobre a qualidade e a utilidade dos textos em uso; e
- financiar e distribuir os livros gratuitamente para todos os alunos que estão no sistema ou bem para todos os estabelecimentos e mestres do sistema.

Esta última é uma das políticas que mais impacto poderia ter para promover a qualidade e a equidade da educação, especialmente para a população de menores recursos[1]. Entre os países do nosso estudo que a põem em prática, com variantes, estão: Brasil, Chile, Equador, El Salvador, Guatemala, México, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Suriname e Uruguai. Lamentavelmente, em geral só se aplica a nível primário e ainda não chega ao nível secundário, no qual os alunos e suas famílias são os que têm sobre si o peso econômico de adquirir os textos. Com o crescimento que está acontecendo no mundo –e também no continente– com respeito ao período de educação obrigatória e gratuita, esta política deveria ser estendida em massa a todo o ciclo obrigatório.

O conteúdo dos livros de texto: análises e chaves de interpretação

Na Seção II foi explicado o procedimento de pesquisa geral para elaborar este relatório, no marco do segundo ciclo dos Relatórios Interamericanos da EDH. Adicionalmente, impõe-se fazer algumas outras precisões teórico-metodológicas sobre como foram analisados os conteúdos dos livros de texto e como deve ser interpretada a contribuição específica que estes fazem ao estudo sobre o progresso da EDH na região.

Depois de receber a grande quantidade de livros escolares citados no final da Seção II, a equipe pesquisadora do IIDH os analisou seguindo o seguinte procedimento. Primeiro foram classificados por país, por nível escolar e de idade, por disciplina e por momento de comparação (2000 e 2008). Depois foram revisados um por um, página por página, para identificar e marcar toda a informação que fizesse referência a direitos humanos. Depois de localizada, a informação foi ressaltada com um marcador colorido e caracterizada de acordo à matriz de variáveis e indicadores, detalhando no primeiro caso se tratava-se de uma menção explícita e direta ou se, pelo contrário, a menção era implícita e indireta. Os dados foram colocados em tabelas que sintetizam os resultados por indicador, por período de estudo, por nível escolar e por país, tal como foi feito no VII Relatório com os programas de estudo.

1 Interamerican Development Bank, *Reforming Primary and Secondary Education in Latin América and the Caribbean. An IDB Strategy*. Cláudio de Moura Castro ET AL., Education Unit, Sustainable Development Department, 2000, pág. 16.

Colocar os dados em tabelas foi indispensável para alcançar uma visão panorâmica sobre a inclusão de conhecimentos de DH nos livros e apreciar suas mudanças no tempo, país por país: bem como constatar que tais mudanças guardaram relação com os dados já comprovados nos programas de estudo (VII Relatório, 2008). No entanto, a interpretação destas tabelas não pode ser feita da mesma maneira dos programas de estudo. Os livros reclamam outras chaves interpretativas.

Ao examinar os livros, o interesse do pesquisador não pode se restringir a quantificar um por um cada conhecimento de DH incorporado – ou seja, a computar minuciosamente se cada peça de informação dos indicadores está presente ou não nas suas páginas. Fazer isto com os programas de estudo era indispensável, porque são os documentos oficiais que estabelecem explicitamente e em pormenores os conhecimentos que devem ser ensinados em cada grupo escolar. Os livros de texto, por definição, guardam correspondência com os programas, do contrário não seriam apropriados ou recomendados pelo Ministério de Educação, nem utilizados por alunos e mestres. De modo que, quanto a eles, a quantificação estrita brinda pouca nova informação à já que foi brindada pelos programas.

Nos livros de texto, é muito importante examinar *como são apresentados e como são explicados* os conhecimentos de DH aí presentes. Os livros constituem um tipo de discurso estendido, diferente do discurso sintético e enumerativo dos programas de estudos, os quais se concentram em focalizar temáticas articuladas, mas não aprofundam sobre cada uma. Os livros, em compensação, desenvolvem argumentações e oferecem informação abundante sobre aqueles temas que os programas somente citam, e permitem penetrar nas concepções filosóficas, históricas e doutrinárias que os sustentam. Também constroem uma proposta didática especial, que atravessa a totalidade da obra. Estas concepções e propostas de base saem melhor à luz quando são utilizados enfoques holísticos e qualitativos. Esta é a principal razão para não absolutizar a quantificação de dados dos livros.

Uma segunda razão é que nossa mostra de fontes de informação, mesmo sendo muito abundante, não é exaustiva. Em alguns casos não se pode ter acesso a alguns livros em determinado momento no tempo (sobretudo do ano 2000), ou de certos graus ou disciplinas. Estas lacunas podem criar uma falta de balanço de dados. Sirva como exemplo o Brasil, onde contamos com uma grande quantidade de livros, mas exclusivamente, das disciplinas de História e Geografia e não de Educação Cívica ou Cidadania. Por isto é muito provável que alguns indicadores não apareçam refletidos nas tabelas e seria incorreto assumir a partir daí que não estão contemplados, em sua totalidade, nos textos escolares.

Outra razão mais para relativizar a quantificação dos itens de DH nos livros de texto é a provável existência de materiais complementares (livros, panfletos, apostilas, guias, etc.) que poderiam estar sendo usados nas aulas como um complemento ao livro de texto para apresentar temas ou problemas de DH. Este tipo de material, como já foi esclarecido antes, não foi examinado no presente relatório pelas dificuldades metodológicas de identificá-los para os dois momentos da pesquisa em todos os países (ver Seção II, Fontes de informação e procedimento de pesquisa). Exemplos de alguns destes materiais são registrados num quadro.

Em resumo, uma mirada estreita às tabelas de dados apresentadas no próximo bloco deste relatório "não conta toda a história" sobre os livros escolares. A chave interpretativa está em aumentar a visão mais além dos dados singulares de presença versus ausência, para introduzir a análise do discurso, prestando atenção à argumentação e ao desenvolvimento expositivo com o propósito de identificar acertos tanto como carências ou faltas de exatidão dos conhecimentos sobre DH.

Materiais complementares de EDH

No México, além dos livros de texto utilizados em todas as escolas do país, foram elaborados materiais dirigidos a populações específicas e que abordam a temática dos direitos humanos; dois exemplos deles são os livros *A Educação Intercultural Bilíngue. Caderno de Trabalho para Meninos e Meninas de Educação Primária Indígena para quinta e sexta séries*, e o livro *Os Direitos Humanos no Lar, na Escola e na Sociedade* dirigido a pais e mães de família.

O mesmo acontece na Nicarágua com o *Guia Didático sobre os Direitos Humanos da Infância e da Adolescência* para 4°, 5° e 6° séries do primário, material vigente tanto no período de 2000 como no de 2008.

Na Costa Rica, o projeto Estado da Nação desenvolveu módulos para a educação primária e secundária que abordam a temática de desenvolvimento humano sustentável, bem como uma proposta para a medição pedagógica dos relatórios Estado da Nação em Estudos Sociais e Educação Cívica, para secundária.

Na Guatemala, por outro lado, foi desenvolvida a série Participemos e Aprendamos a Conviver. Capacitação e Formação de Mediadores Estudantis, que está dirigida a meninos e meninas de 4°, 5° e 6° séries que desejam ser mediadores e mediadoras na análise e transformação de conflitos.

Na Argentina, foram elaborados materiais impressos, digitais e audiovisuais para abordar diversas temáticas na aula: memória holística, direito à identidade, povos originários, igualdade e diversidade, o holocausto, delitos de lesa-humanidade, alfabetização digital, entre outras. Além disso, foi desenvolvida a série *Cadernos para a Aula*, cujo propósito é contribuir ao diálogo sobre os processos pedagógicos que, a partir dos Núcleos de Aprendizagem Prioritários, os docentes trabalham dia a dia nos seus centros educativos; bem como materiais dirigidos à família com o objetivo de fomentar seu acompanhamento no processo de aprendizagem do estudante.

Esta pesquisa não pretende –nem poderia– fazer análise do discurso dos livros que utiliza como fontes devido a sua enorme quantidade, mas reconhece o valor dessa metodologia interpretativa e recomenda que se utilize em futuras pesquisas nacionais para completar o estudo de tendências de progresso. Neste trabalho, procuraremos nos aproximar ao discurso dos textos,e aproximar o leitor aos mesmos, através de quadros com exemplos textuais para enriquecer assim os dados quantitativos.

Uma visão mais integrada será alcançada vendo juntos os resultados do VII e do VIII Relatórios, na medida em que cada um explora a especificidade de um instrumento importante do processo de educação formal: os programas de estudo e os livros de texto. Aqui procuramos comparar ambos os tipos de resultados sempre que a comparação for relevante.

Conhecimentos específicos de direitos humanos nos livros de texto para meninos e meninas de 10 a 14 anos

Para apresentar os resultados da análise dos livros de texto se optou por unir os dois domínios da matriz (nível primário e secundário), feito da mesma forma no VII Relatório com os programas de estudo. A alternativa de apresentar cada nível ou domínio por separado tinha o inconveniente de quebrar o contínuo escolar e podia cair em reiterações na hora de apresentar os indicadores que são comuns a ambos os domínios.

A exposição seguirá a ordem das variáveis e os indicadores da matriz, agrupando em blocos aqueles indicadores que tenham afinidade conceitual entre si ou que demonstrem um comportamento parecido, com a intenção de facilitar a leitura. Não serão incluídas no corpo desta Seção as tabelas com os resultados de todos os indicadores devido a seu alto número (43 entre os dois domínios). Somente são incluídas algumas tabelas especialmente significativas – as mesmas que foram incluídas na Seção III do VII Relatório para efeitos de facilitar comparações. As demais tabelas estão disponíveis no Anexo.

As tabelas podem ser lidas em duas direções, cada uma das quais dá informação comparativa diferente. A leitura vertical permite comparar países para saber se um indicador foi encontrado ou não nos livros de texto dos diferentes graus (três últimos de primária e dois primeiros de secundária) e nos dois momentos secionados pela pesquisa (2000 e 2008).

Incorporação de conceitos e desenvolvimentos conceituais básicos de direitos humanos

Conceito de direitos humanos, definição e características

A título de resumo e organizador prévio, é importante indicar que o comportamento de conjunto da variável *incorporação de conceitos e desenvolvimentos conceituais básicos de direitos humanos* é apresentado nos livros de texto de maneira muito semelhante, na maioria das vezes quase paralela, a como se apresentou nos programas de estudo, especialmente na comparação entre 2000 e 2008. Pela relação estreita que guardam entre si estes dois componentes do sistema educativo, com frequência, e cada vez que resulte esclarecedor, se compararão às tendências que resultaram da pesquisa do VII Relatório (2008) com as que resultam do presente.

Indicador 1.1. Conceito de Direitos Humanos ou "direitos da pessoa"

País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	sd	sd	sd	sd	✓✓	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓
Bolívia	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--	✓✓
Brasil	✓✓	✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓
Colômbia	✓✓	sd	sd	sd	✓✓	✓✓	sd	✓✓	✓✓	✓✓
Costa Rica	sd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	sd	✓✓	✓✓	--	✓
Chile	--	✓✓	✓✓	--	✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Equador	sd	sd	sd	sd	sd	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
El Salvador	✓✓	✓✓	✓✓	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Guatemala	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
México	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Nicarágua	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Panamá	✓✓	✓✓	sd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--
Paraguai	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Peru	sd	✓✓	sd	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	sd
Rep. Dom	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓
Suriname	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	sd	sd	sd
Uruguai	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Venezuela	sd	sd	✓✓	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	sd

✓ Incorporação implícita: faz-se referência ao indicador sem ser mencionado explicitamente nos livros.
✓✓ Incorporação explícita: faz-se referência ao indicador de forma direta e explícita nos livros.
-- O conteúdo não foi incluído dentro dos livros.
sd Sem datos.

O conceito de direitos humanos (Indicador 1.1) está contemplado de maneira considerável em todos os países dos quais se têm dados, nos livros de vários graus e de maneira explícita tanto para 2000 como para 2008[2]. A presença do indicador em 2000 e em 2008 é parecida, com um crescimento mínimo entre datas devido a que já em 2000 estava bastante estendido. Parece que em 2008 é agregado outro país (Equador), mas é difícil identificar se trata-se de um crescimento real do tema ou não, porque para 2000 não se contou com fontes de informação deste país.

2 A única dúvida é com o Suriname, mas lembrem que neste caso dispomos de informações mínimas (livros de somente dois anos do primário, somente para 2008) e são os primeiros textos que terminaram de ser produzidos para começar um novo currículo. As dúvidas sobre a situação deste país se apresentarão outra vez com outros indicadores pelo mesmo motivo: escassez de fontes.

Há uma tendência bastante perceptível a partir do primeiro indicador que se repetirá com frequência no resto da matriz e que já se observou nos programas de estudo (VII Relatório, Seção III). Quando um indicador conceitual de DH está presente no currículo de um país, é frequente que esteja em mais de uma série escolar: pode estar em duas, em três, ou inclusive em todos as séries examinadas (de 5° a 9°) e esta situação por lógica se reflete nos livros de texto. A situação não é idêntica para cada indicador ou país, segundo se verá nas diferentes tabelas, mas onde haja presença reiterada do indicador em várias séries podemos dizer que se comprova uma inserção longitudinal da temática no ciclo escolar – o qual, é de se esperar, não consistirá numa repetição idêntica de informação, senão num gradual aprofundamento.

A *definição de direitos humanos* (Indicador 1.2) está muito menos presente nos livros que a menção do conceito respectivo (Indicador 1.1), em ambos os momentos do tempo. Porém, há um incremento de um a outro momento, pois em 2000 o indicador se verificou em 10 de 18 países enquanto que em 2008 se verificou em 15 dos 18 (ver tabela do Indicador 1.2, Anexos). Apesar deste aumento, comparando com os resultados do VII Relatório pareceria que a definição de DH se desenvolve ainda menos do que pedem os programas de estudo, em um ou outro período.

Quanto às *características dos direitos humanos* (Indicador 1.3), sua incorporação nos livros de texto é, em geral, sumamente baixa, apesar de que aumentou em 2008 com respeito a 2000. Passa-se de encontrar a referência em livros de 4 países em 2000, para encontrá-la em livros de 11 países em 2008. Porém, ainda na atualidade continua sem aparecer em mais de um terço do universo de estudo.

Indicador 1.3. Características dos Direitos Humanos

País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	sd	sd	sd	sd	--	sd	sd	✓✓	✓✓	--
Bolívia	--	--	--	--	--	--	--	✓✓	--	--
Brasil	--	--	--	--	--	--	--	--	--	✓✓
Colômbia	--	sd	sd	sd	✓✓	--	sd	✓✓	✓✓	--
Costa Rica	sd	--	--	--	--	--	sd	--	--	--
Chile	--	--	--	--	--	--	--	--	✓✓	--
Equador	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	--	--	--
El Salvador	--	--	--	sd	sd	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓
Guatemala	--	✓	--	--	--	--	✓	--	--	--
México	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	--
Nicarágua	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Panamá	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Paraguai	--	--	✓✓	--	--	--	--	--	--	--
Peru	sd	--	sd	sd	sd	--	--	✓✓	--	sd
Rep. Dom.	--	--	--	--	--	--	--	✓✓	--	--
Suriname	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	sd	sd	sd
Uruguai	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Venezuela	sd	sd	--	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓	--	sd

✓ Incorporação implícita: faz-se referência ao indicador sem ser mencionado explicitamente nos livros de texto.
✓✓ Incorporação explícita: faz-se referência ao indicador de forma direta e explícita nos livros de texto.
-- O conteúdo não foi incluído dentro dos livros de texto.
sd Sem datos.

Ao comparar os resultados dos três indicadores anteriores entre si, preocupa a repetição da tendência já observada nos programas de estudo: a abundância de incorporação do conceito de DH nos livros de texto contrasta com o menor espaço que se lhe outorga a sua definição e com o ainda menor, escassíssimo, que se lhe outorga às características do conceito. Compreender realmente os direitos humanos se supõem saber explicar o que são e que características têm (pelo menos as essenciais:

inerência, universalidade, integralidade e inviolabilidade), por isso assim deveriam ser explicados na escola. Pelo contrário, a sequência dos três primeiros indicadores sugere que os direitos humanos poderiam estar aparecendo –nos currículos e nos textos escolares– de forma nominal ou simbólica, ou seja, nomeando-os muito mas sem fazer um bom desenvolvimento dos mesmos.

Direitos acordados na Declaração Universal

Para estabelecer como se apresentam nos livros de texto os direitos acordados na Declaração Universal foi aplicada uma matriz algo diferente dos livros do nível primário aos do secundário. O suposto de partida foi que esta temática se abordaria de maneira diferente num e noutro nível pelas características cognitivas dos estudantes, ou seja, de um modo geral ou holístico no primário em contraste com uma maior particularização e profundidade no secundário.

Por isso, para as séries do primário se usou um só indicador referindo-se a menção (ou não) dos *direitos consagrados pela Declaração Universal*, como conjunto (Indicador 1.4, tabela Anexa). Seus resultados mostram que na atualidade há uma incorporação mais marcada: em 2000 estavam explicitamente presentes em 9 de 18 países enquanto que em 2008 estão em 15 de 18, ou seja, em 6 países mais.

Para as séries do ensino secundário foram utilizados quatro indicadores que detalhavam os direitos estabelecidos da Declaração: um sobre se incorporava ou não à *classificação dos DH* em direitos civis e políticos; direitos econômicos, sociais e culturais, e direitos coletivos (Indicador 1.4.1) e outros três referidos à incorporação dos *direitos civis e políticos* (Indicador 1.4.2), os *direitos econômicos, sociais e culturais* (Indicador 1.4.3) e os *direitos coletivos* (Indicador 1.4.4).

Os indicadores detalhados não aparecem em massa nos textos escolares nacionais, mas sem dúvida aumentaram ao longo da década em curso. Em 2000 a classificação dos DH aparecia explicitamente nos livros de 5 dos 18 países; os direitos civis e políticos em 12, os DESC em 12 e os coletivos em 7. Em contraste, em 2008 a classificação de direitos aparece em livros de 12 países, os direitos civis e políticos em 17, os DESC em 16 e os coletivos em 13 (ver tabelas respectivas Anexas).

Direitos da infância: conceito e direitos acordados pela Convenção sobre Direitos da Criança

O conceito de *direitos da infância* está presente em abundância nos livros de texto de 2000 como de 2008, mesmo em forma ainda mais marcada no segundo momento (Indicador 1.5, tabela Anexa). Em 2000 é visto nos livros de 12 de 18 países, enquanto que em 2008 está em 17 de 18 países. A situação guarda plena correspondência com a abordagem do tema que fazem os programas de estudos respectivos, segundo se comprovou no VII Relatório da EDH.

Curiosamente, a incorporação dos *direitos acordados na Convenção sobre os Direitos da Criança* (Indicador 1.6) não está igualmente estendida em nenhum dos dois momentos, nem no início da década nem na atualidade, apesar de que cresceu entre uma e outra – de 11 a 17 países de um total de 18.

Duas comprovações despertam algo de surpresa. Por um lado, que a Convenção não seja tratada mais abundantemente, considerando que é muito pertinente e relevante para os educadores como sujeitos de direitos reconhecidos nela e para o sistema educativo como um dos espaços responsáveis de pô-los em prática. Lembre-se, ademais, que a Convenção é o tratado de direitos humanos com a ratificação mais rápida e extensa da história, ratificação que alcança todos os países do continente exceto Estados Unidos, única exceção no mundo.

Por outro lado, também surpreende encontrar um tratamento quantitativamente maior do conceito geral de direitos da infância que dos direitos infantis específicos, consagrados pela Convenção. Acreditamos que é outro exemplo de incorporação "nominal" ou "simbólica" do tema de direitos, que se conforma com a só menção do conceito e não vai muito mais além deste nível superficial.

Indicador 1.6. Direitos acordados na Convenção sobre os Direitos da Criança										
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	sd	sd	sd	sd	--	sd	sd	✓✓	--	--
Bolívia	--	--	--	--	--	--	--	✓✓	--	--
Brasil	--	--	--	✓✓	--	--	--	--	--	--
Colômbia	✓	sd	sd	sd	--	✓	sd	✓✓	✓✓	--
Costa Rica	sd	✓✓	✓	--	--	sd	✓✓	✓	--	--
Chile	--	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--
Equador	sd	sd	sd	sd	sd	--	✓✓	✓✓	--	✓✓
El Salvador	✓✓	✓✓	✓	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Guatemala	✓✓	--	--	--	--	✓✓	--	--	✓✓	--
México	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓
Nicarágua	--	--	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--
Panamá	✓✓	✓✓	sd	--	--	--	--	--	--	✓✓
Paraguai	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	--	--	--
Peru	sd	✓✓	sd	sd	sd	✓✓	--	✓✓	✓✓	sd
Rep. Dom.	--	--	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	--
Suriname	sd	sd	sd	sd	sd	--	✓✓	sd	sd	sd
Uruguai	--	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--
Venezuela	sd	sd	--	sd	sd	✓✓	✓✓	--	--	sd

✓ Incorporação implícita: faz-se referência ao indicador sem ser mencionado explicitamente nos livros de texto.
✓✓ Incorporação explícita: faz-se referência ao indicador de forma direta e explícita nos livros de texto.
-- O conteúdo não foi incluído dentro dos livros de texto.
sd Sem datos.

Igualdade e não discriminação. Conceitos e tipos de discriminação

Os conhecimentos sobre igualdade e não discriminação em geral e alguns casos particulares, foram contemplados na matriz da pesquisa através da definição de quatro indicadores (Indicadores 1.7. a 1.10.). Tentou-se cobrir este tema com amplitude e certa redundância para obter boa informação, devido ao lugar central que ocupa tanto na doutrina de direitos humanos, como na realidade que hoje aflige o continente.

Os resultados de todos os indicadores são contundentes e congruentes entre si. De todas as temáticas examinadas sobre conhecimentos de DH, esta é a tratada de maneira mais extensa e explícita nos livros de texto em ambos os momentos. Sua presença já era considerável nos textos de 2000 (15 de 18 países) e aumenta ainda mais na atualidade, a ponto de que alcança todos os países da pesquisa. Esta ampla cobertura temática e o progresso no tempo são duas tendências já comprovadas nos programas de estudo (VII Relatório), que os livros escolares vêm implementar e fortalecer: é clara a ênfase que os sistemas educativos da região põem atualmente nos temas de *igualdade e não discriminação*, em suas variadas manifestações.

Como pode ser observado no quadro, em 2008 o aumento é visto de duas formas. Uma, na presença do indicador num par de países que antes não o registravam (Suriname e talvez Venezuela e Equador, o que não podemos confirmar totalmente por causa da carência de fontes de informação para 2000). Outra, numa multiplicação da abordagem explícita nos livros de mais graus escolares por país, o que vem a reforçar o tratamento dos temas através do ciclo escolar.

Indicador 1.7. Igualdade e não discriminação										
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	sd	sd	sd	sd	✓✓	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓
Bolívia	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓
Brasil	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓
Colômbia	--	sd	sd	sd	✓✓	✓✓	sd	✓✓	✓✓	✓✓
Costa Rica	sd	--	--	--	✓✓	sd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Chile	--	--	--	--	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓
Equador	sd	sd	sd	sd	sd	--	✓✓	✓✓	✓✓	--
El Salvador	✓	✓✓	--	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Guatemala	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
México	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Nicarágua	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓
Panamá	--	✓✓	sd	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--
Paraguai	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Peru	sd	✓✓	sd	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	sd
Rep. Dom.	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Suriname	sd	sd	sd	sd	sd	✓✓	✓✓	sd	sd	sd
Uruguai	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓
Venezuela	sd	sd	--	sd	sd	✓✓	✓✓	--	✓✓	sd

✓ Incorporação implícita: faz-se referência ao indicador sem ser mencionado explicitamente nos livros de texto.
✓✓ Incorporação explícita: faz-se referência ao indicador de forma direta e explícita nos livros de texto.
-- O conteúdo não foi incluído dentro dos livros de texto.
sd Sem datos.

De maneira parecida se comportam os outros indicadores sobre *preconceitos, estereótipos e discriminação e diferentes tipos de discriminação* (Indicadores 1.9 e 1.10, tabelas Anexas). Há presença importante em 2000 em pelo menos 14 de 18 países, que cresce a 16 de 18 em 2008, além de reiterar-se em maior quantidade de graus consecutivos.

Igualdade e não discriminação

(Na história). Cristianismo: Os escravos não podiam professar sua própria religião. Tampouco podiam professar o Cristianismo já que, para os colonizadores, os escravos eram indignos de ter a mesma religião que eles. Eles predicavam a irmandade, mas isto acontecia somente entre as pessoas da mesma cor. *Wij en ons verleden História 5. MINOV.* ***2007****, pág. 128 (Suriname).*

Cada ser humano é diferente do outro. Também sabemos que todos merecem nosso respeito como tal. Mas, há grupos ou pessoas que fomentam a desvalorização daqueles que não são iguais a eles. Todos os seres humanos somos diferentes e, nem a cor, nem os traços físicos, nem nossas crenças nos tornam superior ou inferior a outros. Essa discriminação é sofrida muitas vezes pelos estrangeiros, por esse mesmo fato, sem importar sua raça ou sua cultura. Isto não é mais que uma manifestação de racismo ou nacionalismo, contrária à tolerância necessária para a convivência de todos os habitantes desta aldeia planetária. *Espaço, tempo: Ação! Ciências Sociais. 6° ano.* ***2000****, pág. 9 (Uruguai).*

A discriminação é uma prática que não só fere os sentimentos das pessoas afetadas senão que tem consequências muito mais graves e amplas, pois se algumas pessoas consideram que outras são “inferiores”, podem chegar a crer que estas não merecem o mesmo tratamento que as demais. Esta crença é mais perigosa quando acompanhada de normas e comportamentos que impedem esses grupos discriminados de participar plenamente na sociedade e no exercício de todos seus direitos. Neste caso se fala de exclusão. *Ciências Sociais 1. Secundária. Obra Coletiva. Editora Santillana.* ***2008****, pág. 208 (Peru).*

Falamos de discriminação quando pessoas, setores sociais, grupos ou etnias recebem um tratamento inferior e, portanto, a igualdade lhes é negada no exercício dos direitos que lhes correspondem por ser parte da humanidade... aqueles que discriminam, distinguem as diferenças mas não as toleram, excluem aqueles que consideram diferentes. *Educação Cívica 1, Blanco, O´dena Diego.* ***2005****, pág. 87 (Argentina).*

Dos textos consultados, também parece ter sido produzido outro tipo de crescimento no planejamento do tema, este de caráter substantivo. Nós nos referimos a que se abriu a discussão crítica sobre estereótipos e preconceitos com manifestações da diversidade humana ou situações de vulnerabilidade que não eram tratadas há uma década atrás. Por exemplo, encontramos argumentações explícitas de conscientização e reprovação à discriminação dirigida às pessoas homossexuais e aos portadores de HIV/AIDS, dois casos que até há pouco tempo eram praticamente tabu no espaço escolar. É provável que em muitos lugares ainda o sejam, como em geral ocorre com tudo que estiver associado à sexualidade (à saúde e à educação sexual ou os direitos sexuais e reprodutivos): mas que se inicie a discussão sobre estes temas assinala um processo de mudança no imaginário social dirigida a uma visão de direitos que, sem dúvida, irá se estendendo.

Com respeito à incorporação da *igualdade ou equidade de gênero* (Indicador 1.8), repete-se o modelo geral de crescimento ao longo da década, mas com uma presença do indicador relativamente menor que os outros três tanto em 2000 como 2008, segundo indica a respectiva tabela. Logicamente, não podemos descartar que a tabela talvez não reflita todas as aparições deste tópico nos livros escolares, já que se poderia estar abordando sob o tema "sombrinha" de estereótipos, preconceitos e discriminações. Também é muito provável que, nos países que consideram a equidade de gênero como objetivo transversal do currículo escolar, o indicador esteja presente em outros graus e disciplinas não consideradas neste estudo. Dada a transcendência deste tópico, seria aconselhável propiciar estudos em cada país que analisem se está sendo tratado com a suficiente persistência e profundidade nos sistemas educativos nacionais.

Conscientização e rejeição da discriminação por orientação sexual

Os(as) adolescentes canalizam sua sexualidade de formas diferentes de acordo com seus valores, sentimentos e posição perante as normas de sua família e sua sociedade. A expressão mais generalizada da sexualidade acontece com pessoas do sexo contrário ou heterossexualidade, mas existem outras preferências sexuais como a homossexualidade e a bissexualidade... Cada um de nós expressa sua sexualidade de acordo com nossos sentimentos, emoções e valores individuais, portanto, o respeito para as formas de expressão dos outros é um principio básico de convivência humana, que nos obriga a reconhecer a dignidade e liberdade de todo ser humano. *Formação Cívica e Ética 3. Bahena, Urbano ET AL Publ. Cultural.* ***2000****, pág. 113 (México).*

Para uma reflexão ética que se apóia no reconhecimento da dignidade, da inviolabilidade e a autonomia da pessoa, a valoração moral da heterossexualidade, da homossexualidade ou da bissexualidade, deverá levar em consideração a seguinte questão: a heterossexualidade, a homossexualidade e a bissexualidade não são somente fenômenos sexuais. Elas significam fundamentalmente a condição humana de seres pessoais que na sua sexualidade se sentem instalados na atração a um ou a outro sexo. Portanto, o juízo ético com respeito aos temas mencionados não pode ser fechado, porque dessa forma negaríamos a autonomia da pessoa que se sente situada em qualquer uma das condições mencionadas. *Formação Ética e Cidadã 9°. Riquelme Carlos ET. AL. Editora Dom Bosco.* ***2007****, pág. 72 (Paraguai).*

Pobreza, fome e falta de equidade

Uma visão de direitos humanos no contexto do continente americano não pode ignorar os persistentes e agudos problemas de *pobreza, fome e falta de equidade* que sofrem grandes populações da nossa região –a mais desigual do mundo–, situações que contradizem completamente a dignidade humana e, portanto, representam a negação do exercício pleno dos direitos da pessoa. Fazê-lo seria uma flagrante contradição de princípios. Por isso, é importante comprovar uma presença significativa destes tópicos (Indicador 1.11) como conteúdo explícito nos livros de texto, da mesma maneira que se comprovou nos programas de estudo como resultado da anterior pesquisa do VII Relatório (2008).

Indicador 1.8. Igualdade ou equidade de gênero										
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	sd	sd	sd	sd	✓✓	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓
Bolívia	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	--	✓✓
Brasil	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	--
Colômbia	--	sd	sd	sd	--	--	sd	✓	✓✓	✓✓
Costa Rica	sd	✓	✓✓	✓✓	✓✓	sd	✓✓	--	✓	✓✓
Chile	--	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--
Equador	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	--	--	--
El Salvador	--	✓✓	--	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Guatemala	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
México	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Nicarágua	✓✓		✓✓	--	--	✓✓	--	✓✓	--	--
Panamá	--	--	sd	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Paraguai	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	--	✓✓
Peru	sd	--	sd	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓	✓	sd
Rep. Dom.	--	--	--	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓
Suriname	sd	sd	sd	sd	sd	✓✓	✓✓	sd	sd	sd
Uruguai	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓
Venezuela	sd	sd	--	sd	sd	--	--	--	--	sd

✓ Incorporação implícita: faz-se referência ao indicador sem ser mencionado explicitamente nos livros de texto.
✓✓ Incorporação explícita: faz-se referência ao indicador de forma direta e explícita nos livros de texto.
-- O conteúdo não foi incluído dentro dos livros de texto.
sd Sem datos.

Indicador 1.11. Pobreza, fome e falta de equidade										
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	sd	sd	sd	sd	✓✓	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓
Bolívia	--	✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Colômbia	--	sd	sd	sd	--	✓✓	sd	✓✓	--	✓✓
Costa Rica	sd	✓✓	--	--	--	sd	✓	--	--	✓✓
Chile	✓✓	--	--	--	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓
Equador	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
El Salvador	✓✓	--	✓✓	sd	sd	--	--	✓✓	✓✓	✓✓
Guatemala	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓
México	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Nicarágua	✓✓	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Panamá	--	✓✓	sd	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--
Paraguai	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓
Peru	sd	✓✓	sd	sd	sd	--	✓✓	✓✓	✓✓	sd
Rep. Dom.	--	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Suriname	sd	sd	sd	sd	sd	✓✓	✓✓	sd	sd	sd
Uruguai	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Venezuela	sd	sd	✓✓	sd	sd	--	✓✓	--	✓✓	sd

✓ Incorporação implícita: faz-se referência ao indicador sem ser mencionado explicitamente nos livros de texto.
✓✓ Incorporação explícita: faz-se referência ao indicador de forma direta e explícita nos livros de texto.
-- O conteúdo não foi incluído dentro dos livros de texto.
sd Sem datos.

Embora os temas de *pobreza e falta de equidade* não estão tão estendidos como os analisados no bloco anterior sobre preconceitos e discriminação, já desde 2000 aparecem incorporados explicitamente em livros de texto de pelo menos uma série escolar em 15 de 18 países estudados. Em 2008 registra-se a ocorrência em livros de 16 dos 18 países e, o que é ainda mais relevante passa a tratar-se em mais séries escolares ou, em outras palavras, em mais idades do período 10-14 anos. São 11 os países onde observamos presença do indicador em novos graus, sem contar que há outros três onde já estava presente em todo o nível de nossas mostras (Brasil, México e Uruguai).

Pobreza, fome e exclusão

Com uma visão individualista e preconceituosa:

A indolência, a preguiça e a ociosidade são fonte de pobreza nos lares e más conselheiras que podem levar à delinquência. Os vícios e a fome jamais encontram soluções satisfatórias no vagabundo que não procura trabalho... *Formação Cívica e Social. 1 ano.* ***1992*** *(Nicarágua).*

Com perspectiva de direitos:

...o contar com um trabalho digno, ter acesso à educação e poder satisfazer outras necessidades elementares deveria estar garantido pelo Estado e controlado pelos cidadãos... O desafio atual, como sociedade, consiste em encontrar a forma de enfrentar uma realidade na qual existem pessoas que não podem ter acesso a um trabalho, crianças que não vão à escola, nem têm a possibilidade de se alimentar corretamente e famílias que não contam com um lar onde viver. *Educação Cívica 1, Blanco O´dena, Diego.* ***2005****, pág. 71 (Argentina).*

Em muitos países da América Latina, África e Ásia... aumentam as situações limites em que milhões de pessoas carecem dos meios imprescindíveis para poder viver e se desenvolver como pessoas. Ou seja, não puderam satisfazer suas necessidades básicas. As necessidades primárias do ser humano, como alimentação, abrigo, teto, trabalho, educação, meios de transporte, são as condições necessárias para uma vida digna. Neste grupo de necessidades, existem condições mínimas de satisfação, por baixo da qual surgem graves dificuldades para a consecução da vida digna. *Formação e Ética e Cidadania 7°, Ministério de Educação e Cultura.* ***2007****, pág. 72-3 (Paraguai).*

As zonas marginais vêm a ser sinônimos de indigência, penúria, abandono, vida dura e difícil. Por isso a palavra marginal não se refere somente ao fato de que estes bairros estejam nas periferias da cidade, senão sobretudo, ao fato de que esta gente vive à margem dos benefícios da vida social. Enciclopédia Girassol 6. 2007, pág. 355 (Venezuela).

Não duvidamos em interpretar o verificado como uma tendência de progresso, enquanto revela que os livros escolares estão ampliando o tratamento dos autênticos e graves problemas de direitos econômicos, sociais e culturais que têm os países da região – progresso coerente com as ampliações de currículos que foram produzidas no mesmo sentido. Como expressamos ao discutir os currículos, "no passado (não tão remoto), a constante dos sistemas escolares era oferecer versões esquemáticas e adocicadas da realidade, que ignoravam ou dissimulavam aos olhos infantis as cruas verdades da miséria e da marginalidade, embora boa parte dessa mesma infância a sofresse em carne própria e diariamente. Na verdade, a escola se situava à margem do mundo real"[3]. É esperançoso comprovar que isto está mudando.

No entanto, nunca poderia ser suficiente ver somente a presença –*versus* ausência– do indicador nos livros de texto para saber se ela representa uma análise social fidedigna. Temos que analisar o discurso extenso dos livros a respeito, para avaliar se pode adotar-se (ou não) um enfoque de direitos para explicar as causas e consequências da pobreza, a falta de equidade e a exclusão endêmica de nossas sociedades e para assinalar os caminhos de superação. A leitura das fontes utilizadas para este relatório sugere que em vários textos de 2008 há avanços substantivos neste sentido, como está exemplificado nos quadros.

Cidadania e desenvolvimento (13 e 14 anos)

Seguindo as conclusões dos estudos especializados e da Proposta de currículo do IIDH, os indicadores 1.12, 1.13 e 1.14 da matriz foram aplicados exclusivamente aos livros de texto dos duas primeiras

3 IIDH, *VII Relatório Interamericano de Educação em Direitos Humanos*. Instituto Interamericano de Direitos Humanos, São José, Costa Rica, 2008, pág. 63.

séries da escola secundária. A razão é que, por se referir a conceitos e desenvolvimentos conceituais de maior abstração e complexidade, são apropriados para o nível de desenvolvimento cognitivo dos(as) pré-adolescentes entre 13 e 14 anos de idade. Em sua oportunidade, o exame dos programas de estudo tinha demonstrado que, em efeito, é neste período escolar no qual tais conhecimentos tendem a se localizar (VII Relatório).

Os indicadores 1.12 e 1.13 apontam ambos ao conceito de cidadania, embora se apóiem em duas concepções históricas e conceitualmente diferentes. O Indicador 1.12 se centraliza na noção clássica de *cidadania*, que a entende como "conjunto das pessoas físicas ou naturais que constituem a população de um Estado nacional e a condição jurídica que habilita o indivíduo para exercer seus direitos, cumprir suas obrigações e participar na vida pública do seu país... a cidadania é a conditio sine qua non para o exercício efetivo de todos os direitos reconhecidos pelos tratados internacionais e pelas constituições nacionais"[4]. O Indicador 1.13 refere-se a uma concepção contemporânea e muito mais holística, que defende que a *cidadania global* vai mais além da só idéia de saber que cada um de nós é cidadão do globo, para chegar a reconhecer e assumir nossas responsabilidades com cada um de nossos semelhantes e para nosso hábitat comum, o planeta Terra[5]. A tabela de resultados, mostra os dois indicadores um ao lado do outro, e é reveladora.

É o conceito clássico ou tradicional de cidadania que predomina nos livros escolares em ambos os períodos, que guarda correspondência com os conhecimentos explicitados nos currículos oficiais. Em 2000, aparece incorporado nos livros de 10 entre 18 países, número que cresce em 2008 a 14 entre 18 países.

Por sua parte, o conceito contemporâneo de cidadania global mostra escassíssima presença. Em 2000, é detectado nos livros de apenas 4 entre 18 países; em 2008, em 6 entre 18. Nos poucos casos em que aparece, prevalece uma incorporação implícita, aproximativa, como se comprovará ao ler os quadros exemplificativos sobre o tema. É abordado mediante o conceito da globalização como um processo de interconexão mundial e através de termos como "aldeia global" ou "aldeia planetária".

O comportamento deste indicador é singular, pois não corresponde de maneira adequada com a tendência dos currículos ao respeito. Se bem nos programas de estudo analisados para o VII Relatório o conceito de cidadania global também revelava pouca presença em conjunto e um crescimento leve no tempo, nos livros aparece em proporção ainda menor que nos programas de estudo. Como exemplo: para 2000 havia alguma alusão ao conceito, embora fosse implícita, nos programas de estudo de 7

Cidadania em sentido clássico ou cívico-nacional

Enfoque restritivo: eleitoral e individual

Cidadania: Todos os guatemaltecos, homens e mulheres ao fazer 18 anos de idade, chegam à maioria de idade. Devemos nos registrar na Prefeitura da nossa comunidade e adquirir a carteira da vizinhança ... também devemos nos inscrever no registro de cidadãos. Aí nos darão um cartão de empadroamento e um número de identificação. Esse documento nos permitirá votar nas eleições para eleger nossos governantes (Presidente, Deputados e Prefeitos). *Ministério de Educação Estudos Sociais 4.* **1998***, pág. 27 (Guatemala).*

A cidadania é um direito que goza certo setor do povo do estado. A cidadania confere aqueles que são seus titulares, a faculdade de participar no governo já seja direta ou indiretamente. *Cívica 2°. Troya, Demóstenes. Editora Géminis.* ***1997****, pág. 143 (Panamá).*

4 Valência, H. *Dicionário Direitos Humanos*. Espasa, Madri, 2003.

5 Oxfam, *Global Citizanship: The Handbook for Primary Teaching*. Mary Young, Eilish Commins, Oxfam, Grã Bretanha, 2002.

País	Indicador 1.12. Cidadania				Indicador 1.13. Cidadania global			
	2000		2008		2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário		Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14	13	14	13	14
Argentina	sd	✓✓	✓✓	✓✓	sd	--	✓	--
Bolívia	✓✓(1)	--	--	✓✓	--	--	--	--
Brasil	✓✓	--	--	--	--	--	--	--
Colômbia	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--	--
Costa Rica	✓	--	✓✓	✓✓	✓	--	--	--
Chile	--	--	--	✓✓	--	--	✓✓	✓✓
Equador	sd	sd	--	--	sd	sd	--	--
El Salvador	sd	sd	✓✓	--	sd	sd	✓(1)	✓
Guatemala	✓✓(2)	✓	✓✓	--	--	✓	--	--
México	✓✓(3)	✓✓	✓✓	✓✓	✓(2)	--	--	--
Nicarágua	✓✓(3)	--	✓✓(3)	--	--	--	--	--
Panamá	✓✓(2)	✓✓	✓✓(2)	✓✓	--	--	--	--
Paraguai	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓
Peru	sd	sd	✓✓(3)	sd	sd	sd	--	sd
Rep. Dom.	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓
Suriname	sd	sd	sd	sd	sd	sd	sd	sd
Uruguai	✓✓	--	✓✓	--	✓	--	✓	--
Venezuela	sd	sd	--	sd	sd	sd	--	sd

(1) O indicador está presente no nível correspondente a 11 anos de idade.
(2) O indicador está presente no nível correspondente a 10 anos de idade.
(3) O indicador está presente no nível correspondente a 12 anos de idade.

(1) O indicador está presente no nível correspondente a 10 anos de idade.
(2) O indicador está presente no nível correspondente a 11 anos de idade.

✓ Incorporação implícita: faz-se referência ao indicador sem ser mencionado explicitamente nos livros de texto.
✓✓ Incorporação explícita: faz-se referência ao indicador de forma direta e explícita nos livros de texto.
-- O conteúdo não foi incluído dentro dos livros de texto.
sd Sem datos.

países, enquanto que somente estava nos livros de 4, e para 2008 foi contabilizada nos programas de 10 países e em livros de somente 6. Isto é curioso e poderia sugerir que certas editoras e/ou autores que elaboram textos escolares não estão suficientemente familiarizados com o conceito em questão, apesar de estar produzindo textos tão usados como os da mostra desta pesquisa. Cabe-se perguntar quão especializados estão em outros desenvolvimentos conceituais de direitos humanos.

Não se pretende argumentar que os dados apresentados desenhem um panorama exaustivo dos conhecimentos sobre cidadania que hoje recebem os(as) escolares de 10 a 14 anos na região. Mas, em conjunto, nos alertam sobre a perduração e predomínio de uma concepção restritiva, fortemente associada à nacionalidade, ao pertencer a uma comunidade de base territorial fechada e cultura homogênea, ao poder das maiorias e ao exercício sobretudo dos direitos civis e políticos – uma concepção cívica do cidadão(ã) centralizado(a) no seu papel na vida pública de seu Estado-nação. Com poucas exceções, ainda é débil e tímido o movimento para abrir a visão da escola a uma concepção mais ampla, universal e diversa da cidadania que, sem negar sua dimensão cívico-nacional, tampouco a apresente como absoluta.

A nova concepção "global" de cidadania aponta a transcender barreiras nacionais e culturais para propiciar uma visão sistêmica do planeta e seu desenvolvimento, para valorizar todas as formas de diversidade humana e da natureza, para defender o equilíbrio meio-ambiental, favorecer a inclusão de todas as pessoas na sociedade com igualdade de direitos e promover o diálogo e a negociação na resolução de conflitos como alternativa ao exercício da força; seja entre nações, grupos sociais ou indivíduos. Está em sintonia com um enfoque de direitos. Os resultados obtidos até aqui sugerem que nossos sistemas educativos –assim como os que elaboram os textos escolares– ainda têm muito por percorrer em prol de tais objetivos.

Cidadania em sentido clássico ou cívico-nacional

Enfoque amplo: participativo e solidário

A cidadania outorga ao indivíduo a capacidade de exercer seus direitos e responsabilidades dentro do Estado. Nas democracias modernas normalmente têm a condição de cidadãos e cidadãs todas as pessoas maiores de idade... Todos os cidadãos e cidadãs possuem direitos civis. Estes lhes pertence por sua qualidade de indivíduos. Entre eles estão os direitos ao trabalho, comércio, trânsito, propriedade... também têm direitos políticos como o direito de eleger os seus governantes e optar por cargos públicos. *Ciências Sociais 7. Martínez, Juan et al. Editorial Santillana.* ***2007****, pág. 69 (Guatemala).*

A cidadania é exercida plenamente quando existe um espaço onde se expressar... a possibilidade de dialogar e participar das decisões, o respeito pela diferenças, informação veraz sobre os acontecimentos e um Estado de Direito que garanta o respeito aos direitos humanos e o cumprimento das leis. *Ciências Sociais 1. Secundária. Obra Coletiva. Editorial Santillana.* ***2008****, pág. 224 (Peru).*

Associamos a idéia de cidadania ativa com a atividade de converter os problemas da construção do bem comum em problemas pessoais... E aqui lembramos as características da cultura da solidariedade, definidas particularmente pela humildade e pela generosidade; ou seja, a cidadania solidaria implica reconhecer a dor e comprometer-se generosamente com seu alívio. Esta qualidade que caracteriza o cidadão, também é denominada como civismo, que é a manifestação cotidiana da ética no espaço das relações sociais... o civismo não se esgota num simples conhecimento das normas de convivência ou das leis que regem as relações na sociedade. Significa práticas concretas mediante as quais expressamos valores relacionados com a dignidade das pessoas. *Formação Ética e Cidadã 9. Ministério de Educação e Cultura.* ***2007****, pág. 133 (Paraguai).*

... na atualidade a cidadania não se limita à participação nos processos eleitorais. Os cidadãos demandam melhores condições de vida, transparência e participação na gestão pública, educação de qualidade e saúde para todos. Um cidadão consciente é aquele que se envolve na busca de solução aos problemas que afetam sua localidade através das organizações sociais. O cidadão de hoje deve analisar sua realidade, propor soluções e participar diretamente nas mesmas. *Aprendo Educação Moral e Cívica 7°.* ***2008*** *(República Dominicana).*

Adesão e participação são os atributos básicos da cidadania. Como a democracia não se esgota nas eleições, a cidadania não se limita ao ato eleitoral. Os direitos da cidadania devem incluir a capacidade de participar da seleção dos governantes. Mas, uma vez constituído o governo, o cidadão conta com muitos espaços para fazer-se presente na tomada de decisões políticas. *Educação Cívica 1.* ***2005****, pág. 23 (Bolívia).*

Em relação aos conceitos de *desenvolvimento econômico e social e de desenvolvimento sustentável* (Indicador 1.14), os dados recolhidos pelo VII Relatório mostraram que eram noções amplamente instaladas nos programas de estudo de secundária há algum tempo (já em 2000 estavam incorporados em 16 de 18 países e em 2008, em 17 de 18). Com respeito aos livros de texto, a mostra deste relatório indica uma menor representação que nos programas de estudo do ano 2000, mas um crescimento muito importante para 2008 até colocar os livros ao lado da norma de currículo. Até a presente data, estes conceitos estão presentes em todos os países – com a dúvida sobre Suriname, que não podemos comprovar por falta de fontes atualizadas do ciclo secundário.

A presença contundente deste último indicador na atualidade sugere que embora o conceito de "cidadania global" apresente uma escassa incorporação nos livros escolares, pelo menos algum dos seus componentes –como o desenvolvimento sustentável e o cuidado do meio ambiente– têm um grau de incorporação importante em termos quantitativos. Sobre a explicação feita desses conceitos, observamos que na maioria dos livros o tema ambiental, o desenvolvimento econômico

Cidadania global

Em 1960 surge o conceito de aldeia global para significar que todos os seres do planeta estamos intercomunicados e relacionados como numa pequena aldeia; que a globalização é tal que nos abrange a todos. As idéias, os costumes, a economia, o comércio, os problemas não têm fronteiras. O que sucede em qualquer lugar do planeta repercute no resto. *Espaço, tempo: Ação! Ciências Sociais. 6° ano.* ***2000****, pág. 14 (Uruguai).*

...no marco do processo de globalização, particularmente comunicacional, observa-se que os cidadãos do mundo, na sua maioria, têm acesso à informação e contam com uma melhor possibilidade de ter conhecimento das diferentes temáticas, enfoques, vivências e idéias. Neste contexto, caberia pensar, como a participação se modifica numa sociedade ou num determinado grupo, já que a informação pode chegar de modo sistemático a toda pessoa que queira ter acesso a mesma. Por isto, vai ser difícil que, num futuro próximo, o sistema social e político possa ser administrado sem ouvir a experiência e os interesses das pessoas. *História e Ciências Sociais 1° Médio. Valencia, Lucía et al. Editorial Santillana.* ***2008*** *(Chile).*

Cada vez mais se expande pelo mundo um movimento surgido das mesmas preocupações dos cidadãos e cidadãs que consideram que os seres humanos podemos conviver de outra maneira que não seja a guerra ou a violência permanente. Este movimento assume diversos nomes: cidadania pela democracia, pelos direitos humanos, pela proteção do meio ambiente, movimentos pela paz, pelos direitos da infância, pela reivindicação feminista. Alguns chamam este movimento de sociedade civil global. *Formação Ética e Cidadã 9. Ministério de Educação e Cultura.* ***2007****, pág. 137 (Paraguai).*

Desenvolvimento sustentável com perspectiva de direitos

(Segundo a Cúpula de Johannesburgo de 2002)... para alcançar o desenvolvimento sustentável é necessária a aplicação de medidas que procuram o crescimento econômico com equidade, junto com a conservação dos recursos naturais e o meio ambiente; assim como o desenvolvimento social, contemplando as necessidades das pessoas, seus direitos e a diversidade cultural e social. *História e Ciências Sociais. 1° médio. Santillana.* ***2008****, pág. 20 (Chile).*

Em 31 de outubro de 2004, a cidadania aprovou com um 64,7% de votos a reforma constitucional do artigo 47 da Constituição. O texto promulga: “A água é um recurso natural essencial para a vida. O acesso à água potável e ao acesso ao saneamento constitui direitos humanos fundamentais”. *Livro de quarto. Corteza, Lucía e Rodriguez, Alejandra. Edições Rosgal.* ***2008****, pág. 116 (Uruguai).*

Entre os direitos propostos pela Assembléia Nacional Constituinte e aprovados mediante um referendo consultivo em 1999, destacam os relacionados com a garantia de viver num ambiente saudável. Apesar do direito consagrado que temos os venezuelanos de nos desenvolver num ambiente ecologicamente equilibrado, também fica estabelecido que é um dever de cada cidadão e do Estado protegê-lo e mantê-lo para beneficio de todos. *Ciências Sociais 5.* ***2005****, pág. 21 (Venezuela).*

A crise do meio ambiente pôs de manifesto o problema da igualdade no acesso aos recursos. O desenvolvimento sustentável vai de mãos dadas com a equidade. Trata-se da busca de desenvolvimento desde uma perspectiva integral que parte da igualdade na utilização dos recursos, bem como respeitá-los e conservá-los. A equidade sugere o desafio da justiça na diversidade. Trata-se de utilizar os recursos de acordo com as necessidades que cada zona sugere. Esta realidade supõe o estabelecimento de leis que velem por esta igualdade e pela busca de uma sociedade americana mais solidária. A igualdade é utilizar os recursos responsavelmente. *Estudos Sociais e Cívica 8. Coleção Cipotes e Cipotas. Ministério de Educação.* ***2008****, pág. 44 (El Salvador).*

e o desenvolvimento sustentável poucas vezes são relacionados com o direito a um meio ambiente saudável ou com os direitos humanos em geral. Esta é a sua principal debilidade, com algumas honrosas exceções ilustradas no quadro correspondente.

Incorporação da história dos direitos humanos

Antecedentes e fatos da história universal

Aqueles acontecimentos da história que foram antecedentes destacados nas lutas pelo reconhecimento dos direitos humanos ou parâmetros na formação de seus principais instrumentos internacionais, constituíram o referente para construir os indicadores 2.1 ao 2.5. Parte destes indicadores foi aplicada nos livros de texto dos ciclos primário e secundário porque poderiam estar presentes em um ou em outro, ou inclusive em ambos. Outra parte foi aplicada exclusivamente nos livros de secundária por considerar que se referiam a conhecimentos mais especializados ou complexos, o que fazia mais apropriado seu estudo durante o período da pré-adolescência (13 e 14 anos)[6].

Ao rastrear a presença de *antecedentes históricos da Antiguidade e da Idade Média* (Indicador 2.1, ver tabela Anexa) foi encontrada informação apenas moderada nos textos dos dois momentos do estudo, embora com mostras de progresso entre um e outro momento já que em 2000 o indicador aparecia em 8 de 18 países, e em 2008 foi registrado em 11 de 18.

O panorama é ainda mais alentador quando se examina a presença de conhecimentos sobre a *construção moderna dos direitos humanos: Revoluções Americana e Francesa* (Indicador 2.2). Estes conhecimentos estavam presentes em 2000 nos textos de 13 de 18 países, mas em 2008 estavam em 16 de 18. Igualmente significativo é comprovar que houve um reforço na presença longitudinal do indicador, ou seja, um aumento no tocante a incorporá-lo em mais séries do ciclo escolar em 7 países (Argentina, Bolívia, Costa Rica, Chile, El Salvador, Guatemala e Panamá).

Algo ainda mais auspicioso são os resultados alusivos aos conhecimentos sobre as *Nações Unidas* (Indicador 2.3); a *Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Convenção sobre os Direitos da Criança* (Indicadores 2.4 e 2.5, respectivamente, tabelas em Anexo). De 17 países examinados, em 2000 foi encontrada informação sobre as Nações Unidas nos textos de 13 deles e em 2008 na totalidade de países estudados, em 2000 foi encontrada informação sobre as Nações Unidas nos textos de 13 deles e em 2008 na totalidade dos países estudados. Sobre a Declaração Universal, em 2000 havia informação nos textos de 15 países e em 2008, em 17. Sobre a Convenção dos Direitos da Criança, em 2000 a informação estava consignada em 9 países e em 2008, em 15.

Mesmo assim, em 2008, mais ou menos um terço do universo de países mostra que estes três indicadores estão incorporados nos livros de um maior número de séries que em 2000, o que indica que eles foram enfatizados ao longo do ciclo escolar. Assim, na atualidade estes indicadores parecem estar presentes de maneira bastante generalizada nos textos mais usados na escola pelos meninos e meninas da nossa região.

Na verdade, a presença de informação específica sobre estes referentes históricos não teria que nos surpreender. Deveria ser um fato dado, e não passado por alto na educação das novas gerações, já que são momentos decisivos no desenvolvimento da consciência humanista universal e na construção de consensos mundiais sobre as bases para alcançar uma paz justa e duradoura.

6 Porém, se ao examinar o conjunto de livros se observava que alguns destes indicadores estavam localizados em outra faixa etária, o mesmo foi registrado nas notas de rodapé das tabelas. Lembre, como já foi dito, que poderia haver algumas ausências de indicadores atribuíveis a falta de balanços nas mostras de livros por disciplina (caso do Brasil).

Indicador 2.2. A construção moderna dos DH: Revoluções Americana e Francesa										
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	sd	sd	sd	sd	✓✓	sd	sd	✓✓	--	✓✓
Bolívia	--	--	✓✓	--	--	✓✓	--	✓✓	--	--
Brasil	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--	--	--	--
Colômbia	--	sd	sd	sd	--	--	sd	✓✓	✓✓	✓✓
Costa Rica	sd	--	✓	--	--	sd	--	✓✓	--	✓✓
Chile	--	--	✓✓	--	--	--	--	✓✓	✓✓	--
Equador	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	--	--	✓✓
El Salvador	--	✓✓	--	sd	sd	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓
Guatemala	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓
México	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	--	--	--	✓✓	--
Nicarágua	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓
Panamá	✓✓	✓✓	sd	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Paraguai	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓
Peru	sd	--	sd	sd	sd		✓✓	--	✓✓	--
Rep. Dom.	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	✓✓
Suriname	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	sd	sd	sd
Uruguai	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓
Venezuela	sd	sd	--	sd	sd	--	--	--	✓✓	sd

✓ Incorporação implícita: faz-se referência ao indicador sem ser mencionado explicitamente nos livros de texto.
✓✓ Incorporação explícita: faz-se referência ao indicador de forma direta e explícita nos livros de texto.
-- O conteúdo não foi incluído dentro dos livros de texto.
sd Sem datos.

Indicador 2.3. As Nações Unidas										
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	sd	sd	sd	sd	--	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓
Bolívia	--	--	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓
Brasil	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓
Colômbia	--	sd	sd	sd	✓	--	sd	✓✓	✓✓	✓✓
Costa Rica	sd	--	✓✓	--	--	sd	--	--	--	✓✓
Chile	--	--	--	--	✓	--	--	--	✓✓	--
Equador	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	✓✓	--	✓✓
El Salvador	✓✓	✓✓	✓✓	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Guatemala	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	--	✓✓
México	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓
Nicarágua	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--
Panamá	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Paraguai	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	✓✓
Peru	sd	✓✓	sd	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	sd
Rep. Dom.	--	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Suriname	sd	sd	sd	sd	sd	✓✓	✓✓	sd	sd	sd
Uruguai	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Venezuela	sd	sd	✓✓	--	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	sd

✓ Incorporação implícita: faz-se referência ao indicador sem ser mencionado explicitamente nos livros de texto.
✓✓ Incorporação explícita: faz-se referência ao indicador de forma direta e explícita nos livros de texto.
-- O conteúdo não foi incluído dentro dos livros de texto.
sd Sem datos.

Mas a grata surpresa é explicada porque a pesquisa prévia (VII Relatório, 2008) havia mostrado uma presença relativamente menor destes conhecimentos nos currículos do grupo de 10 a 14 anos de idade. Reconforta comprovar que no treinamento discursivo estendido dos livros de texto se outorga maior espaço à história dos DH. Sem entrar a analisar aqui como estão apresentados estes fatos, somente a sua presença nos livros já é valiosa porque devem formar parte da bagagem de conhecimento de nossas crianças e jovens se queremos formá-los como cidadãos de um mundo que se esforce por alcançar a equidade, a justiça e a solidariedade.

Mais antecedentes e fatos da história universal (13 e 14 anos)

Em relação aos conhecimentos sobre antecedentes e fatos da história dos DH foram construídos outros quatro indicadores, exclusivos para o domínio do nível escolar secundário, ou seja, para as idades de 13 e 14 anos. Para isso foram seguidas as orientações da Proposta de currículo do IIDH que, como foi explicado na Seção II, está fundamentada nas etapas de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social infantil. Os resultados obtidos ao aplicar estes indicadores não justificam muito entusiasmo (ver tabelas Anexas). O mesmo aconteceu ao pesquisar os programas de estudo no VII Relatório da EDH.

Para analisar o *desenvolvimento dos direitos humanos nos séculos XX e XXI* (Indicador 2.2.1) buscamos nos livros de texto menções explícitas a situações históricas como a Guerra Fria, o movimento feminista, o movimento indigenista e outros movimentos sociais de reivindicação de direitos, especialmente os que foram pertinentes a cada contexto nacional. Em 2000 foram encontrados em 8 de 18 países e em 2008, em 14.

Com respeito ao conhecimento dos *pactos internacionais* (Indicador 2.4.1), buscamos referências ao Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos e o sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ambos adotados pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 1966. Foi comprovada sua presença em livros de somente 5 de 17 países em 2000 e em 7 em 2008. Enquanto a *Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW)* adotada pelas Nações Unidas em 1979 (Indicador 2.5.1) está nos livros escolares de apenas 3 de 17 países em 2000 e aumenta a 7 países em 2008.

Por sua vez, *outros instrumentos de direitos humanos de populações específicas* (Indicador 2.5.2) foram identificados em livros de texto de 4 de 17 países em 2000 e passam a aparecer em 14 dos 18 em 2008. Apesar da taxa de crescimento deste indicador ser muito alta, vejam que o mesmo engloba diferentes instrumentos internacionais e inclusive nacionais sobre uma variedade de populações: povos indígenas, migrantes, pessoas portadoras de deficiência, direito a um ambiente saudável, entre outros. A taxa elevada poderia ser derivada de que os livros de alguns países fazem referência a uns instrumentos e os de outros países, a outros diferentes.

Comparando no tempo, é verdade que este subconjunto de indicadores mostra progresso durante a década, mas sua incorporação atual ainda está longe de alcançar toda a região. Quando todos os estados da região ratificaram estes instrumentos de DH e em muito casos os incorporaram a sua constituição política, não há justificativa para eludir seu estudo na educação formal.

Lutadores pelos direitos humanos

Quando foi incorporado por primeira vez na matriz da pesquisa o indicador enfocando as *personalidades que se destacam na defesa dos direitos humanos no mundo*, no continente e no país (Indicador 2.6) e foi aplicada a análise dos programas de estudo, argumentamos que esta categoria não era trivial, nem tinha simples valor anedótico ou "amenizador" do ensino da história. O conhecimento das pessoas que lutaram –e especialmente, aqueles que hoje continuam lutando– por defender e fazer avançar os direitos humanos na sua comunidade, país ou região, vai muito mais além de fazer um reconhecimento pessoal ou institucional, por demais merecido. É também um recurso pedagógico para ensinar que estes lutadores e lutadoras eram –e são– pessoas normais, iguais a seus contemporâneos, mas que se destacaram por ter reagido diante das injustiças instaladas no seu entorno e diante da dor de quem as

sofriam; porque se negaram a aceitá-las resignadamente; e porque decidiram se organizar para mudá-las.

Não se caracterizam por possuir qualidades de super heróis, nem de santos ou eleitos, senão por serem indivíduos sensíveis à situação de outros, conscientes do valor da igualdade e da justiça, e comprometidos a lutar por elas. Provêm de diferentes lugares, raças, culturas, condições econômicas, formação e experiências; mas a melhor lição de suas vidas é mostrar que todos têm o potencial para agir em benefício dos demais, para produzir uma diferença na vida das pessoas e que há diferentes maneiras de fazê-lo. Também é valioso saber que não o fizeram sozinhos. Souberam utilizar a organização, a denúncia e a ação conjunta para enfrentar as arbitrariedades, mostrando capacidades de análise crítica, argumentação, cooperação e liderança; todas elas são atitudes e destrezas que podem ser adquiridas[7].

Indicador 2.6. Personalidades que se destacam na defesa dos DH										
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	sd	sd	sd	sd	✓✓*	sd	sd	✓✓	--	--
Bolívia	✓✓	--	✓✓*	✓✓	--	✓✓*	✓✓	✓✓	--	--
Brasil	✓✓*	✓✓	✓✓	✓✓*	✓✓	✓✓*	--	✓✓	✓✓	✓✓
Colômbia	--	sd	sd	sd	--	--	sd	✓✓	✓✓*	✓✓
Costa Rica	sd	✓✓*	✓✓*	✓✓*	--	sd	✓✓*	✓✓*	--	--
Chile	--	--	✓✓*	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--
Equador	sd	sd	sd	sd	sd	--	✓✓*	✓✓*	--	--
El Salvador	✓✓*	--	✓✓*	sd	sd	--	✓✓*	✓✓*	✓✓	✓✓
Guatemala	✓✓*	✓✓*	--	--	✓✓	✓✓*	✓✓*	--	✓✓*	--
México	✓✓*	✓✓*	✓✓*	✓✓	✓✓	✓✓*	✓✓	✓✓	✓✓	--
Nicarágua	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓
Panamá	✓✓	--	sd	--	--	✓✓	✓✓*	✓✓	✓✓	✓✓
Paraguai	✓✓	--	✓✓	✓✓*	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓
Peru	sd	✓✓*	sd	sd	sd	✓✓*	✓✓*	--	✓✓	--
Rep. Dom.	✓✓*	✓✓*	✓✓*	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Suriname	sd	sd	sd	sd	sd	✓✓*	✓✓*	sd	sd	sd
Uruguai	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓
Venezuela	sd	sd	--	sd	sd	✓✓	--	--	✓✓	sd

✓ Incorporação implícita: faz-se referência ao indicador sem ser mencionado explicitamente nos livros de texto.
✓✓ Incorporação explícita: faz-se referência ao indicador de forma direta e explícita nos livros de texto.
-- O conteúdo não foi incluído dentro dos livros de texto.
sd Sem datos.
* É feita referência a pessoas que se rebelaram contra os abusos durante a colônia ou participaram nos movimentos independentistas.

Pela importância teórica e pedagógica do indicador, foi analisada sua incorporação com critério amplo, procurando não deixar por fora nenhuma referência que contenham os livros de texto sobre as personalidades inspiradoras e que servem de modelo, já sejam do passado ou da contemporaneidade. Nos currículos foi detectada uma escassa presença, especialmente em nível de primário, mas nossa hipótese era que os livros de texto fariam um uso mais estendido do elemento de personalização, tanto a nível primário como secundário. Realmente, assim foi. Para o ano 2000 ficou comprovado que aparecia nos livros de 14 entre 18 países e, geralmente, num número reiterado de séries por país, e que em 2008 aumentava a 18 países e incrementava ainda mais sua reiteração longitudinal dentro do período escolar estudado, sem estar confinado em um só nível.

O mais interessante é que as personalidades mencionadas, na sua maioria, são líderes de movimentos sóciopolíticos da história nacional ou continental remota –da colônia ou das lutas pela independência–, mas há poucas referências a personalidades contemporâneas. Estas somente são encontradas em

7 IIDH, *VII Relatório Interamericano de Educação em Direitos Humanos*..., pág. 69.

livros de 7 entre 18 países em 2000 e de 14 países em 2008. Este desequilíbrio deveria ser corrigido incrementando a menção de lutadores pelos direitos humanos mais próximos ao nosso tempo e espaço, à realidade vital dos estudantes.

História cultural nacional

A inclusão da *história e cultura das populações indígenas e afrodescendentes que habitam o território nacional* (Indicador 2.7) é abundante nos livros de texto e cresce no tempo: em 2000 registra-se em 14 de 18 países e em 2008 já aparece em 16. Ademais, em 7 países aumenta sua incorporação longitudinal em novos graus escolares.

Indicador 2.7. História e cultura das populações indígenas e afrodescendentes que habitam no território nacional

País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	sd	sd	sd	sd	**	sd	sd	--	--	--
Bolívia	**	**	**	--	--	**	**	**	--	--
Brasil	**	**	**	**	--	**	--	**	**	**
Colômbia	--	sd	sd	sd	--	**	sd	**	**	**
Costa Rica	sd	**	**	**	--	sd	**	**	**	**
Chile	**	--	**	--	**	--	**	**	**	**
Equador	sd	sd	sd	sd	sd	**	**	**	**	**
El Salvador	**	**	**	sd	sd	**	**	**	**	**
Guatemala	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**
México	**	**	**	**	**	**	**	**	**	--
Nicarágua	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Panamá	**	**	sd	--	--	**	**	**	--	--
Paraguai	**	**	**	**	--	**	**	**	**	**
Peru	sd	**	sd	sd	sd	**	**	**	**	sd
Rep. Dom.	**	**	**	**	--	**	**	--	--	--
Suriname	sd	sd	sd	sd	sd	**	**	sd	sd	sd
Uruguai	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**
Venezuela	sd	sd	**	--	--	**	**	**	**	sd

* Os textos fazem referência a apenas uma destas populações.
** Os textos fazem referência às duas populações em separado.
-- O conteúdo não foi incluído dentro dos livros de texto.
sd Sem datos.

Observe que a informação histórica e cultural, sem exceção, refere-se tanto a povos indígenas como a afrodescendentes, que são as populações mais numerosas do continente além da mestiça de ascendência européia (mesmo não sendo as únicas). Isto representa um progresso com respeito à situação informada no II Relatório da EDH (2003), que comprovou um tratamento desigual de ambos os grupos étnicos com uma tênue presença e, às vezes, completamente invisível da população afrodescendente na atualidade.

O crescimento da dupla temática histórico-cultural é congruente com o resultado acerca dos conhecimentos sobre igualdade e não discriminação. Que ambos indicadores tenham uma relativa alta presença nos livros de texto desde o início do século e que continuem se ampliando, indica preocupação dos sistemas educativos da região por abordar mais e melhor a temática da diversidade, pelo menos a de caráter étnico e cultural. Isto é alentador, porque desde a perspectiva de direitos humanos o tratamento teórico-conceitual da diversidade não poderia estar desassociado do estudo dos diferentes povos que conformam cada comunidade nacional na vida real. Cada país deve cuidar que seus textos escolares não contenham interpretações torcidas ou outras lacunas informativas (por exemplo, sobre instrumentos específicos de DH para populações indígenas e outras minorias étnicas, ou personalidades que se destacaram na luta pelas reivindicações destes coletivos, entre outros).

Valoração da diversidade e da história cultural nacional

No Paraguai, desde o ano 2000 observa-se que os livros de texto incluem seções inteiras em idioma guarani, exemplo relevante para ilustrar as tentativas de contar com uma educação mais inclusiva que leve em consideração às características socioculturais dos habitantes de todo o território nacional. Inclusive, nos livros de texto vigentes no ano 2008 são intercalados capítulos em castelhano e capítulos em guarani.

No Brasil, recorre-se a novos conteúdos e próximos à realidade dos estudantes para abordar determinadas temáticas. Por exemplo, para ilustrar como alguns movimentos musicais são uma revalorização da identidade cultural, que nasce em e desde as populações mais vulneráveis, e também é um meio de denúncia das injustiças sociais, vemos a história do reggae na Jamaica desde as suas origens da época da escravidão até seu conhecimento mundial através de Bob Marley, quem levou este ritmo além das suas fronteiras. *(Geografia 7°, **2006**).*

Na Guatemala e no Uruguai, por exemplo, o estudo da população indígena e/ou negra está incluído através de lendas e/ou contos tradicionais na disciplina de Idioma ou Linguagem.

Perspectivas sobre a migração ao longo do tempo

Muitas pessoas do campo chegam às grandes cidades em busca de melhores condições de vida. Estas famílias passam a viver em lugares que, na sua maioria, não reúnem as mínimas condições de: moradia, higiene, comodidades ou recreação. *Estudos Sociais 4. Coleção Cipotes. Guevara, Mário. Editora Cartotécnica Centroamericana. **1996**, pág. 127 (El Salvador).*

O problema da migração da América Central para os Estados Unidos é que, na maioria dos casos, é feita de maneira ilegal. Em outras palavras, sem visto de estudos ou de trabalho, nem autorização de residência. As pessoas que migram de maneira ilegal correm o risco de ser violentadas nos seus direitos humanos. Por exemplo, as pessoas da América Central que viajam ilegalmente são capturadas, às vezes nos países que estão transitando para chegar aos Estados Unidos, e deportadas para seus países de origem. Em muitas ocasiões são assaltados, espancados ou presos sem garantias legais. *Estudos Sociais 5. Coleção Cipotes e Cipotas. Valenzuela de Brito, Raquel. Ministério de Educação. **2008**, pág. 112 (El Salvador).*

Violações em massa de direitos na história recente (13 e 14 anos)

Os resultados do último indicador da variável histórica –*casos de violações em massa de direitos humanos na história recente do mundo, da América Latina e do próprio país*, se couber (Indicador 2.8, tabela Anexa)– mostram uma moderada presença nos textos escolares há uma década atrás, com um crescimento significativo na atualidade em número de países e em séries escolares que o estudam. Em 2000, o indicador estava presente em 14 de 18 países, e em 2008 estão em 17 países (embora às vezes esteja num nível de idade inferior aos 13 ou 14 anos). Ademais, em 2008 em 6 países aparece registrado em livros de uma maior quantidade de graus, fortalecendo assim seu tratamento na escola.

Comparando com os raquíticos resultados que o VII Relatório da EDH informou sobre a maioria dos indicadores da variável histórica, satisfaz comprovar que alguns elementos da história dos direitos humanos recebem maior atenção nos livros de texto que a que se viu nos programas de estudo. Isto não significa de nenhuma maneira que a abordagem histórica dos textos seja abundante, nem sequer suficiente; tampouco significa que seja sempre adequado, como veremos em seguida com um exemplo. Mas sim indica que, nos textos há maiores referências ao contexto histórico dos DH e dos fatos que contribuíram para sua concepção e sua consagração em normas legais (positivação).

Perspectivas sobre a incapacidade ao longo do tempo com incorporação do enfoque de direitos

Com perspectiva reducionista:

Os incapacitados são pessoas que têm alguma doença física ou mental, que são comumente chamados deficientes. Como menino ou menina responsável e generoso, devo ajudá-los e apoiá-los quando seja necessário... Conheço algumas regras que devo seguir ao estar junto a um incapacitado: Ajudá-lo nas tarefas físicas que ele não pode realizar. Tratá-lo da mesma forma que as outras pessoas. Não zombar da sua enfermidade. *Estudos Sociais 4, Ministério de Educação, **1998**, pág. 19 (Guatemala).*

Com perspectiva de direitos:

Uma pessoa com incapacidade é tida como aquela que apresenta uma deficiência física, mental ou sensorial, já seja de natureza permanente ou temporal que limita sua capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária e que pode ser causada ou agravada pelo entorno econômico e social. A incapacidade não está nem fixada nem dicotomizada; ela é mais bem fluída, contínua e mutante, dependendo das limitações funcionais da pessoa e dos apoios disponíveis no ambiente pessoal. Uma maneira de reduzir as limitações funcionais e consequentemente a incapacidade da pessoa, consiste em investir ou fornecer serviços e apoios que se centralizem na conduta adaptada e no papel que a pessoa incapacitada desempenha na sociedade. A Lei Geral das Pessoas Incapacitadas reconhece os direitos humanos das pessoas com incapacidade e determinam o estabelecimento de políticas necessárias para seu exercício. *Formação Cívica e Ética 5°, Secretaria de Educação Pública, Material de Apoio para o Aluno. Versão preliminar digital, **2008**, pág. 26 (México).*

Violações dos direitos humanos na recente história do país

Ao longo da nossa história, existiram fatos de graves violações aos direitos fundamentais das pessoas. Torturas, assassinatos e matanças coletivas, exílio, atentados arbitrários contra as pessoas, seus familiares e seus bens, não estiveram ausentes na nossa história... Por outra parte, é necessário elevar a consciência sobre a necessidade de acautelar os direitos sociais da segunda geração, já que ainda existe no nosso país situações que impedem que o acesso à educação, saúde, moradia, trabalho sejam uma realidade para todos os chilenos; e os direitos setoriais da terceira geração, já que é possível observar situações recorrentes que afetam os direitos das mulheres, crianças, povos indígenas e outras minorias, bem como graves problemas relacionados à deterioração do meio ambiente, que significa uma ameaça para as presentes e as futuras gerações. *Estudo e Compreensão da Sociedade 8° Básico. Giadrosic, Georgina et al. MN Editora. **2007**, págs. 184-185 (Chile).*

Mesmo parecendo que a escravidão é um assunto do passado, hoje em dia ainda há milhares de pessoas no mundo que realizam trabalhos em condições desumanas e de exploração: no campo, nas fábricas, nas minas, todos esses podem ser espaços para a escravidão moderna quando o direito à jornada máxima, o salário digno e a proteção da saúde não são respeitados. O que você acha disso? Quais são as consequências? Na sua opinião, o que essas pessoas e suas famílias terão? Como isso nos prejudica como sociedade? *Formação Cívica e Ética. Terceiro grau. Lapatí, Paulina et al. McGraw-Hill Interamericana Editores. **2003**, pág. 206 (México).*

Na República Dominicana a violência sexual e dentro das famílias é o problema principal de violação dos direitos humanos. São muitas as mulheres que foram assassinadas por seu maridos, namorados, ex-maridos, amantes, entre outras relações... Durante mais de 20 anos muitas mulheres e organizações que trabalhavam pelos direitos da mulher tinham exigido que se castigasse a violência física e sexual praticadas contra elas... depois de muitos esforços, em janeiro do ano 1997 foi promulgada pelo Poder Executivo a Lei 24-97 contra a violência dentro da família. Esta lei é uma contribuição na defesa dos direitos humanos. *Cívica 8°, Educação Básica. **2008** (República Dominicana).*

Um exemplo de tratamento pouco adequado da dimensão histórica dos DH constitui o uso da noção de *gerações de direitos*, que prevalece em muitos textos escolares[8]. Este enfoque sugere que existem várias gerações sucessivas de direitos, dentro das quais se classificam os direitos específicos esquematicamente: na primeira os civis e políticos; na segunda os econômicos, sociais e culturais, e na terceira os coletivos e o dos povos e na quarta os relacionados com o uso das novas tecnologias e o acesso à informação em rede[9]. Doutrinariamente, a noção de "gerações de direitos" é discutível –e arriscada– por várias razões: porque é historicamente incorreta já que o reconhecimento internacional de direitos não seguiu sempre essa sequência; porque há direitos que não podem ser classificados rigidamente dentro de uma ou outra "geração" por sua dupla natureza; e, o mais grave, porque os DH são um sistema e esta classificação sequencial poderia sugerir hierarquização ou diferente importância dos direitos, atentando assim contra sua integridade. Se insistirem em usar a noção de "gerações", deveria explicar-se sempre, que é uma simplificação de caráter didático.

Retomando a argumentação anterior, em poucas palavras, o desenvolvimento histórico é importante como um princípio de interpretação, embora não sempre seja bem moldado em certos textos escolares. Neste sentido, uma chave para o progresso da EDH está em reconhecer a importância dos livros de texto como ferramentas de ensino-aprendizagem e implementar políticas e ações concretas para elaborá-los com solidez e rigor disciplinar, embora seus destinatários sejam escolares de pouca idade. Neste sentido sempre será imperativo abordar a dimensão histórica. E, como consta no VII Relatório, é importante teórica e pedagogicamente que também os currículos incorporem explicitamente esta dimensão histórica.

Porque os direitos humanos não podem ser compreendidos completamente se não se entende que são convenções, acordos alcançados pela humanidade ao longo do seu desenvolvimento no tempo e que seu reconhecimento dentro da consciência social e dentro das legislações dos Estados foi possível somente depois de muitas e intensas lutas de resistência diante dos poderes políticos absolutistas. Não foram dados pela natureza, nem nasceram de uma concepção religiosa particular, nem foram concessões de um Estado generoso: são conquistas alcançadas pela espécie humana no seu devir histórico. Por isso, sem uma aproximação mínima a sua origem, sua construção e sua defesa histórica, não se pode esperar que nossos meninos e meninas os compreendam e valorizem, que argumentem por eles diante daqueles que os desconhecem e que os defendam diante daqueles que pretendam negá-los.

Incorporar a perspectiva histórica dos direitos humanos no processo de ensino-aprendizagem implica, então, reconhecê-los e valorizá-los como conquistas do ser humano porque, como advertiu Martínez-Shaw:

> ...a história universal é uma necessidade num mundo que se sente recorrido por pulsões e correntes que agem em todo o planeta, já seja no âmbito da economia, da política ou da vida cultural. Porque a história total é uma

8 Entre os exemplos há textos do Panamá (Cívica 8° e Cívica 7°. Tapiá, Luis. Editorial Susaeta, 2006); Paraguai (Ética e Formação Cidadã 7, 1999, Ética e Formação Cidadã 7°. Albertini, Josefina e Figueredo, Victoria. Expo Livro S:RL., 2000); Paraguai. Formação Ética e Cidadã 9° Riquelme, Carlos *et al.* Editora Dom Bosco, 2007); Colômbia (Navegantes 8); El Salvador (Estudos Sociais e Cívica 7. Coleção Cipotes e Cipotas. Ministério de Educação, 2008) e México (Formação Cívica e Ética 1. Segundo grau Bahena, Urbano et al. Grupo Editorial Pátria, 2008); Argentina (Formação ética e cidadã 9, Fernandez de Salvino, A., Kapelusz, 1999).

9 Morello, Augusto Mário, "Os direitos do homem das terceira e quarta gerações", em: *Estudos de direito processual – novas demandas – novas respostas*, v. 2. Platense/Abeledo-Perrot., Buenos Aires, 1998, págs. 943-951; Bustamante Domas, Javier, "Caminho à quarta geração de Direitos Humanos: repensando a condição humana na sociedade tecnológica", em: *Revista Interamericana de Ciência, Tecnologia, Sociedade e Inovação n° 1*. OEI, setembro/dezembro de 2001, http://www.oei.es/revistactsi/numero1/Bustamante.htm.

necessidade de uma sociedade que trata de conhecer o passado para intervir no presente e de transformar o presente para participar de alguma forma na construção do futuro. Porque a história é uma necessidade e quase um requisito indispensável para o exercício cotidiano da cidadania e da liberdade[10].

Incorporação de normas e instituições básicas de direitos humanos

Normativa e institucionalização democrática

Os primeiros dois itens desta variável, o *conceito de democracia e o de Estado ou Estado de Direito* (Indicadores 3.1 e 3.2 respectivamente) mostram uma frequência abundante em ambos os momentos e um comportamento muito semelhante entre si.

Indicador 3.1. Conceito de democracia

País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	sd	sd	sd	sd	✓✓	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓
Bolívia	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓	--	✓✓	--	✓✓
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓	✓✓	✓	--	--	--	--
Colômbia	--	sd	sd	sd	--	✓✓	sd	✓✓	✓✓	✓✓
Costa Rica	sd	--	--	✓✓	--	sd	--	✓✓	--	✓✓
Chile	--	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Equador	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	--	✓✓	--
El Salvador	--	--	--	sd	sd	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓
Guatemala	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓
México	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Nicarágua	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓
Panamá	✓✓	✓✓	sd	--	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	--
Paraguai	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--
Peru	sd	✓✓	sd	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	sd
Rep. Dom.	✓✓	✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Suriname	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	sd	sd	sd
Uruguai	--	✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓	✓	✓✓	✓✓	✓✓
Venezuela	sd	sd	✓✓	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	sd

✓ Incorporação implícita: faz-se referência ao indicador sem ser mencionado explicitamente nos livros de texto.
✓✓ Incorporação explícita: faz-se referência ao indicador de forma direta e explícita nos livros de texto.
-- O conteúdo não foi incluído dentro dos livros de texto.
sd Sem datos.

A democracia deve ser tratada de maneira constante em vários graus do período estudado nos livros de 13 de 18 países em 2000 e em 17 de 18 países em 2008. Na realidade, há bases para crer que sua presença em 2000 é maior que o que registram nossos resultados, a julgar pelo alto grau de incorporação do conceito nos currículos, como foi detectado no VII Relatório. O fato de estar representada nesta mostra deve-se a que não contamos com fontes de informação completas para esse momento. O que sim não há sombra de dúvidas é seu incremento nos textos atuais, inclusive em textos de mais grau do bloco estudado.

A apresentação do Estado de Direito, sua natureza, estrutura e funcionamento corresponde de maneira quase exata com a noção de democracia quanto à frequência e a distribuição, tanto em 2000 como em 2008 (Indicador 3.2, ver tabela Anexa). Em 2000, era usado nos livros de texto de 13 de 18 países, também pouco representado, pensamos, pelas razões antes explicadas. Em 2008, está presente nos livros de 17 países de 18 e também vem reforçado aparecendo em mais séries escolares sucessivas em pelo menos 6 países. Embora não em todos os livros fale-se explicitamente de Estado "de Direito"

10 Martínez-Shaw, Carlos, "A História total e seus inimigos no ensino atual", em: Carretero, Maria e James F. Voss (compiladores), *Aprender e pensar na história*. Amorrortu Editores, Buenos Aires-Madri, 2004. Citado em IIDH, *VII Relatório Interamericano de educação em direitos humanos...*

senão de Estado em geral, sempre é explicada a divisão de poderes e o ordenamento jurídico que marca o alcance e as condições de seu acionar no regime democrático.

Em contraste, os dois indicadores seguintes mostram uma debilidade gradual no tocante ao tratamento de noções específicas sobre a normativa democrática. A *igualdade perante a lei* (Indicador 3.3) está presente nos livros de 10 de 18 países em 2000 e cresce a 15 de 18 em 2008. Embora o crescimento seja considerável, não consegue ser equivalente à presença que têm na atualidade nem o indicador de democracia nem o de Estado de Direito.

Indicador 3.3. Lei/igualdade perante a lei										
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	sd	sd	sd	sd	✓✓	sd	sd	✓✓	--	✓✓
Bolívia	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	--	✓✓	--	--
Brasil	✓✓	✓✓	--	--	--	--	--	--	--	--
Colômbia	--	sd	sd	sd	--	✓✓	sd	✓✓	✓✓	✓✓
Costa Rica	sd	--	--	--	--	sd	--	--	--	✓✓
Chile	--	--	--	--	--	--	--	✓✓	--	✓✓
Equador	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	--	✓✓	--
El Salvador	--	✓✓	--	sd	sd	--	--	✓✓	✓✓	✓✓
Guatemala	--	--	--	--	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓
México	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓
Nicarágua	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓
Panamá	--	--	sd	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓
Paraguai	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	--	✓✓	--
Peru	sd	--	sd	sd	sd	--	✓✓	✓✓	✓✓	sd
Rep. Dom.	--	--	--	--	--	✓✓	--	✓✓	--	--
Suriname	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	sd	sd	sd
Uruguai	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Venezuela	sd	sd	✓✓	sd	sd	--	--	--	✓✓	sd

✓ Incorporação implícita: faz-se referência ao indicador sem ser mencionado explicitamente nos livros de texto.
✓✓ Incorporação explícita: faz-se referência ao indicador de forma direta e explícita nos livros de texto.
-- O conteúdo não foi incluído dentro dos livros de texto.
sd Sem datos.

Por sua parte, o *devido processo* (Indicador 3.4) está sempre praticamente ausente e perde ainda mais a claridade com o correr do tempo. Para 2000, foi encontrado nos livros de apenas 4 de 18 países e em todos eles em apenas uma série; para 2008, em somente 3 de 18 países e não são os mesmos de 2000. A debilidade destes dois últimos indicadores coincide com a que detectou o VII Relatório da EDH nos programas de estudo. Logicamente, é possível que o cálculo tenha sido afetado por algumas limitações ou falta de balanço da mostra de livros, mas dificilmente pode ter-se alterado em tal grau para produzir estes resultados, especialmente para 2000.

Quando se observam em sequência as três tabelas insertas nesta seção, apreciamos um modelo idêntico ao que esboçam os mesmos indicadores aplicados aos programas de estudo (VII Relatório, págs. 73-75). Ao mesmo tempo, tal modelo se assemelha ao que já foi visto emergir ao analisar a primeira variável, quando contrastamos os indicadores sobre o *conceito de direitos humanos* (1.1), sua *definição* (1.2) e suas *características* (1.3).

O modelo consiste numa presença forte e redundante das noções gerais elementares (direitos humanos, democracia e Estado, por exemplo), que se repetem em todos ou quase todos as séries examinadas, junto a uma presença cada vez mais diluída de outros conhecimentos muito afins, necessários para caracterizar e dar densidade à noção geral. Não falamos de conhecimentos especializados, senão

daqueles que na verdade fazem parte da noção geral na medida em que a especificam e "dão sabor" para torná-la compreensível para os escolares. São conhecimentos que estão dentro dos parâmetros educativos sugeridos à população entre 10 a 14 anos.

No primeiro caso, a nutrida aparição nos livros do conceito de direitos humanos contrastou com a muito menor presença de sua definição e a quase insignificante referência a suas características. No caso de agora, a abundante incorporação dos conceitos de democracia e Estado de Direito contrasta com as escassas alusões à igualdade perante a lei e as quase inexistentes ao devido processo. Nossa interpretação é que estamos perante outro exemplo de incorporação nominal ou simbólica da temática de direitos humanos e da democracia: muito se comenta, mas pouco se explica para que possam ser completamente compreendidos.

Indicador 3.4. Devido processo										
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	sd	sd	sd	sd	--	sd	sd	✓✓	--	--
Bolívia	--	✓✓	--	--	--	--	--	--	--	--
Brasil	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Colômbia	--	sd	sd	sd	--	--	sd	sd	--	--
Costa Rica	sd	--	--	--	--	sd	--	--	--	--
Chile	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Equador	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	--	--	--
El Salvador	--	--	--	sd	sd	--	--	--	--	--
Guatemala	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
México	✓✓	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Nicarágua	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Panamá	--	--	sd	--	--	--	--	--	--	✓✓
Paraguai	--	--	✓✓	--	--	--	--	--	--	--
Peru	sd	--	sd	sd	sd	--	--	--	--	sd
Rep. Dom.	--	--	--	--	--	--	--	✓	--	--
Suriname	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	sd	sd	sd
Uruguai	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Venezuela	sd	sd	✓✓	sd	sd	--	--	--	sd	sd

✓ Incorporação implícita: faz-se referência ao indicador sem ser mencionado explicitamente nos livros de texto.
✓✓ Incorporação explícita: faz-se referência ao indicador de forma direta e explícita nos livros de texto.
-- O conteúdo não foi incluído dentro dos livros de texto.
sd Sem datos.

Normativa e institucionalização democrática para pré-adolescentes (13 e 14 anos)

Havia outros indicadores um pouco complexos sobre a normativa e a institucionalização democrática que foram aplicados unicamente nos livros escolares para crianças entre 13 e 14 anos. Eles foram a *evolução histórica do conceito de democracia* (Indicador 3.1.1), *eleições e sufrágio* (Indicador 3.2.1) e *a transparência e prestação de contas* (Indicador 3.7.1, o que equivaleria, em termos negativos, a luta contra a corrupção e a impunidade). Os resultados mostram que estes conhecimentos são algo mais profundos que os antes vistos. Mesmo sendo totalmente apropriados para o nível de desenvolvimento dos(as) adolescentes, em geral estão apenas moderadamente tratados nos livros.

A *evolução histórica do conceito de democracia* (Indicador 3.1.1, tabela Anexa) está muito menos presente que o conceito mesmo de democracia, que segundo vimos mais acima era muito abundante. Em 2000, é feito referência a ela nos livros de 8 de 18 países, apesar de que em 2008 cresceu minimamente para 10 de 18, é apenas a metade do universo de países estudados. O resultado é congruente com a relativa menor presença da dimensão histórica dos direitos humanos em comparação com sua dimensão conceitual e normativa, observada ao analisar a variável 2. De novo, temos que lamentar a

A democracia na história nacional

Vários países utilizam livros escolares que incluem o estudo da recuperação da democracia depois dos governos ditatoriais.

Na República Dominicana, como conteúdo do livro correspondente a 13 anos de idade em 2000, inclui-se o estudo da queda de regimes ditatoriais na década dos anos 60. Ademais das lutas contra o regime de Trujillo no país, analisa-se a queda da ditadura de Fulgêncio Batista durante a Revolução Cubana. *Ciências Sociais 8°, Secretaria de Estado de Educação e Cultura.* ***2000****, págs. 123-127.*

Na Guatemala, nos livros correspondentes a 13 e 14 anos de idade em 2000, também é abordada a transição de governos autoritários a governos democráticos na década dos anos 1960 e, posteriormente, nos anos 1980 e 1990 em países sul-americanos. Ademais, revelam-se os processos de paz que aconteceram na América Central nos anos 1980 e 1990; entre eles, a dos Acordos de Esquipulas II em 1997, que impulsionaram a paz no Istmo. *Protagonistas. Estudos Sociais. Segundo Básico. Peláez, Oscar. Grupo Editora Norma.* ***2000****, págs. 228-232 / Estudos Sociais. Primeiro Básico. Martínez, Juan e Villagrán, Karla. Edições Escolares S.A.* ***1997****, pág. 169.*

No Brasil, revela-se a transição à democracia do governo ditatorial de Getúlio Vargas, entre 1937 e 1945 e entre 1950 e 1954. Quando Vargas é acusado de crimes e quando os militares exigem sua renúncia, ele se suicida, terminando assim este regime ditatorial. Também é analisado o caminho que pouco a pouco levou à democracia a partir do governo militar do General Geisel, seu sucessor o General Figueiredo, até o fim da ditadura com a vitória de Tancredo Neves. *História. 8° Série. Martins, Roberto. Editora FTD S.A.* ***1997****, págs. 128, 140, 211.*

Também no Brasil, no livro de História para a idade de 10 anos em 2008, é abordado o processo de fortalecimento da democracia a finais dos anos 70. O estudo dos movimentos obreiros também é visto, o pedido de aumento salarial e o final da ditadura militar. Também se expõe como, em 1979, as pressões populares levam o governo a aprovar a Lei da Anistia para o retorno ao país dos exilados políticos e uma lei eleitoral que permitisse a formação de vários partidos políticos. Ademais como, em 1984, começou um importante movimento popular, denominado Diretas Já, que pedia eleições diretas para Presidente da República. *História. 4ª. Série. Obra Coletiva. Editora Moderna,* ***2005****, pág. 152.*

No Paraguai, desde o ano 2007 foi implementada a matéria Autoritarismo na Recente História do Paraguai. A mesma tem como objetivos analisar o impacto dos regimes autoritários, desenvolver uma consciência democrática e, mediante o conhecimento da história, evitar que o autoritarismo se repita[1]. Tem caráter optativo para o terceiro curso da educação média, ou seja, dirigida a jovens de aproximadamente 17 anos[2].

Na Argentina, também é visto o caminho que levou, em 1983, o restabelecimento da democracia depois de mais de sete anos de governo militar. Outrossim, recalca o papel de diferentes organizações de direitos humanos durante e depois da ditadura e as mudanças políticas e sociais desenvolvidas depois das eleições nas quais Rául Alfonsín assumiu a presidência.

1 *Publicação em linha, consultada no dia 23 de outubro de 2009 de: http://archivo.abc.com.py/2007-03-09/articulos/315485/el-autoritarismo-en-la-historia-reciente-del-paraguay.*
2 *Publicação em linha, consultada no dia 23 de outubro de 2009 de: http://www.observatoriomercosur.org.uy/UserFiles/File/ACTA_1_GT_EDUCACIONDH.pdf.*

débil visão feita sobre a noção de democracia. Como se se tratasse de uma concepção que a sociedade humana foi construída de uma só vez e que permanece imutável.

Porém, é importante reconhecer que a relação entre democracia e história não está totalmente ausente em nossa mostra de textos, já que se manifesta em vários casos na ordem da história nacional. Livros

Luta contra a corrupção e a impunidade

...o primeiro passo na luta contra a corrupção consiste em romper a rede de silêncio que a rodeia, mediante a denúncia. Esta possui vários aspectos positivos: a. A denúncia nos permite tomar consciência do tema e do dano que causa a toda a comunidade; b. Expressa o avanço do compromisso da cidadania com os interesses da comunidade; c. Introduz informação nova e/ou exata sobre a corrupção, o que nos permite ter uma idéia mais nítida do problema; d. Consegue fazer com que nos esqueçamos dos fatos de corrupção mediante a reiteração das denúncias; e e. Pode servir de base para que algum agente do Estado comece alguma investigação. *Formação Ética e Cidadania 9. Ministério de Educação e Cultura.* ***2007****, pág. 254 (Paraguai).*

Democracia na escola: convivência e organização

O desafio atual da cultura de convivência é a aprendizagem de uma consciência democrática e o respeito pelos direitos de cada um, cada uma e do outro. Para aprender sobre a democracia, é importante criar um clima de convivência. A convivência na escola nos força a tomar decisões cotidianas, buscando alcançar relações mais humanas. Para isso temos que enfrentar situações na sala de aula, no pátio, na relação com as matérias, com os companheiros e companheiras, com professores e professoras. *Formação ética e cidadã 8°. Rubio, José et al. Ed. Dom Bosco,* ***2007****, págs. 65-66 (Paraguai).*

Para praticar a democracia no centro educativo, é necessário que sejam organizadas diferentes equipes de participação estudantil, docente e a associação de pais, mães e tutores do plantel. Mas não é somente isso. É importante que todos os membros da comunidade conheçam a democracia como doutrina política e assumam com responsabilidade e decisão conjunta o momento mais oportuno de pô-la em prática. *Aprendo Educação Moral e Cívica 8°. Henríquez, Eudy. Ed. Atualidade Escolar 2000.* ***2008****, pág. 49 (República Dominicana).*

de diferentes países incluem o estudo da transição à democracia em suas respectivas sociedades depois de governos ditatoriais (ver quadro com exemplos).

Os conhecimentos sobre *eleições e sufrágio* (Indicador 3.2.1, tabela Anexa) têm presença moderada no início da década, mas um bom crescimento no tempo. Em 2000, foram identificados nos livros de 9 de 18 países e em 2008 em 15 de 18. Os resultados tão baixos para 2000 são algo duvidosos e poderiam ser consequência das limitações da mostra de textos, ou a que estes conhecimentos sejam ensinados através de experiências práticas como as de governo estudantil ou eleições infantis que se realizam em alguns países do nosso continente.

Com respeito à informação sobre transparência e prestação de contas, ou luta contra *a corrupção e a impunidade* (Indicador 3.4.1), a que encontramos é surpreendentemente maior que a esperada, especialmente considerando que o VII Relatório tinha identificado uma presença minúscula nos programas de estudo de ambos momentos. No caso dos livros, em 2000 foi localizada em textos de 7 de 17 países, e em 2008 está presente em 11 de 17 países. Este fenômeno é esperançoso, porque a saúde das democracias exige contar com cidadãos conscientes dos perigos que a ameaçam desde seu próprio interior e que sejam responsáveis de resistir, apoiados em princípios éticos e políticos claros. Estes princípios devem ser adquiridos na infância e, mais além da formação que neste sentido brinde a família ou a prática de uma religião, devem ser legitimados pelo saber acadêmico que brinda a instituição escolar.

Indicador 3.4.1. Transparência e prestação de contas				
País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Argentina	sd	--	--	--
Bolívia	✓✓	--	--	--
Brasil	✓✓	✓✓	--	--
Colômbia	sd	--	✓✓	✓✓
Costa Rica	--	--	✓✓	✓✓
Chile	--	--	--	--
Equador	sd	sd	✓(1)	--
El Salvador	sd	sd	✓✓(2)	✓✓
Guatemala	--	--	--	--
México	--	--	✓✓	✓✓
Nicarágua	--	✓✓	--	✓✓
Panamá	✓(1)	--	--	--
Paraguai	--	--	✓✓	✓✓
Peru	sd	sd	✓✓(2)	sd
Rep. Dom.	✓✓	--	✓✓	--
Suriname	sd	sd	sd	sd
Uruguai	--	✓✓	--	✓✓
Venezuela	✓✓(2)	sd	✓✓	sd

✓ Incorporação implícita: faz-se referência ao indicador sem ser mencionado explicitamente nos livros de texto.
✓✓ Incorporação explícita: faz-se referência ao indicador de forma direta e explícita nos livros de texto.
-- O conteúdo não foi incluído dentro dos livros de texto.
sd Sem datos.
(1) O indicador está presente no nível correspondente a 11 anos de idade.
(2) O indicador está presente no nível correspondente a 12 anos de idade.

Normas e instituições nacionais

Voltando à mostra completa de cinco séries, os conhecimentos sobre normas e instituições nacionais nos livros de texto para crianças entre 10 e 14 anos são moderados no início da década, mas crescem consideravelmente durante ela.

Conhecimentos sobre os *direitos humanos na constituição política do país* (Indicador 3.5, tabela Anexa) estão presentes em 2000 nos livros de 13 de 18 países, na maioria em mais de um grau escolar. Para 2008, estão nos livros de 17 dos 18 países, ademais de um reforço pronunciado em novas séries.

As *instituições que protegem direitos humanos no âmbito nacional* (Indicador 3.6, tabela Anexa) são vistas nos livros, mas com uma presença menor que a normativa. Em 2000, estão incorporadas em livros de 11 de 18 países, e para 2008 cresceram duplamente a 17 de 18 países e a mais séries do período estudado, especialmente nos do nível secundário.

Comparativamente, no conjunto dos livros –igual que no VII Relatório foi comprovado nos currículos– apreciamos uma maior ênfase por tratar as normas do que as instituições associadas a direitos humanos. Mas, na vida real, umas não funcionam sem as outras. A efetividade das normas de DH pressupõe a existência de instituições e procedimentos que garantam seu respeito ou, no pior dos casos, a penalização e reparação das violações desses direitos. Minimizar o estudo do funcionamento das instituições deixa o conhecimento das normas num plano abstrato e não promove nos estudantes o desenvolvimento das capacidades para fazer valer efetivamente seus direitos e os dos demais, que é um dos objetivos primordiais da EDH. O estudo de umas deve ir paralelo ao das outras.

Normas e instituições supranacionais

A informação contida nos livros de texto sobre *organizações internacionais de cooperação e promoção de direitos humanos*, que buscou referências concretas sobre a ONU, UNESCO e UNICEF (Indicador 3.7, tabela Anexa) mostra uma tendência similar à informação sobre normas e instituições nacionais: ao iniciar a década é moderada, mas cresce de maneira notável durante ela. No conjunto dos 18 países, em 2000 está incorporada nos livros de 12 países e em 2008 nos de 16. A presença longitudinal do indicador cresce visivelmente em 10 países, sobretudo no nível secundário.

Para os meninos e meninas de 13 e 14 anos foram aplicados dois indicadores adicionais que fazem referência a sistemas supranacionais de proteção de direitos humanos: um, ao *sistema regional*, que compreende a Comissão e a Corte Interamericanas de Direitos Humanos (Indicador 3.7.1) e outro ao *sistema universal*, que compreende os órgãos especializados de Nações Unidas (Indicador 3.7.2). Embora o panorama global do tratamento destes conhecimentos nos textos é apenas uma média, mostra

Indicador 3.7.1. Sistema regional de proteção de DH				
País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Argentina				
Bolívia	--	--	--	--
Brasil	✓✓	--	--	✓✓
Colômbia	--	--	✓✓	✓✓
Costa Rica	✓✓(1)	--	--	--
Chile	--	--	--	✓✓
Equador	sd	sd	--	--
El Salv.	sd	sd	✓✓	✓✓
Guatemala	--	--	--	--
México	✓✓(2)	--	✓✓	--
Nicarágua	✓✓(1)	✓✓	✓✓(1)	✓✓
Panamá	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Paraguai	✓✓ (1)(3)	✓✓	✓✓(3)	✓✓
Peru	sd	sd	✓✓	sd
Rep. Dom.	--	--	✓	✓✓
Suriname	sd	sd	sd	sd
Uruguai	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Venezuela	✓✓(2)	sd	✓✓	sd

✓ Incorporação implícita: faz-se referência ao indicador sem ser mencionado explicitamente nos livros de texto.
✓✓ Incorporação explícita: faz-se referência ao indicador de forma direta e explícita nos livros de texto.
-- O conteúdo não foi incluído dentro dos livros de texto.
sd Sem datos.
(1) O indicador está presente no nível correspondente a 11 anos de idade.
(2) O indicador está presente no nível correspondente a 12 anos de idade.
(3) O indicador está presente no nível correspondente a 10 anos de idade.

Indicador 3.7.2. Sistema internacional de proteção de DH				
País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Argentina				
Bolívia	--	--	✓✓(1)	--
Brasil	--	✓✓	✓✓	✓✓
Colômbia	--	--	✓✓	✓✓
Costa Rica	✓✓(1)	--	--	--
Chile	--	--	--	✓✓
Equador	sd	sd	--	✓✓
El Salvador	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Guatemala	✓✓(1)	--	--	✓✓
México	--	✓✓	✓✓	✓✓
Nicarágua	--	--	--	--
Panamá	✓✓	✓✓	✓✓(2)	✓✓
Paraguai	✓✓(1)	--	--	--
Peru	sd	sd	✓✓	sd
Rep. Dom.	--	--	✓✓	✓✓
Suriname	sd	sd	sd	sd
Uruguai	✓✓(3)	✓✓	✓✓(3)	✓✓
Venezuela	sd	sd	--	sd

✓ Incorporação implícita: faz-se referência ao indicador sem ser mencionado explicitamente nos livros de texto.
✓✓ Incorporação explícita: faz-se referência ao indicador de forma direta e explícita nos livros de texto.
-- O conteúdo não foi incluído dentro dos livros de texto.
sd Sem datos.
(1) O indicador está presente no nível correspondente a 12 anos de idade.
(2) O indicador está presente no nível correspondente a 10 anos de idade.
(3) O indicador está presente no nível correspondente a 11 anos de idade.

dois aspectos positivos que merecem ser destacados. Por uma parte, segundo pode ser apreciado nas tabelas há um interessante crescimento no tempo. Quanto à informação sobre sistemas supranacionais (ambos indicadores por igual), em 2000 aparecia nos livros de 9 de 18 países, em 2008 chegou a se estabelecer em 13 dos 18.

Por outra parte, em comparação com os quase nulos resultados do mesmo indicador nos programas de estudo (VII Relatório), a situação dos livros de texto não deixa de ser satisfatória. Dada a transcendência do tema das instâncias de proteção de direitos ainda temos um bom caminho por percorrer, mas a tendência de progresso é esperançoso.

Governo estudantil

O indicador *organizações de participação estudantil na escola* (Indicador 3.8) foi incluído com o objetivo de dar continuidade ao tema iniciado como novo domínio de pesquisa no VI Relatório Interamericano da EDH (2007) e retomado depois do VII Relatório (2008).

Lembre-se que para os fins do Relatório da EDH entendemos por governo estudantil a organização formada por representantes da comunidade estudantil de cada centro educativo, democraticamente eleitos, que tem entre seus fins colher, debater e expressar as opiniões e propostas dos estudantes

Indicador 3.8. Organizações de participação estudantil na escola										
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	sd	sd	sd	sd	✓✓	sd	sd	--	--	--
Bolívia	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Brasil	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Colômbia	--	sd	sd	sd	--	✓✓	sd	✓✓	--	✓✓
Costa Rica	sd	--	--	✓✓	--	sd	--	--	✓✓	--
Chile	--	--	--	--	--	--	--	--	--	✓✓
Equador	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	--	--	--
El Salvador	--	--	--	sd	sd	✓✓	--	--	--	✓✓
Guatemala	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
México	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--
Nicarágua	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--
Panamá	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Paraguai	--	--	--	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓
Peru	sd	✓✓	sd	sd	sd	✓✓	--	✓✓	--	sd
Rep. Dom.	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓
Suriname	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	sd	sd	sd
Uruguai	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Venezuela	sd	sd	--	sd	sd	--	--	--	--	sd

✓ Incorporação implícita: faz-se referência ao indicador sem ser mencionado explicitamente nos livros de texto.
✓✓ Incorporação explícita: faz-se referência ao indicador de forma direta e explícita nos livros de texto.
-- O conteúdo não foi incluído dentro dos livros de texto.
sd Sem datos.

perante os órgãos que guiam a escola e tomar parte nas decisões sobre os assuntos da vida da escola que os afetam. Mais além de qualquer possível variante organizativa, caracteriza-se por oferecer ao conjunto de alunos e alunas um espaço de participação, representação, deliberação e decisão dentro da instituição escolar[11].

O VI Relatório se focou no campo normativo e examinou se existiam dentro dos sistemas educativos dos países da região normas, políticas explícitas e formas de institucionalização dirigidas para reconhecer e pôr em prática experiências de governo estudantil. O VII Relatório examinou o tema do governo estudantil desde um ângulo de currículo, perguntando-se se estava incorporado (ou não)

Instituições nacionais de proteção de direitos

As comissões de direitos humanos devem vigiar que as autoridades não cometam arbitrariedades contra pessoas especialmente vulneráveis, marginadas, ou em perigo de ser agredidas como são as crianças que vivem ou trabalham na rua, os homossexuais, os indígenas, os anciãos, os doentes de AIDS ou portadores de HIV e as pessoas que tenham migrado de outro país para procurar trabalho no México, entre muitos outros. *Formação Cívica e Ética. Terceiro grau. Lapatí, Paulina et al. McGraw-Hill Interamericana Editores.* ***2003****, págs. 21-22 (México).*

Um fator que dificultou o desenvolvimento da região Apurímac foi a violência armada que atingiu a região durante a década de 1980... A Comissão da Verdade e Reconciliação incluiu Apurímac no Plano Integral de Reparações, que consiste não somente na compensação econômica dos familiares das vítimas da violência política, senão que também inclui a posta em marcha de projetos sociais encaminhados para diminuir os níveis de pobreza e a melhorar as condições de vida. *Ciências Sociais 1. Secundária. Obra Coletiva. Editora Santillana.* ***2008****, pág. 242 (Peru).*

11 IIDH, *VI Relatório Interamericano da educação em direitos humanos*. Instituto Interamericano de Direitos Humanos, São José, Costa Rica, 2007. Seção II, págs. 29-32.

como conhecimento explícito que fosse analisado nas salas de aulas, à margem de suas condições de existência legal como prática extracurricular autorizada dentro das escolas. A hipótese foi que a existência de informação sobre esta instância de organização estudantil nos currículos e sua discussão entre docentes e estudantes na dinâmica de classe, aumentam as probabilidades de que a mesma se concentre como prática real no estabelecimento educativo. Este seria um efeito da retroalimentação entre conhecimento e ação, princípio central da EDH.

Com base na mesma hipótese, na presente pesquisa foi aplicado o indicador ao exame dos livros texto. Os resultados obtidos são moderadamente alentadores. Na atualidade, o tema está incorporado em livros de texto de pelo menos 9 de 18 países estudados, na maioria deles em livros de várias séries.

Tais dados marcam um crescimento significativo com respeito a 2000, quando o indicador se localiza nos livros de somente 4 de 18 países. Curiosamente, este último dado é muito menor que a presença que registrou o indicador nos currículos escolares em 2008. A explicação poderia estar nas limitações da mostra de livros com que contamos para 2000, ou bem que a temática seja tratada em materiais complementares, preparados diretamente pelos Ministérios de Educação, que é quem regula o funcionamento dos governos estudantis na prática.

Qualquer que seja a razão da sua baixa aparição nos livros de inícios da década, o certo é que hoje as organizações de participação estudantil na escola são abordadas nos textos escolares de um bom número de países que antes não as tratavam e em várias séries do sistema escolar destes países.

Seção IV
Conclusões
Sobre o contexto institucional dos livros de texto analisados

Sobre a data de publicação

Como conjunto, os livros escolares da região eram em 2000 e, ainda o são hoje, bastante recentes. Atualmente, todos os países contam com livros editados durante a presente década e uma dezena de países está em processo de publicação de textos novos para as seguintes disciplinas de Ciências Sociais e Educação Cívica, com registro de edições de 2008 e ainda de 2009.

Estes textos vêm sendo elaborados e revisados ao ritmo das mudanças dos currículos, que segundo constatou o VII Relatório da EDH (2008), foram abundantes nesta década. A correlação entre mudanças de currículos e novas edições de textos é lógica e desejável porque contribui para a coerência interna entre os componentes do sistema educativo, tanto como a coerência externa entre os conhecimentos que o sistema elege abordar explicitamente e as transformações da realidade – fator essencial aos objetivos da EDH.

É visível um aumento da oferta de textos escolares para 2008 em relação a 2000: em títulos, em autores e em editoras. Tal pluralidade poderia estar indicando uma valoração crescente deste instrumento educativo por parte de autoridades governamentais, especialistas da disciplina e editores privados. Desde um enfoque de direitos o fenômeno é positivo, pois sugere que estão sendo construídas visões variadas sobre a realidade e um distanciamento do discurso escolar único –"oficial"– que por tanto tempo predominou na região associado a regimes autoritários.

Sobre o processo de elaboração e distribuição

Na região não se identificou nem monopólio estatal, nem mercado editorial regido exclusivamente pelas leis de oferta e demanda. O que se vê são processos que combinam, em diferentes graus, a intervenção de editoras e autores privados com variadas modalidades de intervenção das dependências pertinentes dos ministérios ou secretaria nacionais de educação.

Com respeito às empresas editoras privadas que elaboram textos, na maioria dos países há uma oferta variada, o que oferece possibilidades de opção tanto para os Ministérios, quando abrem licitações para elaborar livros, como para os estabelecimentos educativos e os docentes, quando têm a opção de recomendá-los. Esta produção textual escolar diversa ocorre porque não há concentração monopólica do processo de elaboração, nem do Estado nem de uma ou poucas editoras privadas. A possibilidade de uma pluralidade de visões reflete e contribui para o fortalecimento de sistemas educativos democráticos.

Muitos Ministérios da região avançaram em reconhecer a complexidade e, sobretudo a importância da elaboração de textos escolares, por isso atualmente estão impulsionando políticas públicas valiosas desde um enfoque de direitos e ao mesmo tempo de qualidade de educação – as quais, sem ser ainda unânimes, marcam tendências de progresso. Entre elas (i) criação de instâncias internas especializadas para produzir lineamentos, dar seguimento e fazer avaliação dos textos escolares; (ii) reconhecimento de participação aos estabelecimentos educativos e aos docentes na hora de escolher os livros; (iii) planificação de consultas e pesquisas para colher os critérios dos docentes sobre a qualidade e utilidade dos textos em uso, e (iv) financiamento e distribuição gratuita de textos para todos os alunos ou para todos os estabelecimentos e docentes do sistema.

O financiamento e distribuição gratuita de textos é uma política que poderia ter alto impacto em promover a qualidade e equidade da educação na região. É de lamentar que geralmente só seja aplicada a nível primário e não ao secundário, deixando neste caso às famílias a carga econômica de adquirir os textos.

Sobre a análise dos textos e suas chaves de interpretação

A decisão metodológica de examinar os textos de duas disciplinas de cada um dos cinco graus onde está a população-meta (10 a 14 anos) e fazê-lo em dois momentos para avaliar transformações no tempo (2000 e 2008), conduziu à utilização de um alto número de fontes de informação. Em total, foram trabalhados 207 livros de texto (76 livros para 2000 e 131 livros para 2008).

As fontes foram analisadas ao longo de várias linhas. Antes de tudo as de enfoque de progresso, que consistiram em estabelecer a presença –ou não– dos indicadores da matriz nos dois momentos de tempo e em identificar as tendências de mudanças entre ambos (progresso, invariância ou retrocesso). Adicionalmente, foram comparados os resultados de diferentes indicadores entre si e também com os resultados obtidos ao aplicar os mesmos indicadores aos currículos (VII Relatório, 2008). As conclusões destas comparações foram informadas se eram significativas e relevantes para compreender como evolui a EDH nos sistemas educativos da região.

Os resultados quantificados (por exemplo, o grau de presença dos indicadores em cada país, grau e momento) não devem ser interpretados de maneira absoluta porque (i) o interesse de analisar os livros escolares supera o número para projetar-se a seu discurso estendido sobre DH –como são apresentados e como são explicados os conhecimentos de DH que abordam– e (ii) a mostra da pesquisa, mesmo sendo muito abundante, não é total nem pode ser exaustiva já que os livros nos países da região tendem a ser muitos e diversos, de diferentes editoras e autores, e com frequência são reforçados com variados materiais complementares sobre temas particulares.

Sobre conhecimentos específicos de direitos humanos nos livros de texto para meninos e meninas de 10 a 14 anos

Em conjunto, os livros escolares estudados mostram um crescimento claro e sustentável entre 2000 e 2008 no tratamento explícito de conhecimentos sobre DH, o que se reflete em todos os indicadores da matriz com só uma exceção (Indicador 3.4, devido processo). Este crescimento adota duas modalidades, geralmente simultâneas:

- os dois indicadores estão incorporados em 2008 nos livros de mais países que em 2000, e
- dentro de um mesmo país, os indicadores estão incorporados em 2008 em livros de mais séries escolares que em 2000 (crescimento longitudinal).

Portanto, verifica-se uma tendência consistente de progresso no tempo, embora o grau de crescimento em qualquer uma das duas modalidades não é uniforme em todos os países. Igualmente com os programas de estudo, o crescimento na abordagem da temática varia: os livros de uns países crescem mais, outros menos e outros permanecem relativamente estáveis. A evolução das mudanças deve ser feita caso por caso, tomando como referência a situação nacional em 2000. Certos indicadores nos textos de alguns países aumentam pouco porque já estavam presentes com força em 2000, embora outros o fazem mais agora porque em 2000 sua presença era baixa ou inexistente.

A coerência entre as tendências de crescimento no tempo observadas nos currículos e nos textos era esperada e assim deve ser, pois os textos não são um elemento autônomo senão integrado aos demais

do sistema educativo, especialmente articulado com os conteúdos de currículos, que os desenvolve em extenso.

No entanto, dentro da coerência geral esperada, às vezes há discrepâncias que é de interesse analisar, precisamente porque contrariam a expectativa: diferenças em ênfase e matrizes sobre certos conteúdos; conhecimentos desenvolvidos nos livros com mais profundidade que nos currículos e, ao contrário, outros que são abordados "por cima" ou nada, apesar de ser parte dos currículos. É que os livros de texto têm sua especificidade: suas características que não são as mesmas dos programas, suas contribuições e limitações próprias. Isto justifica estudá-los de maneira independente para avaliar como e quanto contribuem ao progresso da EDH e como poderiam fazê-lo melhor, tanto em conjunção com outros componentes do sistema escolar como por si mesmos – com rigor, amplitude e enfoque adequado.

Sobre conceitos e desenvolvimentos conceituais básicos de DH

1. O *conceito de direitos humanos* aparece consideravelmente em livros de texto de todos os países, de várias séries e de forma explícita nos dois momentos de tempo. Seu crescimento é mínimo entre um e outro momento porque já em 2000 estava bastante estendido. Em contraste, a *definição de direitos humanos* está menos presente e as *características dos direitos humanos* bem menos ainda. Estes dois últimos indicadores também crescem no tempo, embora em comparação com os dados sobre programas de estudo parece que são abordados nos livros ainda menos do que pedem os programas, em um e em outro momento.

2. Comparando entre si os resultados dos três primeiros indicadores, preocupa a repetição nos livros de texto da tendência observada nos programas de estudo: abundante incorporação do *conceito de DH* em contraste com o espaço menor que recebe sua *definição* e com o ainda menor, escassíssimo, que se outorga às *características dos DH*. Esta sequência de tratamento decrescente sugere que os direitos humanos poderiam estar aparecendo –nos currículos e nos textos escolares– de forma nominal ou simbólica, ou seja, nomeando-os muito, mas sem fazer um bom desenvolvimento conceitual que os defina e caracterize. Isto é inaceitável, porque não se trata de incluir os DH na escola "de qualquer maneira": trata-se de introduzi-los com toda sua força filosófica, histórica e educativa, para que nossos meninos e meninas os compreendam plenamente e os exercitem na sua vida.

3. Os *direitos humanos consagrados na Declaração Universal* têm presença muito ampla nos livros de primária e de secundária tratados em forma geral, não assim em forma desagregada. Em secundária, na qual se esperava uma análise detalhada, os indicadores detalhados não aparecem em massa: somente em dois terços dos países são tratados separadamente os direitos civis e políticos e os econômicos, sociais e culturais –isso sim, ambos por igual– e apenas em um terço dos países são abordados explicitamente os direitos coletivos. Isto pode ser interpretado, outra vez, como um superávit denominativo diante de um déficit de aprofundamento conceitual.

4. A noção de *direitos da infância* está muito presente nos livros de ambos os momentos, mas curiosamente não estão igualmente estendidos os direitos acordados na *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Surpreendem duas comprovações: uma, que a Convenção em si mesma não seja tratada mais, dada sua pertinência e relevância para os educandos como sujeitos dos direitos aí reconhecidos; outra, o tratamento quantitativamente maior do conceito geral dos direitos infantis particulares que a Convenção consagra. Entendemos isto como outro exemplo de incorporação "nominal" de conhecimentos de DH, que continua a reiterar o conceito e não aprofunda seu conteúdo.

5. Entre todos conhecimentos de DH examinados, os que tratam de maneira mais extensa e explícita nos livros de texto em ambos momentos são *igualdade e não discriminação*. Na atualidade, estão em todos os países da pesquisa, sem exceções. A ampla cobertura temática e o progresso no tempo são tendências já comprovadas nos currículos (VII Relatório, 2008), que os livros escolares vêm a levar à prática e reforçar.

   Esta ampla presença não significa que sempre se abordem os temas com uma boa perspectiva de direitos. Há casos de tratamentos bem intencionados, mas com um enfoque paternalista ou assistencialista (por exemplo, no caso da incapacidade, o HIV/AIDS ou as migrações), sobretudo em livros usados em 2000. Com o transcorrer da década, a visão de direitos vai em aumento.

6. Há presença significativa das situações de *pobreza, fome e falta de equidade* como conteúdo explícito nos livros de texto, em ambos os momentos. Constata-se preocupação por refletir os graves problemas de violação dos direitos econômicos, sociais e culturais que têm os países da região – progresso coerente com as ampliações de currículos que se produziram no mesmo sentido durante a década.

   Separadamente teremos que analisar se o discurso extenso dos livros adota uma perspectiva de direitos para interpretar as causas e consequências da pobreza, a falta de equidade e a exclusão endêmica de nossas sociedades, e para assinalar caminhos de superação. A leitura de nossas fontes sugere avanços substantivos em vários dos textos de 2008 em tal sentido, que abre esperanças de que estes marquem a tendência de avançada na matéria.

7. Em correspondência com os conhecimentos explicitados nos currículos oficiais, é o conceito clássico ou tradicional de *cidadania* o que continua predominando nos livros escolares. O mais contemporâneo de *cidadania global* mostra escassíssima presença e, quando está, é de maneira implícita, aproximativa, apenas associada à idéia de "globalização" como processo de interconexão mundial. Ademais, se já nos currículos a noção de cidadania global aparecia pouco, surpreende que nos livros apareça ainda menos. Isto poderia indicar que certas editoras e/ou autores que elaboram textos não estão familiarizados com o conceito. É inevitável perguntar-se: quão especializados estarão em outros desenvolvimentos conceituais de DH?

   Fazendo eco às conclusões do VII Relatório, este dados voltam a alertar "sobre a perduração e predomínio de uma concepção restritiva, fortemente associada à nacionalidade, a pertencer a comunidades de base territorial fechada e cultura homogênea, ao poder das maiorias e ao exercício sobretudo dos direitos civis e políticos: uma concepção cívica do cidadão/cidadã centralizada no seu papel na vida pública do seu Estado-Nação. Ainda é débil o movimento para abrir a visão da escola a uma concepção mais ampla, universal e diversa da cidadania que, sem negar sua dimensão cívico-nacional, tampouco a absolutize; uma visão que transcenda barreiras nacionais e culturais para propiciar uma visão sistêmica do planeta e seu desenvolvimento, para valorizar todas as formas de diversidade humana e da natureza, para defender o equilíbrio meio ambiental, favorecer a inclusão de todas as pessoas na sociedade com igualdade de direitos e promover o diálogo e a negociação na resolução de conflitos como alternativa ao exercício da força, entre nações, grupos sociais ou indivíduos"[1]. Esta é a visão em sintonia com um autêntico enfoque de DH, mas a evidência mostra que os sistemas educativos –incluindo os textos escolares– ainda estão longe dela.

1 IIDH, *VII Relatório Interamericano de educação em direitos humanos*..., pág. 85.

8. Os conceitos de *desenvolvimento econômico e social e de desenvolvimento sustentável* (já instalados nos currículos do ensino secundário há pelo menos uma década), hoje estão também em livros escolares de todos os países. Sua presença contundente sugere que apesar de que o conceito de "cidadania global" quase não esteja representado nos livros, pelo menos alguns dos seus componentes estão incluídos – como a sustentabilidade e o cuidado do meio ambiente. Com respeito a como são explicados, na maioria dos livros (com honrosas exceções que este relatório ilustrou em quadros), o tema ambiental, o desenvolvimento econômico e o desenvolvimento sustentável poucas vezes são relacionados com o direito ao meio ambiente saudável ou com os DH em geral. Aqui está sua principal debilidade.

Sobre a incorporação da história dos direitos humanos

9. Em conjunto, os conhecimentos sobre história dos DH nos livros de texto têm uma presença moderada, mas crescente ao longo da década e que também vai em aumento relativo conforme são considerados os fatos históricos próximos à atualidade. Ou seja, a informação sobre as *Nações Unidas*, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* e a *Convenção sobre os Direitos da Criança* supera a *construção moderna dos DH* e esta, ao mesmo tempo, supera os *antecedentes dos DH na Antiguidade e na Idade Média*. Embora o resultado não seja ótimo, surpreende positivamente porque a pesquisa do VII Relatório tinha encontrado que os conhecimentos históricos nos currículos eram não somente os mais escassos da matriz, senão os únicos que sofriam retrocessos durante a década.

   Isto é possível devido ao discurso estendido e analítico dos livros de texto que, em contraste com o tratamento pontual e sintético dos programas de estudo, permite apresentar os conceitos de DH, dedicando-lhes algum espaço a suas origens e o processo no tempo. Sem emitir juízo sobre como os livros apresentam a história, só sua presença já é valiosa porque contribui a uma compreensão dos DH na sua evolução e contexto.

10. Os fatos históricos sobre reivindicações particulares que foram examinadas somente para o grupo de idade de 13 e 14 anos (os dois Pactos Internacionais, a Convenção CEDAW e outros instrumentos de DH para populações específicas) mostram progressos consideráveis durante a década, mas sua incorporação atual ainda está longe de alcançar toda a região. Não se justifica que a educação formal não os estude já que todos os Estados ratificaram estes instrumentos de DH e muitos já a incorporaram a sua constituição política.

11. Dada sua importância teórica e pedagógica, a presença de *personalidades que se destacam na defesa dos DH*, nos livros escolares foi analisada com um amplo critério, sem excluir nenhuma referência a figuras inspiradoras e que servem de modelo, já sejam essas do passado ou atuais. Verificou-se aqui que, em contraste com as escassas menções contidas nos currículos, os livros fazem um uso mais vasto do elemento de personalização, no nível primário e no secundário.

    A grande maioria das personalidades citadas são líderes de movimentos políticos da história nacional ou continental remota –da colônia ou das lutas pela independência–, com pouquíssimas referências a figuras contemporâneas. Este desequilíbrio deveria ser corrigido incrementando a menção de lutadores de DH mais próximos ao tempo e espaço da realidade vital dos estudantes.

12. A *história e cultura das populações indígenas e afrodescendentes que habitam o território nacional* está incluída abundantemente nos livros de texto, em ambos os momentos e crescendo no tempo. Refere-se, sem exceções, tanto aos povos indígenas como aos afrodescendentes, que são

as populações mais numerosas do continente além da mestiça de ascendência européia – porém não as únicas. A forte e crescente presença da dupla temática histórico-cultural é congruente com os conhecimentos sobre igualdade e não discriminação e ratifica a preocupação dos sistemas educativos da região por abordar mais e melhor a temática da diversidade, pelo menos a de caráter étnico e cultural. Assim deve ser, porque desde uma perspectiva de DH não poderia dissociar-se o tratamento teórico-conceitual da diversidade de estudo dos diferentes povos que compõem cada comunidade nacional.

13. O último indicador da variável histórica –*casos de violações em massa de direitos humanos na história recente do mundo, da América Latina e do próprio país*, se couberem– mostra uma presença moderada nos textos escolares de uma década atrás e um aumento considerável na atualidade, quanto à quantidade de países e séries cujos textos escolares os estudam.

Resumindo os resultados da variável histórica e comparando-os com os respectivos do VII Relatório (2008), satisfaz comprovar que alguns aspectos da história dos DH recebem maior atenção nos livros de texto que nos currículos. Isto não quer dizer que a abordagem histórica dos textos seja abundante, nem sequer suficiente; tampouco significa que sempre seja correto (como ocorre com o uso reiterado da simples concepção de "gerações de direito"). Mas demonstra que os textos colhem mais o contexto histórico que deu origem aos DH e os acontecimentos que conduziram a sua consagração normativa (positivação).

O desenvolvimento histórico é importante como princípio de interpretação dos DH, mesmo que às vezes não seja visto de maneira adequada em alguns textos escolares. As referências históricas não são opcionais: são indispensáveis, porque os DH não podem entender-se senão como convenções, como acordos alcançados pela humanidade no seu devir temporal, cujo reconhecimento dentro da consciência social e das legislações dos Estados foi possível somente depois de muitas e intensas lutas de resistência diante dos poderes políticos absolutistas.

Sobre incorporação de normas e instituições básicas de DH

14. A democracia, assim como a *natureza, estrutura e funcionamento do Estado de Direito*, é abordada repetidamente e relacionada entre si nos livros de várias séries (às vezes em todos elas) da grande maioria dos países. Da mesma maneira, a apresentação abundante e articulada destas noções já tinha sido comprovada nos programas de estudo por outros relatórios da EDH, o II (2003) e o VII (2008). Cabe esclarecer que apesar de que nem em todos os livros se diz explicitamente Estado de "Direito", senão Estado em geral, sempre se explica a divisão de poderes e o ordenamento jurídico do seu funcionamento no regime democrático.

15. Os seguintes indicadores de *igualdade perante a lei e devido processo*, que são noções específicas sobre a normativa democrática, mostram uma debilidade paulatina em relação com o conceito que as inclui: a *democracia*. O devido processo é escassíssimo nos livros de texto e perdem ainda mais sua claridade no decorrer do tempo, sendo o único indicador da matriz que mostra retrocesso entre 2000 e 2008.

    A sequência destes três indicadores esboça um modelo conhecido: emergiu nos mesmos indicadores aplicados aos programas de estudo (VII Relatório) e, na presente pesquisa, quando foram comparados os indicadores da primeira variável sobre o *conceito de direitos humanos* (1.1), sua *definição* (1.2) e suas *características* (1.3). O modelo consiste numa presença forte e redundante das noções abstratas elementares (DH, democracia e Estado, por exemplo) junto a

uma presença cada vez mais diluída de outros conhecimentos afins, necessários para caracterizar a noção geral. Estes últimos não são informação especializada, senão parte da noção geral porque a concretizam, lhe "dão sabor" para torná-la compreensível. É, também, informação que forma parte dos parâmetros sugeridos para escolares de 10 a 14 anos.

Assim como antes a nutrida aparição nos livros do conceito de direitos humanos contrastou com a muito menor presença de sua definição e a quase insignificante referência as suas características, aqui a copiosa incorporação dos conceitos de democracia e Estado de Direito contrasta com as escassas alusões à igualdade perante a lei e as quase inexistentes ao devido processo. Estamos diante de outro exemplo de incorporação nominal ou simbólica da temática de DH e democracia: são muito comentados, mas são pouco explicados para serem completamente compreendidos.

16. A *evolução histórica do conceito de democracia* está muito menos presente que o mesmo conceito de democracia, que é congruente com a menor presença da dimensão histórica dos DH em comparação com sua dimensão conceitual e normativa, de acordo ao observado ao analisar a segunda variável. De novo, temos que lamentar a débil visão do processo feito da democracia, como se ela fosse uma noção que a sociedade humana construiu de uma só vez e permanece imutável.

    Porém, a relação entre democracia e história não está totalmente ausente nos textos, já que em vários deles é visto no âmbito da história nacional. Livros de diferentes países incluem o estudo da transição à democracia nas suas respectivas sociedades depois de governos ditatoriais.

17. A informação sobre *transparência e prestação de contas* (ou *luta contra a corrupção e a impunidade*) é surpreendentemente maior à esperada, especialmente considerando que o VII Relatório havia identificado uma presença minúscula nos programas de estudo de ambos os momentos. Este fenômeno é esperançoso porque a saúde das democracias exige contar com cidadãos conscientes dos perigos que a ameaçam e responsáveis por resistir apoiados nos princípios éticos. Estes princípios devem ser adquiridos na infância e, além da formação brindada pela família ou pela religião, devem ser legitimados pelo saber acadêmico que recebem na instituição escolar.

18. Em comparação, nos livros de texto se vê uma maior ênfase para tratar as normas que as *instituições nacionais associadas à DH*, tal como o VII Relatório comprovou nos currículos. Mas na vida real, umas não funcionam sem as outras. A efetividade das normas de DH pressupõem a existência de instituições e procedimentos que garantam seu respeito, ou a penalização e reparação das violações de direitos. Minimizar o estudo das instituições deixa o conhecimento das normas num plano abstrato e não estimula nos alunos as capacidades para fazer valer, efetivamente, seus direitos e os dos demais, que é um dos objetivos da EDH. O estudo de umas deve ser feito paralelamente com o das outras.

19. A informação dos livros de texto sobre *organizações internacionais de cooperação e promoção de DH* e sobre *sistemas supranacionais de proteção de DH* (esta última analisada para escolares de 13 e 14 anos, nível secundário) é moderada ao começar a década, mas cresce notavelmente durante a mesma. Em comparação com os escassos resultados verificados nos programas de estudo (VII Relatório), a situação dos textos não deixa de ser satisfatória. Apesar de que há muito caminho por percorrer, a tendência de progresso é inspiradora.

20. Os resultados do indicador *organizações de participação estudantil na escola* nos livros de texto são moderadamente inspiradoras, especialmente porque revelam um crescimento significativo durante a década, havendo triplicado o número de países onde aparece nos livros escolares. Porém, curiosamente, a presença do indicador nos textos é menor que a registrada nos currículos escolares

de 2008, que poderia ser porque a temática é vista em materiais complementares preparados diretamente pelos Ministérios de Educação, que são os que regulam o funcionamento dos governos estudantis na prática. Em todo caso, hoje o tema das organizações de participação estudantil na escola é incluído nos textos escolares e em várias séries do sistema escolar de um bom número de países que antes não o faziam.

A maneira de conclusão-síntese do trabalho de pesquisa deste relatório, vale reafirmar que para a incorporação e o progresso da EDH na educação formal é chave entender o sistema educativo como tal: um sistema, no qual cada componente cumpre uma função, faz suas contribuições específicas e também tem limitações óbvias, produto de sua natureza. Todos os componentes –que para os fins desta pesquisa vêm sendo chamados de *domínios*– são importantes e devem ser vistos e permeados por uma visão de DH. O componente *normativo* legitima a EDH como um compromisso do Estado e uma política pública e, assim, é condição de possibilidade para que ela entre à escola. Por sua vez, o *currículo explicita* os *conteúdos* e as *orientações pedagógicas* de EDH que hão de reger a escola e assim, é condição de possibilidade para que ela chegue às salas de aula. Por seu turno, o componente dos *livros de texto* faz o desenvolvimento extenso dos conteúdos de EDH tal como serão estudados e exercitados pelos mestres e alunos e, neste sentido, é condição de possibilidade para introduzir efetivamente o enfoque de direitos na formação dos meninos e meninas de todo um país.

Seção V
Recomendações

Esta segunda medição sobre o desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos livros de texto utilizados pelos meninos e meninas entre 10 e 14 anos de idade, confirma uma tendência de progresso entre países signatários do Protocolo de São Salvador ao longo da atual década.

A síntese de conclusões exposta na Seção IV mostra avanços relevantes nos conteúdos dos textos escolares, muitos deles bastante estendidos nos sistemas educativos da região (estendidos tanto em número de países como de séries escolares); mas também assinalam limitações e lacunas que deverão ser corrigidas com a finalidade de fortalecer acadêmica e pedagogicamente o estudo dos DH na escola.

Em tal sentido, desde a perspectiva da observação sistemática do progresso da EDH e a partir dos resultados da presente pesquisa, o IIDH oferece aos Estados parte do Protocolo de São Salvador algumas recomendações pertinentes ao componente dos livros de texto dentro do sistema educativo público.

Uma parte destas recomendações guarda correspondência com as que foram feitas com respeito aos programas de estudo (VII Relatório da EDH, 2008) porque estes dois componentes do sistema educativo formal devem ser congruentes entre si, sem prejuízo de que cada um cumpra sua função específica. Precisamente, talvez a primeira e principal recomendação às autoridades educativas deve ser a de garantir uma boa e eficaz articulação entre programas de estudo e livros de texto, em geral e em particular no concernente ao enfoque de DH que os sustenta.

Sobre a elaboração e distribuição dos textos:

- Estender em forma progressiva à totalidade do ciclo de educação obrigatória e gratuita a política de financiamento e distribuição gratuita de textos para todos os alunos e docentes do sistema educativo público – ou pelo menos, inicialmente, para todos os estabelecimentos e docentes do sistema.
- Desenhar políticas públicas que, desde os Ministérios ou Secretarias de Educação, orientem e supervisem o complexo processo de elaboração de textos escolares garantindo o duplo enfoque de direitos e de qualidade educativa ao longo de todo o material.

  Entre as iniciativas valiosas que poderiam ser levadas adiante, se estas já não existem, encontram-se: (i) criar instâncias ministeriais especializadas para produzir lineamentos, dar seguimento e avaliar os textos escolares; (ii) fazer participar os estabelecimentos educativos e os docentes na avaliação e seleção de ofertas de livros de texto, e (iii) planificar consultas e pesquisas para colher os critérios dos docentes sobre a qualidade e utilidade dos textos em uso.
- Manter a pluralidade de opções de livros escolares, bem como a intervenção de variadas instâncias governamentais e não governamentais, de autores e editoras nos processos de elaboração dos livros, já que a possibilidade de diversas visões contribui para fortalecer os sistemas educativos democráticos.
- Levar adiante ações de incidência ou estímulo para promover a participação de expertos em EDH no processo de elaboração, supervisão e/ou avaliação dos livros de texto escolares.

Sobre os conteúdos dos textos:

- Analisar acadêmica e pedagogicamente os livros de texto mais usados atualmente na educação pública primária e secundária –pelo menos os das disciplinas de *Ciências* ou *Estudos Sociais* e *Formação Cívica* (ou *Ética* ou *Cidadã*)–, para avaliar a quantidade e a profundidade de conhecimentos específicos de direitos humanos que contêm, sua articulação e sua coerência tanto interna como externa.

  A proposta curricular e metodológica do IIDH (2006) pode ajudar os especialistas de conteúdo e de currículo em tal trabalho, oferecendo-lhes uma plataforma mínima de conteúdos relevantes em EDH, pertinentes aos grandes problemas e necessidades do continente na matéria e significativos em especial, mesmo não exclusivamente, para a faixa etária entre 10 e 14 anos.

- Quanto aos conhecimentos específicos de DH que já estejam incorporados nos livros de texto ou que se queira incorporar porque foram detectadas debilidades ou vazios:
  - Garantir uma apropriada "densidade" aos conceitos especializados de DH, ou seja, uma profundidade que lhes outorgue uma verdadeira espessura teórica-doutrinária por cima da mera referência nominal ou simbólica.
  - Garantir que aquelas noções de DH que reaparecem nos livros de séries consecutivas ou em diferentes níveis do sistema escolar (nível primário e secundário, por exemplo), não se limitem a ser reiteradas de maneira idêntica e mecânica. Garantir, pelo contrario, que sejam abordadas e re-trabalhadas com uma estratégia pedagógica de ampliação e aprofundamento progressivo ao longo do sistema educativo.
  - Fortalecer a *dimensão histórica do saber dos DH*, dos avanços na construção do conceito, no seu reconhecimento normativo, na sua defesa e na sua exigibilidade e em vários âmbitos: o da história mundial, da história da região americana e da história nacional.
  - Fortalecer a abordagem de casos de *violações em massa aos DH* –no mundo, na região e no país, se couber como medida indispensável para manter viva a memória histórica e garantir por todos os meios possíveis, neste caso o educativo, a não repetição das situações violadoras.
  - Reforçar a inclusão de *individualidades concretas, de pessoas que se destacaram e se destacam na defesa dos DH*, também em vários âmbitos: no mundo, na região e no país.
  - Garantir, ao mesmo tempo, que estas *personalidades* cuja trajetória de trabalho e luta pelos DH sejam incorporadas como conhecimento nos livros de texto, que não provenham exclusivamente do passado, nem sejam somente grandes "notáveis" da vida política, senão que envolvam também as pessoas do cotidiano e próximas à experiência das pessoas comuns e das comunidades de base, cuidando de representar muitas facetas da diversidade humana: raça, ideologia, religião, sexo, classes sociais, grupos variados em situação de vulnerabilidade (povos indígenas, afrodescendentes, pessoas em situação de pobreza, migrantes, refugiados, pessoas com deficiência, etc.).
  - Incorporar e desenvolver com amplitude a noção contemporânea de *cidadania global*, somada a e completando a noção clássica de cidadania de base territorial-política.
  - Revisar que ao abordar a *igualdade e a luta contra a discriminação* nos livros escolares sejam tratadas, efetivamente, todas as formas de discriminação que estão presentes na vida social de hoje. A discriminação não é um conceito estático, imutável no tempo: tem múltiplas manifestações

e reaparece como um monstro de mil cabeças se não é identificado, exposto e combatido com constância e regularidade. A tarefa de abordar na escola a luta contra a discriminação deve ser feita frequentemente, sempre desde um enfoque baseado na dignidade e nos direitos das pessoas e, de preferência, com participação de diversos setores sociais, especialmente daqueles que sofrem a discriminação na própria pele.

- Reforçar o tratamento da *institucionalização dos DH*, incluindo sobretudo informação sobre a origem, história, estrutura e funcionamento das organizações internacionais de cooperação entre nações e dos organismos supranacionais de proteção de DH (Sistemas de Proteção Interamericano e Universal).
- Garantir que os textos de diferentes graus do sistema escolar incluam entre seus conteúdos o estudo teórico e aplicado das *organizações de participação estudantil na escola*, sua origem, sentido e funcionamento.

Seção VI - Anexos

1. Matrizes usadas no primeiro ciclo de relatórios da EDH

I Relatório (2002): Desenvolvimento da EDH na esfera normativa

Variáveis	Indicadores
Direito à educação	Normas constitucionais sobre o direito à educação.
	Porcentagem constitucional do orçamento nacional para educação.
	Obrigatoriamente da educação.
	Matrícula educativa.
Adoção de normas sobre EDH	Ratificação de instrumentos internacionais.
	Inclusão de EDH nas leis do regime nacional.
Adoção de políticas públicas	Inclusão de EDH em decretos, resoluções e outros instrumentos de administração pública.
	Inclusão de EDH em documentos oficiais e planos nacionais de educação.
Desenvolvimento institucional	Existência de dependências governamentais especializadas em EDH.
	Programas governamentais especializados em EDH.

II Relatório (2003): Desenvolvimento da EDH no currículo e nos livros de texto

Variáveis	Indicadores
Domínio 1: Regime de currículo	
Incorporação de conteúdos de EDH no documento oficial que orienta os objetivos e conteúdos do currículo	Conteúdos de DH e garantias constitucionais.
	Conteúdos de justiça, instituições do Estado e Estado de Direito.
	Conteúdos de democracia, direito ao voto, eleições e pluralismo político e ideológico.
	Conteúdos de educação em valores (solidariedade, dignidade humana, paz, tolerância e compreensão entre as nações).
Incorporação de conteúdos de EDH nos programas de estudos da 5°, 8° e 11° séries	Conteúdos de DH e garantias constitucionais.
	Conteúdos de justiça, instituições do Estado e Estado de Direito.
	Conteúdos de democracia, direito ao voto, eleições e pluralismo político e ideológico.
	Conteúdos de educação em valores (solidariedade, dignidade humana, paz, tolerância e compreensão entre as nações).
Domínio 2: Textos educativos	
Incorporação de conteúdos de EDH nos programas de estudos da 5°, 8° e 11° séries	Conteúdos de DH e garantias constitucionais.
	Conteúdos de justiça, instituições do Estado e Estado de Direito.
	Conteúdos de democracia, direito ao voto, eleições e pluralismo político e ideológico.
	Conteúdos de educação em valores (solidariedade, dignidade humana, paz, tolerância e compreensão entre as nações).
Domínio 3: Perspectivas transversais	
Equidade de gênero	Conteúdos de equidade de gênero em (1) Documento oficial que fixe objetivos e conteúdos do currículo, (2) Programas de estudos e (3) Textos educativos.
	Linguagem utilizada nos textos educativos.
	Papel que ocupa a mulher nas imagens dos textos educativos
	Número de mulheres em relação a homens nas imagens dos textos educativos.
Diversidade étnica	Conteúdos de diversidade étnica em (1) Documento oficial que fixe objetivos e conteúdos do currículo, (2) Programas de estudos e (3) Textos educativos.
	Papel que ocupam indígenas e afrodescendentes nas imagens em textos educativos.
	Número de indígenas e afrodescendentes nas imagens e textos educativos.
	Bibliografia auxiliar ou complementar sobre interculturalização e bilinguismo.
Interação entre sociedade civil e Estado	Papel da sociedade civil no processo de elaboração do currículo.
	Conteúdos dos programas de estudo e textos educativos que promovam o conhecimento e/ou participação da sociedade civil em organizações governamentais e não governamentais.

III Relatório (2004): Desenvolvimento da EDH na formação de educadores

Variáveis	Indicadores
Domínio 1: A formação e capacitação nas normas e nas instituições	
Conteúdos legais em relação à formação e capacitação docente	Capítulo ou seção sobre formação e capacitação docente.
	Normas que estabeleçam a aprendizagem de destrezas e conhecimentos para o ensino dos DH.
Conteúdos dos planos nacionais e de educação	Capítulo ou seção dobre formação e capacitação docente.
	Orientações sobre a aprendizagem de destrezas e conhecimentos para o ensino dos DH.
Estrutura do ministério em relação à capacitação no ensino dos DH	Dependência encarregada de capacitação de educadores no ensino dos DH.
	Dependência que fixe orientações pedagógicas para a formação de educadores em escolas normais e superiores.
	Orientações pedagógicas para o ensino dos DH nas escolas normais e institutos superiores.
Domínio 2: Formação básica ou inicial	
Conteúdos do plano de estudos nas escolas normais	Disciplina sobre DH.
	Disciplina didática sobre o ensino dos DH.
	Trabalhos de pesquisa, tese e ensaios sobre o ensino dos DH.
Conteúdos do plano de estudo em outras instituições de formação de educadores	Disciplina sobre DH.
	Disciplina didática sobre o ensino dos DH.
	Trabalhos de pesquisa, tese e ensaios sobre a educação dos DH.
Domínio 3: Capacitação de educadores em serviço	
Cursos, jornadas ou atividades para educadores do ministério de educação	Cursos, *workshops* ou jornadas sobre DH.
	Convênios entre ministérios e outras organizações.
	Materiais sobre o ensino dos DH.
Cursos, jornadas ou atividades para educadores do escritório do defensor público	Cursos, *workshops* ou jornadas sobre DH.
	Convênios entre a Defensoria Pública e outras organizações.
	Materiais sobre o ensino dos DH.

IV Relatório (2005): Desenvolvimento da EDH na planificação educativa nacional

Variáveis	Indicadores
Domínio 1: Elaboração do plano	
Estabelecimento de uma instância para preparar um PNEDH (conselho, Comitê, comissão ou grupo de Trabalho)	Natureza desta instância.
	Mandado e funções.
	Integração da instância
	Atividades que levaram a cabo (reuniões, workshops, etc.).
Diagnóstico da situação da EDH no país	Realização de um ou mais estudos sobre o estado da EDH.
	Consideração de pesquisas existentes sobre o estado da EDH.
	Pedido de assessoria técnica para a preparação do plano (consultas, reuniões de expertos, etc.) a organismos internacionais ou organizações nacionais.
Definição de prioridades para a preparação do plano	Designação de prioridades a determinados direitos humanos que integrarão o plano.
	Designação de prioridades aos direitos de determinados atores ou sujeitos sociais.
	Disciplina de prioridades a níveis educativos em que se incorporará a EDH.
Procedimentos e atividades desenvolvidas na preparação do plano	Atividades realizadas para a elaboração do plano.
	Estado atual da preparação do plano.
	Ações pendentes para concluir a preparação do plano.

Domínio 2: Conteúdos do plano	
Conteúdos formais do PNEDH	Prazo previsto para a execução do plano.
	Designação de responsabilidades para a execução do plano.
	Previsão de revisão e adequação dos seus conteúdos.
	Previsão de designação orçamentária específica para a execução do plano.
Componentes temáticos do PNEDH	Índice do plano.
	Direitos humanos expressamente mencionados no plano.
	Outros conteúdos pedagógicos mencionados no plano (democracia, Estado de Direito, justiça, tolerância, etc.).
Atenção às perspectivas transversais no PNEDH	Atenção a questões relacionadas com equidade de gênero.
	Atenção de questões pertinentes ao reconhecimento da diversidade étnica e cultural.
	Menção sobre a interação entre o Estado e a sociedade no campo da EDH.
Domínio 3: Execução do plano	
Nível de execução do PNEDH	Estado de execução do PNEDH em geral.
	Criação da institucionalização a cargo de implementar o PNEDH
	Execução do orçamento destinado ao PNEDH

V Relatório (2006): Desenvolvimento da EDH em conteúdos e espaços de currículos: 10 a 14 anos

Variáveis	Indicadores
Domínio 1: Processo de desenho de currículo	
Nível de tomada de decisões	No nível nacional.
	No nível estadual e municipal.
	No nível local e da escola.
Institucionalização do processo de desenho do currículo	Nível profissional dos especialistas em preparação de currículos.
	Desenvolvimento e elaboração do currículo.
	Funções do departamento ou divisão de currículo .
Domínio 2: Espaços de currículos para 2000 e 2005	
Disciplinas para cursos de 12 anos letivos	Mapa por séries.
	Formato, desenho do currículo.
Carga horária do mapa	Horas letivas por série.
Conteúdos de DH	Para 10 anos de idade.
	Para 11 anos de idade.
	Para 12 anos de idade.
	Para 13 anos de idade.
	Para 14 anos de idade.
Domínio 3: Meios didáticos para 2000 e 2005	
Existência dos conteúdos de DH em textos escolares	Para 10 anos de idade.
	Para 11 anos de idade.
	Para 12 anos de idade.
	Para 13 anos de idade.
	Para 14 anos de idade.
Presença de conteúdos de DH em exercícios de avaliação	Para 10 anos de idade.
	Para 11 anos de idade.
	Para 12 anos de idade.
	Para 13 anos de idade.
	Para 14 anos de idade.
Atividades extra-aula	Visitas a instituições governamentais.
Comemoração de efeméride	Da diversidade étnica.
	Da equidade de gênero
	Outras vinculadas com direitos humanos.

2. Matrizes usadas no segundo ciclo de relatórios da EDH

VI Relatório (2007): Desenvolvimento normativo da EDH e do governo estudantil

Variáveis	Indicadores
Domínio 1: Direito à educação –como contexto–	
Adoção de normas sobre direito à educação	Normas constitucionais.
	Porcentagem constitucional do orçamento nacional para educação.
	Obrigatoriedade da educação.
Adoção de políticas públicas	Existência de normas para favorecer o acesso à educação obrigatória a todos os meninos e meninas no âmbito do Estado, sem discriminações.
	Existência de normas para favorecer adaptação da educação obrigatória a todos os meninos e meninas que não podem ir à escola.
Domínio 2: Direito à educação em direitos humanos (2000-2007)	
Adoção de normas sobre EDH	Ratificação de instrumentos internacionais.
	Incorporação da EDH na Constituição Nacional.
	Incorporação da EDH na Lei General de Educação.
	Incorporação da EDH em outras leis do ordenamento jurídico nacional.
Adoção de políticas públicas	Incorporação da EDH em decretos, resoluções e outros instrumentos de administração pública.
	Incorporação da EDH em planos e documentos de educação.
Desenvolvimento institucional	Existência de dependências governamentais especializadas em EDH ou que incluam a EDH.
	Programas governamentais especializados em EDH.
Domínio 3: Programas de governo estudantil (1990-2000-2007)	
Adoção de normas sobre governo estudantil	Existência de algum programa de governo estudantil – regular ou experimental – nas normas educativas.
	Presença de princípios e conteúdos de EDH na fundamentação do programa de governo estudantil
Desenvolvimento institucional	Existência de dependência no ministério de educação a cargo da implementação do governo estudantil a nível macro (nacional ou estadual)
	Definição de responsáveis de pôr em prática a eleição de governo estudantil nas escolas (nível micro).
	Existência de orçamento para a implementação de governo estudantil nas escolas.

VII Relatório (2008): Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos programas de estudo: 10 a 14 anos

Variáveis	Indicadores
Domínio 1: Programas de estudo para meninos(as) de 10 a 12 anos. Nível primário	
1. Incorporação de conceitos e desenvolvimentos conceituais básicos de DH	1.1 Conceito de “direitos humanos” ou “direitos da pessoa”.
	1.2 Definição dos DH (seu fundamento na dignidade da pessoa e seu caráter tanto de princípios éticos como de normas jurídicas).
	1.3 Características dos DH.
	1.4. Direitos humanos acordados na Declaração Universal.
	1.5 Conceito de direitos da infância.
	1.6 Direitos da infância acordados na Convenção sobre os Direitos da Criança.
	1.7 Igualdade e não discriminação.
	1.8 Igualdade –ou equidade– de gênero.
	1.9 Preconceitos, estereótipos e discriminação.
	1.10 Diferentes tipos de discriminação: por sexo, idade, raça, etnia ou nacionalidade, religião ou ideologia, situação econômica, necessidades especiais e orientação sexual.
	1.11 Pobreza, fome, falta de equidade, exclusão – no mundo, no continente e no país.

2. Incorporação de história dos DH	2.1 Antecedentes históricos dos DH na Antiguidade e na Idade Média.
	2.2 A construção moderna dos DH: Revoluções Americana e Francesa.
	2.3 As Nações Unidas.
	2.4 A Declaração Universal dos DH.
	2.5 A Convenção sobre os Direitos da Criança.
	2.6 Personalidades que se destacam na defesa dos DH no mundo, no continente e no país.
	2.7 História e cultura das populações indígenas e afrodescendentes que habitam o território nacional.
3. Incorporação de normas e instituições básicas de DH	3.1 Democracia.
	3.2 Estado ou Estado de Direito.
	3.3 A Lei. Igualdade perante a lei.
	3.4 Devido proceso.
	3.5 Os DH na Constituição Política do país.
	3.6 Instituições que protegem os DH no âmbito nacional.
	3.7 Organizações internacionais de cooperação e promoção de DH (ONU, UNESCO e UNICEF).
	3.8 Organizações de participação estudantil na escola (governo estudantil ou similar).

Variáveis	Indicadores
Domínio 2: Programas de estudo para meninos(as) de 13 a 14 anos. Nível secundário[1]	
1. Incorporação de conceitos e desenvolvimentos conceituais básicos de DH	1.1 Conceito de “direitos humanos” ou “direitos da pessoa”.
	1.2 Definição dos DH (seu fundamento na dignidade da pessoa e seu caráter tanto de princípios éticos como de normas jurídicas).
	1.3 Características dos DH.
	1.4.1 Classificação dos DH em direitos civis e políticos; direitos econômicos, sociais e culturais e direitos coletivos.
	1.4.2 Direitos civis e políticos.
	1.4.3 Direitos econômicos, sociais e culturais.
	1.4.4 Direitos coletivos.
	1.5 Conceito de direitos da infância.
	1.6 Direitos da infância acordados na Convenção sobre os Direitos da Criança.
	1.7 Igualdade e não discriminação.
	1.8 Igualdade –ou equidade– de gênero.
	1.9 Preconceitos, estereótipos e discriminação.
	1.10 Diferentes tipos de discriminação: por sexo, idade, raça, etnia ou nacionalidade, religião ou ideologia, situação econômica, necessidades especiais e orientação sexual.
	1.11 Pobreza, fome, falta de equidade, exclusão – no mundo, no continente e no país.
	1.12 Cidadania.
	1.13 Cidadania global.
	1.14 Desenvolvimento econômico e social. Desenvolvimento sustentável.
2. Incorporação de história dos DH	2.1 Antecedentes históricos dos DH na Antiguidade e na Idade Média.
	2.2 A construção moderna dos DH: Revoluções Americana e Francesa.
	2.2.1 Desenvolvimento dos DH nos séculos XX e XXI.
	2.3 As Nações Unidas.
	2.4 A Declaração Universal dos DH.
	2.4.1 Os dois Pactos Internacionais: de Direitos Civis e Políticos e de Direitos E Econômicos, Sociais e Culturais.
	2.5 A Convenção sobre os Direitos da Criança.
	2.5.1 Convenção CEDAW. 2.5.2 Outros instrumentos de DH de populações específicas (indígenas, refugiados, pessoas com deficiência).
	2.6 Personalidades que se destacam na defesa dos DH no mundo, no continente e no país.
	2.7 História e cultura das populações indígenas e afrodescendentes que habitam o território nacional.
	2.8 Casos de violações em massa de DH na história recente do mundo, América Latina e no país, se aplica.

1 A sombra assinala os indicadores que foram aplicados exclusivamente para a faixa etária de 13-14 anos.

3. Incorporação de normas e instituições básicas de DH	3.1 Democracia.
	3.1.1 Evolução histórica do conceito de democracia.
	3.2 Estado ou Estado de Direito.
	3.2.1 Eleições e sufrágio.
	3.3 A Lei. Igualdade perante a lei.
	3.4 Devido processo.
	3.4.1 Transparência e prestação de contas. (Ou, em termos negativos, luta contra a corrupção e a impunidade).
	3.5 Os DH na Constituição Política do país.
	3.6 Instituições que protegem os DH no âmbito nacional.
	3.7 Organizações internacionais de cooperação e promoção de DH (ONU, UNESCO e UNICEF).
	3.7.1 Sistema regional de proteção de DH, OEA, Comissão Interamericana e Corte Interamericana de DH.
	3.7.2 Sistema internacional de proteção de DH.
	3.8 Organizações de participação estudantil na escola (governo estudantil ou similar).

3. Informação de contexto sobre os livros de texto analisados

Domínio	Informação contextual necessária sobre os meios de verificação	Observações
Textos escolares para meninos(as) de 10 a 12 anos Nível primário (5°, 6° e 7° séries)	• Os livros de texto que você escolheu, correspondem à/às mesmas disciplinas do plano de estudos selecionada/s para a pesquisa do VII Relatório? • Continuam vigentes o programa ministerial: totalmente, em parte ou nada? • Data de publicação dos textos. • São os textos mais comumente utilizados nessa disciplina/s? Por quê? • São os textos elaborados pelo Ministério? Se for assim, quem foi o encarregado da elaboração? Quem mais participou? Que processo foi seguido para a elaboração? Quem aprovou finalmente os textos? • Se não foram elaborados pelo Ministério, estão recomendados pelo Ministério? O Ministério recomendou somente este livro de texto, ou é um dentro de um grupo de textos recomendados?	Esta informação é solicitada ao consultor/a proposto pelo Ministério de Educação. Os consultores enviarão ao IIDH um livro de texto por: • Cada um das 5 séries por analisar (5° a 9°). • Cada uma das disciplinas do plano de estudos que inclui mais conteúdos de DH. (Eleger 1 ou 2 disciplinas por grau).
Textos escolares para meninos(as) de 13 e 14 anos Nível secundário (8° e 9° séries)	• Se não foram elaborados pelo Ministério, quem os elaborou? Que editora os editou? • Como os docentes conseguem os textos? E os alunos? • Foram avaliados alguma vez pelo Ministério? Mesmo se não fosse, que opinião geral têm os técnicos ministeriais sobre estes textos? • Você sabe se estão pensando numa reforma a esta edição de textos? Se assim for, por quê? Agregue qualquer outro dado que ajude a entender melhor a gênese e o processo de elaboração dos textos escolhidos.	

4. Tabelas por indicador para os dois períodos analisados (2000-2008)

Simbologia

✓ Incorporação implícita: faz-se referência ao indicador sem ser mencionado explicitamente nos livros de texto.
✓✓ Incorporação explícita: faz-se referência ao indicador de forma direta e explícita nos livros de texto.
-- O conteúdo não foi incluído dentro dos livros de texto.
sd Sem datos.

Indicador 1.2. Definição dos Direitos Humanos

País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	sd	sd	sd	sd	✓✓	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓
Bolívia	--	✓✓	--	--	--	--	--	✓✓	--	--
Brasil	--	--	--	--	--	--	--	--	--	✓✓
Colômbia	✓✓	sd	sd	sd	✓✓	✓✓	sd	✓✓	✓✓	✓✓
Costa Rica	sd	✓✓	--	--	--	sd	--	--	--	--
Chile	--	--	--	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓
Equador	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	--	--	✓✓
El Salvador	--	--	--	sd	sd	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓
Guatemala	--	✓	--	--	--	--	✓	--	--	--
México	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Nicarágua	--	✓✓	✓	--	--	--	✓✓	✓	--	--
Panamá	✓✓	--	sd	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	--
Paraguai	--	--	✓✓	--	--	--	--	--	--	--
Peru	sd	--	sd	sd	sd	--	--	✓✓	--	sd
Rep. Domin.	--	--	--	--	--	✓✓	✓	✓✓	--	--
Suriname	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	sd	sd	sd
Uruguai	--	--	--		✓✓	--	--	--	--	✓✓
Venezuela	sd	sd	--	sd	sd	✓✓	--	✓✓	--	sd

Indicador 1.4. DH acordados na Declaração Universal

País	2000			2008		
	Nível primário			Nível primário		
	10	11	12	10	11	12
Arg.	sd	sd	sd	sd	sd	✓✓
Bolívia	--	✓✓	--	--	--	✓✓
Brasil	--	--	--	--	--	--
Colomb.	✓✓	sd	sd	✓✓	sd	✓✓
C. Rica	sd	✓✓	--	sd	✓✓	--
Chile	--	--	--	--	--	✓✓
Equador	sd	sd	sd	--	--	--
El Salv.	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Guatem.	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓
México	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Nicarag.	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Panamá	--	--	sd	✓✓	✓✓	✓✓
Paraguai	--	--	✓✓	--	--	✓✓
Peru	sd	--	sd	✓✓	✓✓	✓✓
R. Dom	--	--	--	✓✓	--	✓✓
Suriname	sd	sd	sd	--	--	sd
Uruguai	--	--	✓✓	--	--	✓✓
Venez.	sd	sd	--	✓✓	✓✓	--

Indicador 1.4.1. Classificação dos Direitos Humanos

País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Argentina	sd	✓✓	✓✓	✓✓
Bolívia	--	--	✓✓(1)	✓✓
Brasil	--	--	--	--
Colômbia	--	--	✓✓	✓✓
Costa Rica	--	--	--	--
Chile	--	--	✓✓	--
Equador	sd	sd	--	--
El Salvador	sd	sd	✓✓	--
Guatemala	--	--	--	--
México	✓✓	--	✓✓	--
Nicarágua	✓✓(1)	--	✓✓(1)	--
Panamá	--	--	✓✓	✓✓
Paraguai	✓✓(2)	--	✓✓(2)	✓✓
Peru	sd	sd	--	sd
Rep. Dominicana	--	--	✓✓(2)	--
Suriname	sd	sd	sd	sd
Uruguai	--	✓✓	--	✓✓
Venezuela	sd	sd	✓✓	sd

(1) O indicador está presente no nível correspondente a 11 anos de idade.
(2) O indicador está presente no nível correspondente a 12 anos de idade.

Indicador 1.4.2. Direitos Civis e Políticos				
País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Argentina	sd	✓✓	✓✓	✓✓
Bolívia	✓✓(1)	--	✓✓(1)	--
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Colômbia	✓✓(2)	--	✓✓	✓✓
Costa Rica	--	✓	✓✓	✓✓
Chile	--	✓	✓✓	✓✓
Equador	sd	sd	✓✓	--
El Salvador	sd	sd	✓✓	--
Guatemala	✓✓(1)	✓✓	✓✓	✓✓
México	✓✓(2)	✓✓	✓✓	✓✓
Nicarágua	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Panamá	✓✓(2)	✓✓	✓✓	✓✓
Paraguai	✓✓(1)		✓✓(1)	✓✓
Peru	sd	sd	✓✓	sd
Rep. Dom.	--	--	✓✓(1)	--
Suriname	sd	sd	sd	sd
Uruguai	--	✓✓	--	✓✓
Venezuela	sd	sd	✓✓	sd

(1) O indicador está presente no nível correspondente a 12 anos de idade.
(2) O indicador está presente no nível correspondente a 10 anos de idade.

Indicador 1.4.3. Direitos Econômicos, Sociais e Culturais				
País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Argentina	sd	✓✓	✓✓	✓✓
Bolívia	--	--	✓✓ (1)	✓✓
Brasil	✓✓	✓	--	✓✓
Colômbia	✓✓ (2)	--	✓✓	✓✓
Costa Rica	✓✓	✓	✓✓ (2)	✓✓
Chile	sd	✓	✓✓	✓✓
Equador	sd	sd	--	--
El Salvador	✓✓ (2)	sd	✓✓	--
Guatemala	✓✓ (1)	--	--	✓✓
México	✓✓ (2)	✓✓	✓✓	✓✓
Nicarágua	✓✓ (3)	--	✓✓(3)	--
Panamá	--	✓✓	✓✓	✓✓
Paraguai	✓✓ (1)	--	✓✓ (1)	✓✓
Peru	sd	sd	✓✓(3)	sd
Rep. Dom.	--	--	✓✓ (1)	--
Suriname	sd	sd	sd	sd
Uruguai	✓✓ (4)	✓✓	✓✓ (4)	✓✓
Venezuela	sd	sd	✓✓	sd

(1) O indicador está presente no nível correspondente a 12 anos de idade.
(2) O indicador está presente no nível correspondente a 10 anos de idade.
(3) O indicador está presente no nível correspondente a 11 anos de idade.
(4) O indicador está presente no nível correspondente a 10 e 12 anos de idade.

Indicador 1.4.4. Direitos Coletivos				
País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Argentina	sd	✓✓	✓✓	✓✓
Bolívia	--	--	--	--
Brasil	✓✓(1)	✓	--	✓✓
Colômbia	--	--	✓✓	✓✓
Costa Rica	✓(1)	--	--	✓✓
Chile	--	--	✓✓	--
Equador	sd	sd	--	--
El Salvador	sd	sd	✓✓	--
Guatemala	✓✓(1)	--	✓✓	--
México	✓✓	✓✓	✓✓	--
Nicarágua	✓✓(2)	--	✓✓(2)	--
Panamá	--	--	✓✓	✓✓
Paraguai	✓✓(1)	--	✓✓(1)	✓✓
Peru	sd	sd	--	sd
Rep. Dom.	--	--	✓✓(1)	--
Suriname	sd	sd	sd	sd
Uruguai	--	--	--	--
Venezuela	sd	sd	✓✓	sd

(1) O indicador está presente no nível correspondente a 12 anos de idade.
(2) O indicador está presente no nível correspondente a 11 anos de idade.

Indicador 1.5. Conceito de Direitos da Infância										
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Arg.	sd	sd	sd	sd	--	sd	sd	✓✓	✓✓	--
Bolívia	--	✓✓	--	--	--	--	--	✓✓	--	--
Brasil	✓✓	--	--	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	--	✓✓
Colomb.	✓✓	sd	sd	sd	--	✓✓	sd	✓✓	✓✓	--
C. Rica	sd	✓✓	✓✓	--	✓✓	sd	✓✓	✓✓	--	✓✓
Chile	--	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--
Equador	sd	sd	sd	sd	sd	--	✓✓	✓✓	--	✓✓
El Salv.	✓✓	✓✓	✓	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Guatem.	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓
México	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Nicarag.	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--
Panamá	✓✓	✓✓	sd	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	--	✓✓
Parag.	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--
Peru	sd	✓✓	sd	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	sd
R. Dom	--	--	--	--	--	✓	--	✓✓	✓✓	✓✓
Suriname	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	sd	sd	sd
Uruguai	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓
Venez.	sd	sd	--	sd	sd	✓✓	--	✓✓	--	sd

Indicador 1.9. Preconceitos, estereótipos e discriminação										
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Arg.	sd	sd	sd	sd	✓✓	sd	sd	✓✓	--	✓✓
Bolívia	--	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	--	✓✓	--	--
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓
Colomb.	✓✓	sd	sd	sd	--	✓✓	sd	✓✓	✓✓	✓✓
C. Rica	sd	✓✓	✓✓	--	--	sd	✓✓	✓✓	✓✓	--
Chile	--	--	--	--	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓
Equador	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	--	✓✓	--
El Salv.	--	✓✓	--	sd	sd	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Guatem.	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓
México	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Nicarag.	--	--	✓✓	--	--	--	--	--	--	--
Panamá	--	--	sd	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Parag.	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓
Peru	sd	✓✓	sd	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	sd
R. Dom	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓
Suriname	sd	sd	sd	sd	sd	✓✓	✓✓	sd	sd	sd
Uruguai	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Venez.	sd	sd	--	sd	sd	--	--	--	--	sd

Indicador 1.10. Diferentes tipos de discriminação										
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Arg.	sd	sd	sd	sd	✓✓	sd	sd	✓✓	--	✓✓
Bolívia	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓
Colomb.	✓✓	sd	sd	sd	--	✓✓	sd	✓✓	✓✓	✓✓
C. Rica	sd	✓✓	✓✓	--	--	sd	--	✓✓	✓✓	--
Chile	--	--	--	--	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓
Equador	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	--	✓✓	--
El Salv.	--	--	--	sd	sd	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Guatem.	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓
México	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Nicarag.	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Panamá	--	--	sd	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓
Parag.	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓
Peru	sd	✓✓	sd	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	sd
R. Dom	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓
Suriname	sd	sd	sd	sd	sd	✓✓	✓✓	sd	sd	sd
Uruguai	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Venez.	sd	sd	--	sd	sd	--	--	--	--	sd

Indicador 1.14. Desenvolvimento econômico e social. Desenvolvimento sustentável				
País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Argentina	sd	--	✓✓	✓✓
Bolívia	✓✓	--	✓✓	✓✓
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓(1)	✓✓
Colômbia	sd	--	✓✓	✓✓
Costa Rica	✓✓(1)	--	✓✓	✓✓
Chile	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Equador	sd	sd	✓✓(2)	✓✓
El Salvador	✓✓(1)	sd	✓✓	✓✓
Guatemala	✓✓(1)	✓✓	✓✓	✓✓
México	✓✓	--	✓✓	--
Nicarágua	✓✓	--	✓✓	--
Panamá	--	--	✓✓	✓✓
Paraguai	✓✓	--	✓✓	✓✓
Peru	✓✓(1)	sd	✓✓	sd
Rep. Dominicana	✓✓	--	✓✓(3)	✓✓
Suriname	sd	sd	sd	sd
Uruguai	✓✓(1)	--	✓✓(1)	--
Venezuela	✓✓ (2)	sd	✓✓	sd

(1) O indicador está presente no nível correspondente a 10 e 11 anos de idade.
(2) O indicador está presente no nível correspondente a 12 anos de idade.
(3) O indicador está presente no nível correspondente a 11 anos de idade.

Indicador 2.1. Antecedentes históricos dos DH na Antiguidade e na Idade Média										
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Arg.	sd	sd	sd	sd	✓✓	sd	sd	--	--	--
Bolívia	--	--	✓✓	--	✓✓	--	--	--	--	--
Brasil	--	✓✓	✓✓	--	--	--	--	--	--	--
Colomb.	--	sd	sd	sd	--	--	sd	✓	✓✓	--
C. Rica	sd	--	--	--	--	sd	--	--	--	--
Chile	--	--	✓✓	--	--	--	--	✓✓	✓✓	
Equador	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	--	--	--
El Salv.	--	--	--	sd	sd	--	--	--	--	--
Guatem.	--	--	✓✓	--	--	--	--	✓✓		
México	--	--	--	--	--	✓✓	--	--	✓✓	--
Nicarag.	--	--	✓✓	--	✓✓	--	--	✓✓	--	✓✓
Panamá	✓✓	--	sd	--	✓✓	--	--	✓✓	--	✓✓
Parag.	--	--	--	--	--	--	--	✓✓	--	--
Peru	sd	--	sd	sd	sd	--	--	✓✓	--	sd
R. Dom	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓
Suriname	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	sd	sd	sd
Uruguai	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓
Venez.	sd	sd	--	sd	sd	--	--	--	✓✓	sd

Indicador 2.4. Declaração Universal dos Direitos Humanos										
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Arg.	sd	sd	sd	sd	--	sd	sd	✓✓	✓✓	--
Bolívia	--	--	✓✓	--	--	--	--	✓✓	--	--
Brasil	--	--	--	✓✓	--	--	--	--	--	✓✓
Colomb.	--	sd	sd	sd	✓✓	✓✓	sd	✓✓	✓✓	✓✓
C. Rica	sd	--	--	✓	✓✓	sd	✓✓	--	--	✓✓
Chile	--	--	--	--	✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓
Equador	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	--	✓✓	✓✓
El Salv.	✓✓	✓✓	✓✓	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Guatem.	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	--	✓✓
México	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Nicarag.	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓
Panamá	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Parag.	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Peru	sd	✓✓	sd	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	sd
R. Dom	--	✓✓	--	--	--	--	--	✓✓	--	✓✓
Suriname	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	sd	sd	sd
Uruguai	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓
Venez.	sd	sd	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	--	--	sd

Indicador 2.5. Convenção sobre os Direitos da Criança										
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Arg.	sd	sd	sd	sd	--	sd	sd	✓✓	--	--
Bolívia	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Brasil	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Colomb.	--	sd	sd	sd	--	--	sd	✓✓	✓✓	--
C. Rica	sd	✓✓	--	--	--	sd	✓✓	--	--	✓✓
Chile	--	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--
Equador	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	✓✓	--	✓✓
El Salv.	✓✓	✓✓	--	sd	sd	✓✓	✓✓	--	✓✓	--
Guatem.	✓✓	--	--	--	--	✓✓	--	--	✓✓	--
México	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Nicarag.	--	--	✓✓	--	--	--	--	✓✓	--	--
Panamá	--	✓✓	sd	--	--	--	--	--	--	✓✓
Parag.	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--
Peru	sd	✓✓	sd	sd	sd	sd	--	✓✓	✓✓	sd
R. Dom	--	--	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	--
Suriname	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	sd	sd	sd
Uruguai	--	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--
Venez.	sd	sd	--	sd	sd	✓✓	--	--	--	sd

Indicador 2.2.1. Desenvolvimento dos DH nos séculos XX e XXI				
País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Argentina	sd	--	✓✓(3)	✓✓
Bolívia	--	--	--	--
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓(1)	--
Colômbia	--	--	✓✓	✓✓
Costa Rica	--	--	✓✓	--
Chile	--	--	✓✓	--
Equador	sd	sd	--	--
El Salvador	✓✓(2)	sd	✓✓	✓✓
Guatemala	✓✓	✓✓	✓✓	--
México	--	--	✓✓	--
Nicarágua	--	--	--	--
Panamá	✓✓(2)	--	✓✓	--
Paraguai	✓✓	✓✓	✓✓(3)	✓✓
Peru	sd	sd	✓✓(3)	sd
Rep. Dom.	✓✓	--	✓✓	--
Suriname	sd	sd	sd	sd
Uruguai	✓✓(2)	✓✓	✓✓(2)	✓✓
Venezuela	✓✓(3)	sd	✓✓	sd

(1) O indicador está presente no nível correspondente a 10 anos de idade.
(2) O indicador está presente no nível correspondente a 11 anos de idade.
(3) O indicador está presente no nível correspondente a 12 anos de idade.

Indicador 2.4.1. Pactos internacionais				
País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Argentina	sd	--	✓✓(3)	--
Bolívia	--	--	--	--
Brasil	--	--	--	--
Colômbia	--	--	✓✓	✓✓
Costa Rica	--	--	--	--
Chile	--	--	--	✓✓
Equador	sd	sd	--	--
El Salvador	✓✓(1)	sd	--	--
Guatemala	--	--	--	--
México	--	✓✓	--	✓✓
Nicarágua	✓✓(2)	✓✓	✓✓(2)	✓✓
Panamá	✓✓	✓✓	--	--
Paraguai	✓✓(3)	--	✓✓(3)	--
Peru	sd	sd	✓✓(3)	sd
Rep. Dom.	--	--	--	--
Suriname	sd	sd	sd	sd
Uruguai	--	--	--	--
Venezuela	sd	sd	--	sd

(1) O indicador está presente no nível correspondente a 10 anos de idade.
(2) O indicador está presente no nível correspondente a 11 anos de idade.
(3) O indicador está presente no nível correspondente a 12 anos de idade.

Indicador 2.5.1. Convenção CEDAW				
País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Argentina	sd	--	✓✓(2)	--
Bolívia	--	--	--	--
Brasil	--	--	--	--
Colômbia	--	--	✓✓	✓✓
Costa Rica	--	✓✓	--	✓✓
Chile	--	--	--	--
Equador	sd	sd	--	--
El Salvador	sd	sd	✓✓(1)	--
Guatemala	--	--	--	--
México	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Nicarágua	--	--	--	--
Panamá	--	--	--	--
Paraguai	✓✓(2)	--	✓✓(2)	✓✓
Peru	sd	sd	--	sd
Rep. Dom.	--	--	✓✓(2)	✓✓
Suriname	sd	sd	sd	sd
Uruguai	--	--	--	--
Venezuela	sd	sd	--	sd

(1) O indicador está presente no nível correspondente a 10 anos de idade.
(2) O indicador está presente no nível correspondente a 12 anos de idade.

Indicador 2.5.2. Outros Instrumentos de DH de populações específicas**				
País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Argentina	sd	--	✓✓(2)	--
Bolívia	--	--	--	-
Brasil	--	--	--	✓✓
Colômbia	--	--	✓✓	✓✓
Costa Rica	--	✓✓	--	✓✓
Chile	--	--	--	✓✓
Equador	sd	sd	--	--
El Salvador	✓✓(1)	--	✓✓	✓✓
Guatemala	--	--	✓✓	✓✓
México	✓✓	--	✓✓	✓✓
Nicarágua	--	--	--	--
Panamá	--	--	--	✓✓
Paraguai	--	--	✓✓(2)	--
Peru	sd	sd	✓✓	sd
Rep. Dom.	--	--	✓✓(2)	--
Suriname	sd	sd	sd	sd
Uruguai	✓✓(2)	--	✓✓(2)	--
Venezuela	sd	sd	✓✓	sd

(1) O indicador está presente no nível correspondente a 10 anos de idade.
(2) O indicador está presente no nível correspondente a 12 anos de idade.
** Faz-se referência a instrumentos internacionais e nacionais sobre: direitos dos povos indígenas, das mulheres, dos migrantes, de pessoas com deficiência, de trabalhadores migrantes, direito a um ambiente saudável, entre outros.

Indicador 2.8. Casos de violações em massa de DH				
País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Argentina	sd	--	✓✓	✓✓
Bolívia	✓✓(1)	--	✓✓(1)	✓✓
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓(2)	✓✓
Colômbia	sd	✓✓	✓✓	✓✓
Costa Rica	✓✓(3) (5)	--	--	✓✓
Chile	✓✓	✓✓	✓✓	--
Equador	sd	sd	--	✓✓
El Salvador	✓✓ (2)	--	✓✓	✓✓
Guatemala	✓✓(2)	--	✓✓	✓✓
México	✓✓(2)	✓✓	✓✓(2)	✓✓
Nicarágua	--	--	--	--
Panamá	--	✓✓	✓✓	✓✓
Paraguai	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Peru	✓✓ (1) (5)	--	✓✓	sd
Rep. Dom.	✓✓	--	✓✓	✓✓
Suriname	sd	sd	✓✓ (4) (5)	sd
Uruguai	✓✓(2)	✓✓	✓✓(2)	✓✓
Venezuela	✓✓(1)	sd	✓✓	sd

(1) O indicador está presente no nível correspondente a 10 anos de idade.
(2) O indicador está presente no nível correspondente a 12 anos de idade.
(3) O indicador está presente no nível correspondente a 11 anos de idade.
(4) O indicador está presente no nível correspondente a 10 e 11 anos de idade.
(5) Menciona-se a exploração de indígenas e afrodescendentes durante a colônia.

Indicador 3.2. Estado ou Estado de Direito										
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Arg.	sd	sd	sd	sd	✓✓	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓
Bolívia	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	--	--
Brasil	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓	--	--	--	--	✓✓
Colomb.	--	sd	sd	sd	--	✓✓	sd	✓✓	✓✓	✓✓
C. Rica	sd	--	--	✓✓	--	sd	--	--	--	✓✓
Chile	--	--	--	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓
Equador	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	✓✓	✓✓	--
El Salv.	✓	--	--	sd	sd	--	--	✓✓	✓✓	✓✓
Guatem.	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓
México	--	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓
Nicarag.	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	✓✓
Panamá	--	✓✓	sd	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	--
Parag.	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓
Peru	sd	✓✓	sd	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	sd
R. Dom	--	--	--	--	--	✓	✓✓	✓✓	✓✓	--
Suriname	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	sd	sd	sd
Uruguai	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--
Venez.	sd	sd	✓✓	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓	--	sd

Indicador 3.1.1. Evolução histórica do conceito de democracia				
País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Argentina	sd	✓✓	✓✓	✓✓
Bolívia	✓✓	✓✓	--	--
Brasil	✓✓(1)	--	--	--
Colômbia	--	--	✓✓(2)	--
Costa Rica	--	--	--	--
Chile	--	--	--	--
Equador	sd	sd	--	--
El Salvador	sd	sd	--	✓✓
Guatemala	--	--	--	--
México	✓✓	--	✓✓	✓✓
Nicarágua	✓✓(1)	✓✓	✓✓(1)	✓✓
Panamá	✓✓(3)	✓✓	✓✓	--
Paraguai	✓✓(1)	--	✓✓(1)	--
Peru	--	--	✓✓	--
Rep. Dom.	--	--	--	--
Suriname	sd	sd	sd	sd
Uruguai	✓✓	--	✓✓	--
Venezuela	sd	sd	✓✓	sd

(1) O indicador está presente no nível correspondente a 11 anos de idade.
(2) O indicador está presente no nível correspondente a 12 anos de idade.
(3) O indicador está presente no nível correspondente a 10 anos de idade.

Indicador 3.2.1. Eleições e sufrágio				
País	2000		2008	
	Nível secundário		Nível secundário	
	13	14	13	14
Argentina	sd	✓✓	✓✓(3)	✓✓
Bolívia	✓✓(1)	--	--	✓✓
Brasil	✓✓(2)	--	--	--
Colômbia	--	--	--	✓✓
Costa Rica	✓✓	--	✓✓	✓✓
Chile	--	--	--	✓✓
Equador	sd	sd	✓✓(3)	--
El Salvador	sd	sd	✓✓	✓✓
Guatemala	--	--	✓✓	✓✓
México	✓✓(1)	✓✓	✓✓(2)	✓✓
Nicarágua	✓✓(1)	--	✓✓(1)	--
Panamá	--	✓✓	✓✓(2)	✓✓
Paraguai	✓✓(3)	✓✓	--	✓✓
Peru	sd	sd	✓✓	sd
Rep. Dom.	--	--	✓✓	--
Suriname	sd	sd	sd	sd
Uruguai	--	--	--	--
Venezuela	✓✓(3)	sd	✓✓	sd

(1) O indicador está presente no nível correspondente a 11 anos de idade.
(2) O indicador está presente no nível correspondente a 10 anos de idade.
(3) O indicador está presente no nível correspondente a 12 anos de idade.

Indicador 3.5. Os Direitos Humanos na Constituição Política do País										
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Arg.	sd	sd	sd	sd	✓✓	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓
Bolívia	--	✓✓	--	--	✓✓	--	--	✓✓	--	✓✓
Brasil	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓
Colomb.	--	sd	sd	sd	--	✓✓	sd	✓✓	✓✓	✓✓
C. Rica	sd	--	✓✓	✓✓	✓✓	sd	✓✓	✓✓	--	✓✓
Chile	--	--	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓
Equador	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	--	✓✓	✓✓
El Salv.	✓✓	✓✓	✓✓	sd	sd	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓
Guatem.	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓
México	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Nicarag.	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Panamá	--	✓✓	sd	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓
Parag.	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Peru	sd	✓✓	sd	sd	sd	--	--	✓✓	✓✓	sd
R. Dom	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Suriname	sd	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	sd	sd
Uruguai	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓
Venez.	sd	sd	✓✓	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	sd

Indicador 3.6. Instituições que protegem os DH no âmbito nacional										
País	2000					2008				
	Nível primário			Nível secundário		Nível primário			Nível secundário	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Arg.	sd	sd	sd	sd	✓✓	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓
Bolívia	--	--	--	--	--	--	--	✓✓	--	--
Brasil	--	--	--	--	✓✓	--	--	--	--	✓✓
Colomb.	--	sd	sd	sd	--	✓✓	sd	✓✓	✓✓	✓✓
C. Rica	sd	✓✓	✓✓	--	✓✓	sd	✓✓	--	--	✓✓
Chile	--	--	--	--	--	--	✓✓	--	✓✓	✓✓
Equador	sd	sd	sd	sd	sd	--	✓✓	--	--	--
El Salv.	✓✓	✓✓	--	sd	sd	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓
Guatem.	--	--	--	--	--	--	--	--	✓✓	
México	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Nicarag.	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--
Panamá	✓✓	✓	sd	--	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	--
Parag.	--	--	--	✓✓	--	--	--	✓✓	--	✓✓
Peru	sd	✓✓	sd	sd	sd	--	--	✓✓	✓✓	sd
R. Dom	--	--	--	--	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓
Suriname	sd	sd	sd	sd	sd	--	--	sd	sd	sd
Uruguai	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--
Venez.	sd	sd	✓✓	sd	sd	✓✓	✓✓	✓✓	--	sd

INTER-AMERICAN INSTITUTE OF HUMAN RIGHTS

Inter-American Report on Human Rights Education

A study in 19 countries

Development of specific human rights concepts in the school textbooks for students from 10 to 14 years of age

San Jose - December 2009

© 2010 Inter-American Institute of Human Rights
San Jose. First Edition. All rights reserved.

The material published herein may be duplicated, in full or in part, so long as it remains unaltered, is duly credited, and a copy of the publication or duplication is provided to the publisher.

Production team for this publication:

Ana María Rodino, Academic consultant and research coordinator

Randall Brenes, Program Officer, IIHR Special Services

Jorge Padilla, Assistant, IIHR Special Services

Ricardo Castro, Assistant research consultant

Marisol Molestina, Editorial consultant

Editorial Production IIHR-Special Services, Cover and final digital artwork

Ana Marcela Herrera, Translation

Printing: Ediciones Sanabria

Information was obtained with the assistance of the following consultants in the countries:

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

Ricardo Castro was in charge of data systematization. Ana María Rodino was responsible for data analysis and writing the report, with the support of Ricardo Castro and Randall Brenes. The layout and digital arts were made by Marisol Molestina.

Publication coordinated by Editorial Production - Special Services IIHR

Inter-American Institute of Human Rights
Apartado Postal 10.081-1000 San José, Costa Rica
Tel: (506) 2234-0404 Fax: (506) 2234-0955
e-mail: s.especiales@iidh.ed.cr
http://www.iidh.ed.cr

Table of Contents

Introduction 9

Section I: The IIHR Report on Human Rights Education 11

Institutional background 11

Nature and scope of the Inter-American Report on HRE 12

Regulatory framework: The right to human rights education 13

Conceptual and methodological framework: Progress research 14

First series of Reports on HRE: 2002-2006 17

Section II: The second cycle of the HRE Report and the VIII Report 23

Another inter-American institutional initiative: the HRE Curricular and Methodological Proposal 23

Second cycle of HRE Reports: From 2007 on 26

The VIII Report: Development of specific human rights content in textbooks for 10 to 14 years of age 29

Section III: Research findings 49

Institutional context of the textbooks analyzed 49

Specific knowledge of human right in the textbooks for students from 10 to 14 years of age 62

Inclusion of concepts and basic conceptual developments on human rights 62

Inclusion of the history of human rights 74

Inclusion of basic human rights standards and institutions 81

Section IV: Conclusions 91

On the institutional context of the textbooks analyzed 91

On specific knowledge of human right in the textbooks for 10 to 14 years-olds 92

Section V: Recommendations 99

Section VI: Appendices 103

1. Matrices used in the first cycle of Reports on HRE 103
2. Matrices used in the second cycle of Reports on HRE 106
3. Contextual information on textbooks under analysis 108
4. Tables on each indicator for the two periods examined (2000-2008) 109

List of tables

Research approaches to human rights 15
Structure of the first cycle of Inter-American Reports on HRE 18
Structure of a system of indicators 19
Structure of the HRE Inter-American Reports second cycle 32
HRE content categories 33
VII HRE Report: Data collection matrix and outcome analysis 36
Domain 1 / Domain 2
Textbooks analyzed for this report and who is responsible for their creation 38
Dates of publication of the texts analyzed 50
Context information:
Production of textbooks and correspondence with study programs 52
Context information:
Distribution of textbooks and programmed reforms 53
Indicator 1.1 Concept of human rights or rights of persons 63
Indicator 1.3 Characteristics of human rights 64
Indicator 1.6 Rights enshrined in the Convention on the Rights of the Child 65
Indicator 1.7 Equality and non-discrimination 66
Indicator 1.8 Gender equality or equity 68
Indicator 1.11 Poverty, hunger, and inequality 68
Indicator 1.12 Citizenship - Indicator 1.13 Global citizenship 70
Indicator 2.2 Modern construction of human rights: American and French Revolutions 75
Indicator 2.3 The United Nations 75
Indicator 2.6 Individuals who stand out for their defense of human rights 77
Indicator 2.7 History and culture of indigenous and Afro-descendant populations
living in the national territory 78
Indicator 3.1 Concept of democracy 81
Indicator 3.3 The law/Equal protection of the law 83
Indicator 3.4 Due process 83
Indicator 3.4.1 Transparency and accountability 86
Indicator 3.7.1 Regional human rights protection system 88
Indicator 3.7.2 International human rights protection system 88
Indicator 3.8 Organizations for student participation in the school 89
Indicator 1.2 Definition of human rights 109
Indicator 1.4 Human rights enshrined in the Universal Declaration of Human Rights 109
Indicator 1.4.1 Classification of human rights 109
Indicator 1.4.2 Civil and political rights 110
Indicator 1.4.3 Economic, social, and cultural rights 110

Indicator 1.4.4 Collective rights.....110
Indicator 1.5 Concept of children's rights.....111
Indicator 1.9 Prejudice, stereotypes, and discrimination.....111
Indicator 1.10 Different types of discrimination.....111
Indicator 1.14 Economic and social development. Sustainable development.....112
Indicator 2.1 Historical background of human rights in antiquity and the Middle Ages.....112
Indicator 2.4 Universal Declaration of Human Rights.....112
Indicator 2.5 Convention on the Rights of the Child.....113
Indicator 2.2.1 Development of human rights in the 20th and 21st centuries.....113
Indicator 2.4.1 International covenants.....113
Indicator 2.5.1 CEDAW Convention.....113
Indicator 2.5.2 Other human rights instruments for specific populations.....114
Indicator 2.8 Cases of massive human rights violations.....114
Indicator 3.2 The State or Rule of Law.....114
Indicator 3.1.1 Historical development of the concept of democracy.....114
Indicator 3.2.1 Elections and suffrage.....115
Indicator 3.5 Human rights in the national Constitution.....115
Indicator 3.6 Institutions that protect human rights at the national level.....115

Introduction

It is with great pleasure that I offer to educators, promoters, curriculum developers, planners, and educational specialists –in brief, everybody who is committed, from any social space or disciplinary context, to the transcendental task of educating– this VIII Inter-American Report on Human Rights Education, which represents the most updated research that the Institute has been conducting, since 2002, on an annual basis to assess the advances in the area of human rights education (HRE.

During my tenure as Executive Director of the Inter-American Institute of Human Rights, I have repeatedly stated and I still state with great conviction that the fundamental task of democracies is education in general and human rights education in particular, as a right intrinsic to people and essential for the development of democratic societies. The transformation of legal regulations into daily citizenship practices and into interactions among individuals and groups aimed at building more fair, free, and solidary societies is not the result of a spontaneous reaction or something that is left to chance. To achieve this transformation, the intervention of the State is necessary and urgent as a manager of educational public policy and of educators, as teaching mediators for the training of young generations. The State should take systematic actions aimed at promoting human rights and protective measures when developing school curricula, training new and in-service educators, and preparing and distributing textbooks and other didactical materials that develop the contents of the school curriculum. Educators should be willing to include in the classroom the education-learning experience of one's rights and others' rights, the relationship between human rights and democracy, and the debate and active participation to build a citizenship culture that acknowledges the significance of human dignity to society.

As an endeavor that has been taking place for eight uninterrupted years with a growing impact on the region, the series of HRE Inter-American Reports was conceived with the stated purpose of providing States and educators in the region with theoretical and applied tools to fulfill their respective missions.

The development of this VIII Report has allowed us to keep and strengthen the cooperation and dialogue networks with different actors who work in the area of human rights education, most particularly in the ministries or secretariats of education in the 19 signatory States to the Additional Protocol to the American Convention on Human Rights in the Area of Economic, Social, and Cultural Rights or the Protocol of San Salvador and the extensive body of alumni of the IIHR across the continent. The expected academic exchange by these networks has undoubtedly enriched the research efforts by the IIHR. On the one hand, from a political point of view, it entails a greater commitment by state actors in charge of including the right to HRE in the political agenda, and of civil actors who help this right come to fruition. On the other hand, from a methodological point of view, it means an improved access to primary information sources and an improved quality of the data gathered, which are "first hand" data confirmed by official authorities.

This has become more relevant in this VIII Report because the school textbooks used by 10-year-old and 14-year old students have been the subject of study and are didactical instruments par excellence in our educational systems because they represent both the transformation of the pedagogical proposal which is summarized in the official school curricula as the main tool available to educators to help them in their daily tasks in the classroom. In this sense, this Report is a continuation and complement to the research undertaken as part of the VII Report which focused on the analysis of the development of specific human rights knowledge in the school curricula according to the age group. Therefore, male and female readers will be able to appreciate throughout this document the hypothesis that

the advance of HRE depends on the fact that human rights contents; besides being included in the explicit curricula, are developed effectively, properly, and rigorously in the school textbooks of daily use. Incorporating knowledge on rights "in any way" is not enough: knowing how to incorporate this knowledge is essential because the way it is learned and put into practice during childhood and adolescence depends on this.

This VIII Report contains outstanding findings that, together with the findings from the VII Report, offer a comprehensive and enriched HRE vision in the continent nowadays. My intention here is not to take a quick look at the findings because they deserve a more thorough reading; however, I would like to point the conclusions that in order to incorporate and advance HRE in the educational system, it is essential to understand HRE as it is, as a system where each component has a role, makes its own contributions, and also has limitations resulting from its own nature. All the components, which this research called domains, are important and should be permeated by a human rights vision. The regulatory component legitimates HRE as a commitment by the State and as a public policy which introduces this concept into schools. The school curriculum explains the contents and pedagogical approach of HRE at schools and makes HRE available to the classrooms; moreover, textbooks extensively develop HRE contents as they will be studied and implemented by both teachers and students. In this sense, the school curriculum and textbooks effectively introduce the approach to rights and obligations in the training of boys and girls of an entire country.

The cumulative experience in this area during this eight-year period has allowed us to acknowledge that the region has made progress, though moderate, and that there are still a lot of gaps in the 19 countries which were the subject of study in this Report, in the incorporation of human rights into formal education, and this can be confirmed both in the structural and legal conditions and the institutional conditions and school practices.

The IIHR reports have been recognized as a specially valuable tool to diagnose and assess the progress made by the right to human rights education in the Americas, so much that every year, both national government and civil entities and international organizations who work on HRE have a lot of expectations about the specific characterization presented by each report and its conclusions regarding progress and regression trends. This effort also contributes to regional efforts made by the Organization of American States to promote human rights.

We sincerely hope that this contribution by the IIHR to the study of HRE in the region represents a significant contribution to the fostering of systematic and systemic advances in educational strategies of the States that are committed to providing their citizens with an education that provides an overall development of their personality and the strengthening of the respect for human rights, justice, and peace.

Roberto Cuéllar M.
Executive Director

December 10, 2009

Section I
The IIHR Report on Human Rights Education
Institutional background

Since the beginning of the 90's, the Inter-American Institute of Human Rights (IIHR), in conjunction with the Ministries of Education in the countries in the region, has promoted the incorporation of human rights education into the formal education system. This action inherited the teaching experience of a long educational tradition in the institution that initially favored training workers of civil society organizations of human rights promotion and protection, then involved in urgent protection activities. This tradition gradually evolved to address the needs of education and training of officers of public institutions about compliance with, and respect of human rights and democracy.

Addressing the formal education system –without overlooking other educational fields– was then motivated by different reasons, including, on one hand, the conviction that knowledge of rights and duties at an earlier age resulted in their effective protection and, on the other hand, that reinstatement process of democratic regimes in the region offered the opportunity to promote human rights beyond reactive actions against their violation and propose these actions as a basic component to live in democracy.

Consistently with these convictions, throughout the 90's the Institute made great efforts to produce and distribute teaching instruments both supporting educational work in school and meeting technical assistance requirements by relevant authorities in several countries in the region, then starting processes to reform education. The set of educational materials then produced[1] was widely reproduced by national institutions and used by the teachers and professors who first incorporated human rights education into schools.

Additionally, IIHR assistance to Ministries of Education proved the urgency to promote the systematic and permanent inclusion of human rights education into the school system as well as the complexity of this purpose, highly dependent on countless of political, regulatory, institutional and pedagogical factors.

At the beginning of the 21st century, the IIHR, through an intense process of strategic reflection and redefinition undertaken by its administration in 2000, updated their work strategies facing the changing and changed characteristics of the regional scene of human rights and democracy.[2] The goal was to increase its own capabilities acquired during twenty years of work and to better address the strongest challenges for their counterparts in the countries and the new concerns of donor agencies contributing to their operations.

Including human rights education (HRE) as a fundamental component in formal education processes, advancing access to justice, and developing the right to political participation were then identified as the three sets of priority rights to organize the institutional work, being, in turn, consistent with the most intense dramas in the countries in the region. Starting in 2005, a fourth set was added to the others as the core of the institutional work: the set of economic, social and cultural rights, just as the

1 See also *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, and *Manual de educación en derechos humanos. Niveles primario y secundario*, IIDH/UNESCO, San José, Costa Rica, 1999.

2 For more information, see institutional documents *El panorama actual de los derechos humanos y la democracia*. IIDH, San José, Costa Rica, 2003, and *Marco para el desarrollo de una estrategia institucional (2003-2005)*. IIDH, San José, Costa Rica, 2003.

Additional Protocol to the American Convention on Human Rights in the Area of Economic, Social and Cultural Rights, known as the "Protocol of San Salvador," came into force.

Other measures taken by the IIHR to promote strategic actions on the aforementioned sets of rights included implementing an applied research program to establish the main development trends in the legal protection and political conditions of exercising these rights. The IIHR also addressed three cross-section perspectives accounting for the threes types of basic relationships to build equality and a good government: gender specificity, ethnic diversity and dynamics between the State and civil societies.

From 2000 to 2001, a methodology was designed to measure progress (or regression) in the protection of these rights and in the conditions for their exercise, based on the construction of three systems (on access to justice, political participation and HRE) combining working hypothesis, monitoring domains, variables of time and content of rights, and indicators of progress. The system was discussed by a large group of social actors in the countries in the region who participated in meetings called for this purpose, as well as in courses and specialized workshops as part of the regular agenda of institutional activities. An activity to test these systems took place in six countries (Guatemala, Mexico, Nicaragua, Paraguay, Peru and Venezuela) and a final validation in Bolivia. These first measurement exercises were published under the name of *Mapas de progreso en derechos humanos* (Human Rights Progress Maps).[3]

The results obtained in this experience led, in 2002, to elaborate on the system of rights more closely related to the IIHR original mandate –the right to HRE– and to apply it more widely to the continent. The aim was to produce an annual report on different aspects relevant to the main goal of promoting the incorporation of HRE into formal education. These reports would account for progress in the incorporation of HRE starting from 1990 and would be delivered to the Organization of American States (OAS) as amicable proceedings, submitted to governments and civil organizations in the countries as input for public educational policies, and used as discussion texts in training and promotion activities.

The project was brought to completion. From then on, research was conducted every year for the 19 States Parties to the Protocol of San Salvador; reports were submitted and discussed in the OAS Permanent Council and in sessions of the Inter-American Commission on Human Rights (IACHR); simultaneous presentations were held in different countries on December 10; English and Spanish versions were widely distributed and used as teaching material in courses, seminars and other academic events.

Nature and scope of the Inter-American Report on HRE

The Inter-American Report on HRE produced every year by the IIHR is the result of a set of research studies simultaneously conducted in 19 countries of the region under a standard design. It collects and compares the results obtained in each country by applying a data collection matrix feeding a system of indicators, showing the behavior of variables related to significant changes of the exercise of a key aspect of the right to HRE throughout a period of time, generally the decade prior to the measurement.

This Report accounts for regional and/or national trends –in the triple sense of progress, regression or invariance– in the legal and jurisdictional protection and in political, institutional and practical

[3] Digital format available at the IIHR website (www.iidh.ed.cr).

conditions to exercise a right or a set of rights. It does not focus on the situation of any right at a given time, nor does it report any violations of such right.

This is not a report on the right to education but the right to Human Rights Education. It does not revolve around goals addressed in other reports analyzing the level of realization of the right to receive educational services without discrimination, but around one of the qualities educational services must possess –incorporating content of human rights– understood both as a fundamental part of this right and as a right in itself. It assumes that access to education is a precondition to enjoy the right to HRE and that the latter, in turn, ensures the right to quality in education.

The system, in general, and the indicators, in particular, both emphasize the qualitative aspects of the relationships under study. However, they are not intended to make a quantitative expression or construct an equation fixing relative positions among countries or aspects of any right. Accordingly, this Report does not establish a regional performance index in terms of HRE, but it does make an attempt to identify conditions and opportunities to promote progress and, to some extent, offers examples of good practices that may be reproduced or taken into account to process solutions to critical matters.

The IIHR takes on this task under a statutory mandate authorizing it to conduct research on human rights in compliance with their mission as an institution engaged in teaching, researching and promoting human rights. Notwithstanding the universal protection system, it pays special attention to standards from instruments arising from the Inter-American system, with an interdisciplinary approach, always taking into consideration the specific problems in America.

IIHR reports are intended to provide input to Inter-American institutions for observation, promotion and protection of human rights; to ombudsman institutions (human rights commissioners) playing such roles in each country; to public institutions in charge of creating conditions that satisfy the exercise of the right to human rights education; and to entities of the civil society acting in this field.

This Report seeks to generate tools to continuously evaluate the inclusion of HRE into the political and social life of the countries in the region as an international promise and obligation. When producing it, the IIHR does not intend, as it is out of its mandate, to assess responsibilities of the States. It plays the role of assisting protection organizations –the Inter-American Court of Human Rights and the Inter-American Commission of Human Rights– from the perspective of a especially academic and independent entity able to interact with every actor in the scene of human rights regardless of contentious matters; promoting dialogue among said actors; and proposing technical instruments and institutional solutions not compromising the course of proceedings of motions or trials.

Regulatory framework: The right to human rights education

Developing international rules from the Universal Declaration of Human Rights, from the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights and, in the Americas, from the Protocol of San Salvador, has clearly established the right to human rights education as part of the right to education. In fact, as set forth in Article 13 of the Protocol, subparagraphs 1 and 2:

> Everyone has the right to education. … education should be directed towards the full development of the human personality and human dignity and should strengthen respect for human rights, ideological pluralism, fundamental freedoms, justice and peace. … education ought to enable everyone to participate effectively in a democratic and pluralistic society and achieve a decent existence and should foster understanding, tolerance and friendship among all nations and all racial, ethnic or religious groups and promote activities for the maintenance of peace.

Even when the legal effects of the Protocol of San Salvador were projected upon endorsement by the respective States, the 19 countries that have subscribed and/or endorsed it have each a proactive commitment to designing a legal and logistic platform in order to promote and protect economic, social and cultural rights (ESCR) in all their dimensions. This includes a commitment to endorse it, if not done yet, and a duty to gradually observe the obligation to incorporate international rules of human rights into the national law, the design of public policies and the effective implementation of activities to meet these goals.

The States that have endorsed the Protocol have also the obligation, as set forth in Article 19.2 therein, to submit reports on a regular basis to the OAS General Secretariat, then to be submitted to the Inter-American Economic and Social Council and to the Inter-American Council for Education, Science and Culture for examination. A copy of such reports must be sent to the IACHR.

From 2004 to 2007 and once the Protocol of San Salvador entered into force upon the 12th endorsement, the General Assembly of the OAS resolved to design and implement a procedure to submit reports by States Parties, emulating the system of progress indicators adopted by the IIHR to analyze HRE. For this purpose, it ordered the Permanent Council of the organization and, by its means, to the IACHR, to prepare a proposal with the support of the Institute. Such proposal is still in process.[4]

In addition, these obligations by the States are supplemented with those defined in other international instruments also establishing obligations related to HRE: Convention against Discrimination in Education; International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination; International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights; International Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women; Inter-American Convention to Prevent and Punish Torture; ILO 169 Convention concerning Indigenous and Tribal Peoples in Independent Countries; Convention on the Rights of the Child; Inter-American Convention on the Prevention, Punishment and Eradication of Violence against Women (Convention of Belém do Pará) and Inter-American Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Persons with Disabilities.

Conceptual and methodological framework: Progress research

Research approaches to human rights

Nowadays, three main approaches to human rights research can be identified:

- A more traditional approach, in the sense of the oldest and more extended one, favors the identification of *cases of human rights violations*, documents such cases, discusses legal and procedural aspects seeking to establish responsibilities, and finally contributes to reporting and monitoring them.
- A second approach to *human rights situations* focuses on the realization of human rights at a given time, as it shows the behavior of the State in connection with their obligations to comply with specific conditions and guarantees or to promote measures allowing for access to fundamental rights without discrimination.
- A third research approach that may be called a *progress approach to human rights* is intended to show variation in time as to the level of compliance with commitments by Governments in terms

4 See *Guidelines for preparation of progress indicators in the area of economic, social and cultural rights*, at the IACHR website: http://www.cidh.oas.org/pdf%20files/Guidelines%20final.pdf and the Resolution of the General Assembly of the OAS AG/RES. 2506 (XXXIX-O/09).

of human rights from a perspective of progressive achievement; that is, in order to determine whether –or not– progress has been observed in the exercise of human rights by the people.

Given the nature of the research object, the methodology of the violation approach is basically case-specific and highly suitable to work on civil and political rights. This type of research has been and is still crucial to reporting specific cases of rights violations, which allows for the implementation of legal and sociopolitical processes aimed at disclosing the truth behind violations, punishing violators, and offering justice and repair to victims, as well as warning about future violations.[5]

The second approach favors the analysis of correlations between statistical results and public policy measures in human rights-related fields. It is beneficial when applied to fields related to political participation and access to ESCR[6] and results in a type of research combining considerations on the standards of human rights with statistical information that describes general situations or shows general opinions.

The progress measurement approach takes periods long enough to determine whether or not actual progress is observed in the realization of rights, measuring them against minimum standards set forth by international norms and adopted by the countries upon endorsing contractual instruments. It is not intended to replace observation and reporting of violations or to hide delays in meeting desirable goals. The novelty lies in its potential to understand human rights issues as *processes*; that is, as events changing in time and not only as specific cases of violation or conditions characteristic of a given time.[7]

The following chart summarizes the main aspects of the above-mentioned approaches.

Research approaches to human rights			
Approach	**Methodology**	**Results**	**Advantages**
Violation	Descriptive	Identify frequency	Denounce and defend
Situation	Comparative	Assess	Identify problems and set goals
Progress	Comparative and prospective	Identify trends	Monitor compliance and stimulate dialogue

The progress approach has being developed by the IIHR since 2000, and it has been the approach supporting the design and execution of their applied research ever since.

Reporting and monitoring of human rights

Research on human rights is regularly expressed in the preparation of reports – preferred monitoring mechanism in the subject by the international and inter-American systems of protection. Some international instruments require submitting reports to States; some others consider the possibility to produce such reports by protection organizations, as in the case of reports prepared by Rapporteurs or reports from on-site visits for specific purposes. Official reports contain the point of view of governments on the situations and efforts made to meet human rights commitments.

In addition, a constellation of national and international civil organizations also publish their research results in regular reports –general or specific– on some occasions, offered as supplementary material

5 In Latin America, this approach has been favored over the last decades by having more access to public information linked to the recovery of democracy.

6 Research results contribute to preparing public action recommendations, some of them related to legal and institutional aspects and public investment allocation.

7 This approach contributes to identifying not only deficiencies but also possibilities to be overcome in the long and medium term, and helps setting priorities and shared and complementary work strategies among the different social actors.

to monitoring agencies. These are known as *shadow reports*. Some of these national reports, due to their regularity and systematicity, have become a performance-tracking tool for the public sector in the field of human rights.[8]

Similarly, the establishing of ombudsman institutions has resulted in a new type of report: a report submitted on a regular basis by the head of the institution (human rights commissioners) to the Legislative Branch; provided that the former acts as a regulatory agency for constitutionality and international commitments to human rights. These reports inform and analyze complaints by the institution or critical situations calling for their intervention as well as the effect of and compliance with their recommendations to agents from the public sector.

On the other hand, systematic monitoring mechanisms to observe recommendations from international supervisory agencies or final decisions from jurisdictional agencies, with a few exceptions, have not been developed. On the subject of the regular review of the Millennium Development Goals, the United Nations Development Programme (UNDP) is making a new systematic effort to monitor compliance with commitments to development from a perspective of the rights involved.

New instruments for new scenes[9]

A concern to find new approaches to human rights research and monitoring comes from the need to confirm changes in the scene of human rights for the last twenty years and to promote dialogue on these processes. Such changes include a variety of actors –public and civil– and their interaction; new social dramas requiring innovative resolutions; an emphasis of international cooperation on a more direct and effective national investment; a promotion of new project management and impact criteria, and the need to foster agreements among civil society organizations, the State and the international community.

The more complex this scene becomes, the more demanding work on human rights turns. On the one hand, there is a lack of tools to objectively document ongoing processes, identify their trends, and devise proper impact strategies. On the other hand, there is a need to promote dialogue on human rights between the civil society and the State, and between these two actors and the international community –matters requiring, aside from the issues of violation and responsibility, the establishment of shared diagnoses and resolutions, at least in connection with those issues showing recurrent gaps or promising paths.

Even when using progress indicators does not make a detailed rendering of real situations, there is no question about the practical advantages of this approach and the tools to show the tendency of a given phenomenon; that is, to identify trends in the field of human rights and democracy, and to anticipate a potential evolution. Therefore, the IIHR channeled their efforts into designing indicators by using progress of human rights as a guideline[10] and decided to prepare reports as "navegation charts" for the people and institutions working in this area.

Using progress indicators brings advantages to research studies such as:

- allowing research studies to be simultaneously conducted in countries and ensuring a reasonable level of comparability between data and results;

8 For example, PROVEA reports in Venezuela, CELS reports in Argentina and reports from coordinators of organizations of human rights in Peru and Paraguay. On a regional scale, the annual report on the Inter-American Platform for Human Rights and Democracy is turning into a similar tool.

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

10 For a detailed description on institutional foundations of this work see: *Framework for the development of an institutional strategy*. IIDH, San José, Costa Rica, 2003.

- using data from reliable sources such as laws, official documents and textbooks – reducing risks attached to the interpretation and management of opinions, and
- measuring efforts in each country and not only results that, as in the case of education, depend also on other factors not controlled by of research studies.

First series of Reports on HRE: 2002-2006

General structure of research

Research studies resulting in the first five reports rest on three assumptions followed from a regulatory basis:

- That everyone is equally entitled to HRE.
- That the State has the obligation to provide HRE.
- That such obligation must be a priority in formal education, regardless of how centralized or decentralized is the provision of educational services.

The general hypothesis of these research studies is that development or progress in complying with the right to HRE depends on a set of factors related to legal security, institutional development, adoption of policies and application of such policies to operating rules and educational instruments, adequacy of human resources, and supply of material resources to education.

In brief, the right to HRE is highly dependent upon certain factors:

- That international standards and relevant obligations establishing this right be adopted under national laws, and that public educational policies be developed in accordance with the former.
- That the contents of human rights be effectively incorporated into formal education system curricula and other school activities, and that textbooks reflect such contents and exclude references in opposition to human rights values and principles.
- That such contents and their methodologies be part of the training of teachers and other agents involved in educational processes.
- That national education planning includes developing measures to gradually incorporate HRE into every educational level.
- That curricular and extracurricular activities aimed at this type of education be adequate and increase in time.

In order to determine how, to what extent, and in what direction compliance with such obligations by States is evolving, the following research fields were initially established:[11]

- Educational rules, institutions and public policies.
- Curriculum and textbooks.
- Training of teachers.
- National education planning.
- Specific curriculum spaces and contents.

[11] Each one meaning a set of relationships established under a regulatory, legal, political, institutional or educational domain, and resulting in a specific level of performance.

Work on each research field comprised several essential domains:

- A regulatory or legal domain including adherence to international rules, constitutional recognition, legal guarantees and other legislative or statutory measures.
- A political or institutional domain including the existence of public policies and administrative instructions, the establishment of institutions engaged in rights implementation, and the generation of action instruments.
- Pedagogical practices by which a series of decisions and instructions are implemented in order to comply with rules and policies.
- For each of the above domains, a set of variables that may account for the most significant changes in a ten-to-fifteen year period (starting in 1990 and ending the year immediately before executing the relevant research studies) and consistency in developmental dynamics among rules, policies and practices were identified.

In order to measure behavior of each variable in time, a set of *progress indicators* was established that would be applied at the beginning and the end of the period under study. These indicators were supplemented with data from official written and verifiable sources such as laws, documents setting schedules, administrative budgets and instructions, curriculum and textbooks used in schools, management reports, results from evaluations or studies, and statistics, among others. This system does not include opinions, nor is it intended to mirror the perception of users or their level of satisfaction with the compliance of the law. These sources (interviews, focal groups or review of general literature) were used only at the initial stage of design of the conceptual and methodological framework, especially to enhance the results of data collection from a contextual perspective.

The following chart summarizes the structure of research studies throughout the first series of Reports.

Structure of the first cycle of Inter-American Reports on HRE					
Report Nº	Year	Subject Fields	Domains	Variables	Indicators
I	2002	Normative and institutional development	1	4	10
II	2003	Development of school curriculum and textbooks	3	6	28
III	2004	Development of teacher education	4	11	38
IV	2005	Development in educational planning at the national level	3	8	26
V	2006	Development in curriculum contents and courses: 10-14 years of age	3	9	28
		Total	**14**	**38**	**130**

Data collection, analysis and report writing

Part of the information for the First Report was provided by the participants at the 20th Interdisciplinary Course on Human Rights held in San Jose between July and August 2002. Before attending this course, each of the 120 students from over 20 countries in the region prepared a brief report based on the data collection matrix proposed by the IIHR. In this two-week course, they shared their reports and considered potential conclusions and recommendations. The IIHR research team completed the activity and produced the First Report. In addition, these students took the commitment to publicize

the Report in their countries, and some of them also expressed their willingness to contribute in research studies in the following years.

This was due to a strategic institutional restructuring introduced by the IIHR Administration that started in 2000, which granted more political and educational guidance to the institutional activities. In addition to the major advances in the technical and educational field, the new institutional strategy is taking specific actions with an impact on politics on the basis of the Inter-American system rules –especially the Protocol of San Salvador– to help consolidating and sustaining changes to the formal education system in the countries, in this case, through the creation of a system of indicators and the production of regular reports in this respect. Therefore, it makes a considerable contribution to the efforts to fully comply with the right to education and, especially, to human rights education.

Starting with the Second Report, the research adopted in the following methodology:

1. Producing a working hypothesis and designing a system of variables and indicators by the IIHR team.
2. Collecting data following the system of indicators by researchers in the countries.[12]
3. Standardizing and systematizing of the data by the IIHR team.
4. Analyzing results and briefly comparing findings (regularities and specificities).
5. Discussing conclusions and recommendations.
6. Writing and editing of the Reports by the IIHR team.
7. Presenting the Reports to the public and media in several countries in the region.
8. Uploading reports to the IIHR website.
9. Producing an English-Spanish edition.

The system of indicators used in these reports can be summarized as follows:[13]

Structure of a system of indicators				
Field	**Domains**	**Variables**	**Indicators**	**Verification Method**
Set of every aspect included in any activity. For example, a set of rights and actions related to a key issue.	Set of issues (relationships) incorporated into a concept or influenced or moved by an expression. For example: each of the levels of the regulations (Kelsen pyramid).	Dimension resulting from taking different values. For example: factor +/– closer to the selected standard.	"Key" hints accounting for the behavior of each variable in terms of time. For example: existing legislations in two different periods.	Sources of information supporting the hint(s). For example: laws, official documents, textbooks.

Collecting data by local contributors was based on the application of a matrix designed by the IIHR, and under a protocol of instructions ensuring a better standardization of results.

Processing data by local researchers requires a preliminary analysis of the quantity and quality of the answers obtained, efforts to complete and, when in doubt in, verify the information against secondary

12 Researchers, individually or collectively, involved in Human Rights NGO's. Most contributors were former attendees of IIHR courses.

13 The expressions used come from M. Moliner, *Diccionario de uso del español*. Editorial Gredos, Madrid, 2001.

sources, and a production of documents of results per country. These results, published as texts or tables, are included as annexes to the Report in a CD with a tracking system.

The comparative analysis is supported by the use of tables summarizing the results for each variable in every country (displayed, sometimes but not always, in values or percentages) in order to identify regularities, recurrences and specificities from which general and specific progressive trends can be inferred in every domain of the system.

The Report is presented every December 10 in public events at the IIHR headquarters in Costa Rica and some other countries, with the assistance of members of the IIHR General Assembly, internal officers, internal consultants –in collaboration with another public or civil institution. At the beginning of the following year, the report is submitted to the OAS Permanent Council and/or Committee on Juridical and Political Affairs and to the IACHR in Washington D.C.

Subject fields addressed and working hypotheses[14]

The First Report (2002) addressed the *development of HRE within the normative framework*. It was based on the hypothesis that the right to HRE depends upon the State adopting international rules establishing this right and their pertinent obligations and that public policies are being developed under these rules. These conditions must be weighed up against the enjoyment of the –more general– right to education.

Accordingly, two domains of analysis were established: the right to education as additional contextual information and the right to HRE as the main object of study.

The Second Report (2003) was focused on the *development of HRE in school curriculum and textbooks*. This research took on the hypothesis that progress in HRE depends upon the contents of human rights being effectively incorporated into the formal education system curriculum and textbooks reflecting such contents and excluding references in opposition to fundamental values and principles of human rights.

By using the text from Article 13.2 of the Protocol of San Salvador as a guideline, attention was focused on variable performance on pedagogical contents related to the State, State of Law, justice, democracy and values in general. For practical purposes, in order to analyze study programs and textbooks, a sample of three school grades (5th, 8th and 11th) was taken.

The Third Report (2004) addressed the *development of HRE in teachers training*. The hypothesis holds that the effective realization of HRE requires that contents of knowledge, values, attitudes and skills to teaching human rights be part of the training of teachers and other agents involved in educational processes.

Therefore, any variation between 1990 and the date of the Report in the training of teachers –either to newly graduated teachers applying for a position in the Ministry of Education or to active teachers engaged in in-service training activities– was examined. It was worth determining whether general laws on education, special laws on the teaching system, other statutory rules and policy documents had established the need for teachers to receive adequate training to teach and learn about human rights. This led to question, on one hand, if programs from the institutions where teachers were first trained had included such contents and on the other hand, if active teachers attended such refresher activities.

14 For all matrices (domains, variables and indicators) used for data collection and results analysis in the entire first series of reports, see Section VI under Appendices, Appendix I.

The Fourth Report (2005) analyzed the *development of HRE in educational planning at the national level*. This required research on the preparation of national planning of human rights education, national planning of human rights and the like –seen as major hints about developing a public policy associated with the incorporation of HRE into educational processes in every grade and with their basic orientation.

This research revolved around the hypothesis that progress in HRE depends, among other factors, on whether the educational planning of a country takes into account that HRE be gradually incorporated into every school level, and into other fields of society aside from the formal education system. The matrix of domains, variables and indicators was created following guidelines proposed by the United Nations for HRE National Action Plans on the occasion of the Decade for Human Rights Education (1995-2004).[15]

The Fifth Report (2006) addressed the *development of HRE in curriculum contents and courses* for a specific age group: 10-to 14-year-old children.

After describing the contributions of previous reports and accepting the hypothesis that incorporating human rights into education means negotiating on the design of the school curriculum, this research examined the state and progressive trends of curricular course spaces that allow or might allow for the inclusion of contents recommended by the IIHR Educational Proposal, as described in detail in the following section. Similar to such Proposal, the Fifth Report focused the research on the 10-year to 14-year age span.

15 Report by the Secretary-General, A/52/469/Add.1, November 20, 1997.

Section II

The second cycle of the HRE Report and the VIII Report

Another inter-American institutional initiative: the HRE Curricular and Methodological Proposal

Purpose and objectives of the Proposal

Parallel to the progress in the HRE Inter-American Report research, the IIHR prepared a specialized and technical pedagogic proposal to incorporate human rights education in the school curriculum for children 10-14 years-old, in order to contribute with the inclusion of human rights and democracy contents or the enlargement and strengthening of those already existing.[1]

The Proposal was prepared in 2006 through a process of discussion that took into consideration the Institute's large experience on this matter; the resulting regional analysis of the first five HRE Inter-American reports; the institutional participation in different educational initiatives; the interaction with educational counterparts in all the continent; the developments of other institutions on related topics and the existing doctrine on this field.

The IIHR pursued two intertwined objectives with its new product:

- To build on its earlier contributions by developing a strategic, all-encompassing proposal for introducing or strengthening systematic human rights education for children from 10 to 14 years of age. Despite its focus on one particular age group, the Proposal would stand on a theoretical and methodological foundation applicable to diverse national settings and potentially adaptable to other age groups.
- To meet a need, in those countries of the region that were aware of the importance of HRE and concerned about meeting their commitments to the regional and international community, to incorporate such instruction massively into school education for their children and adolescents.

The IIHR pedagogic Proposal is directed at top-level authorities and technical teams in the countries' ministries of education and other academic institutions and should serve as a contribution to the development of educational policies, plans and practices in this field. It will equip signatory States to the Protocol of San Salvador to abide by their commitments and will shore up their efforts to carry out the United Nations World Programme for Human Rights Education (2005-2007) adopted by the United Nations General Assembly. Given that the Inter-American Reports confirmed important progress, but also limitations and gaps, as well as highly unequal degrees of development from country to country, this initiative sought to contribute to help the countries overcome shortfalls and gaps, and to provide a broad, all-encompassing, rigorous vision for incorporating human rights into formal education.

The Proposal recognizes and builds on progress this hemisphere has made over the past decade in the field of HRE in national regulatory systems, in political agreements by presidents and ministers of education, and in gradual implementation by the States in the region. At the same time, it reflects the urge of the international community to go even farther.[2]

The IIHR reasons to focus its curricular and methodological proposal on students from 10 to 14 years of age are both quantitative and qualitative. Qualitatively, the child's development period between 10

1 See *Curricular and Methodological Proposal for Incorporating Human Rights Education into Formal Schooling for Children from 10 to 14 Years of Age*, in different languages, IIHR website (http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/PaginaExterna.aspx?url=/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_119984550/Propuesta%20curricular%20ingles.pdf).

2 See: World Programme for Human Rights Education (http://ap.ohchr.org/documents/dpage_s.aspx?si=E/cn.4/RES/2005/61) and action plan (http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853e.pdf).

and 14 years of age brings about important psycho-social transformations. For people on these ages, the growth process is characterized by internalizing a sense of otherness, that is, of recognizing others as distinct and the social relation as a balance and interaction between rights and duties, sustained in the exercise of values and included in certain institutional frameworks. This represents an ideal pedagogic condition to incorporate, both at the individual and collective levels, the basic principles of human rights and democracy.

Quantitatively, this age range comprises about 75% of the school age population and is mostly covered by the public educational system. School attendance is mandatory at this age, and therefore, the State allocates funds to these beneficiaries. Their curriculum is directly regulated by the ministries of education, which are also responsible of training, certification and retaining of teachers. Therefore, it is about an educational segment that remains under the protection and responsibility of public policies, including the definition of study plans, supervision of didactic material and supervision of teachers' training.

These considerations explain the institutional emphasis on this age segment in HRE matters, although in no way do they assume the exclusion of others. The entire school cycle is appropriate for HRE, from the earliest age, but ages 10-14 represent the ineludible minimum common denominator.

The IIHR Pedagogic Proposal, OAS and the ministries of education: Progress and regional synergy

Over the last years, the IIHR's historical contribution to formal education in the region had an important growth both in magnitude and impact. The Institute received the striking political support from the OAS General Assembly to its work to promote HRE in school systems, and a repeated call was issued to member countries to adopt the Institute's recommendations and proposals. At the same time, IIHR cooperation links with the countries' educational rector institutions were tightened up, and specialized joint activities in the fields of research, pedagogic conceptualization, materials production and teacher training were intensified. High-level political and technical encounters and dialogue, agreements, academic initiatives and joint activities are undertaken year by year.

In 2007, in the framework of the XXXVII OAS General Assembly held in Panama from May 31 to June 2, the Inter-American Meeting of Ministers of Education on Human Rights Education was organized jointly between the government of the host country and the IIHR, with support from UNICEF. The activity, which brought together 17 official delegations of ministers and other high-level education authorities from the countries in the region, analyzed the status of HRE in the region, identified the progress made and pending challenges, and proposed ways to strengthen inter- institutional linkages to develop actions in compliance with the commitments acquired with the subscription of the international instruments on the matter.

The work of the attending delegations was preceded by the examination of the IIHR curricular and methodological Proposal, which they could know in detail, comment and use as a referral to formulate a common background from which to launch the incorporation of human rights content in formal education, especially for students from 10 to 14 years of age. The activity concluded with the signing of the Panama Declaration on Human Rights Education.[3]

[3] The Declaration is published on the 98th issue of the IIHR Newsletter (http://www.iidh.ed.cr/multiCom/paginaInterna_IIDH.aspx?pagina_destino=ASP.bibliotecaDigital_ascx&biblio=62&IdPortal=6&Nav=R).

After the ministers meeting, the XXXVII OAS General Assembly (Panama, June 3 to 5, 2007), adopted an important resolution supporting the deliberations of the ministers and emphasizing the need to advance towards the effective incorporation of HRE in the educational systems of the region.[4]

The following year, in the framework of the XXXVIII OAS General Assembly (Medellin, June 1 to 3, 2008), the IIHR organized the Dialogue of Ministers on Human Rights Education, held in this city from May 29-30 with the support from the Ministry of National Education of the Republic of Colombia. This dialogue gave continuity to agreements taken on the previous ministerial meeting through the exchange of national experiences on HRE matters. There were delegations from Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica and Panama. The General Assembly once again adopted a resolution recognizing the efforts of the IIHR and the ministries of education of the region for incorporating human rights into the formal education system. Moreover, it reiterated its support to the curricular and methodological Proposal and the HRE Inter-American reports, and it recommended its serious consideration by the member States.[5]

Sometime later, the IIHR, in coordination with the Ministry of Education of El Salvador and with the support from the UNESCO Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean, carried out the I Inter-American Course on Human Rights Education (San Salvador, June 17-20, 2008), attended by specialized technical experts from the ministries of education who hold leadership positions in curricular or disciplinary matters and who are responsible for HRE in Argentina, Brazil, Colombia, Costa Rica, Chile, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panama, Dominican Republic, Suriname and Uruguay. There was also the participation of representatives of the Ombudsman offices of Central America and specialized university programs directors, particularly schools of education.

The intersectoral composition of this Course sought to build synergies among different institutions that, from their particular fields of expertise, are linked with HRE in the formal educational system: the ministries as leaders of national educational policies; universities as trainers of future teachers, and the ombudsman offices as monitors of public institutions and promoters of human rights compliance. The IIHR is convinced that these three types of entities, due to their nature and duties, can and should find opportunities to cooperate with one another in initiatives that promote the right to education and HRE.

In 2009, in the context of the XXXIX OAS General Assembly, took place, on May 29 in Tegucigalpa, a new Dialogue of Ministers on Human Rights Education and Prevention of Violence, summoned this time by the Secretariat of Education of Honduras and the IIHR with the cooperation from the OAS General Secretariat. This meeting was the third on the institutional incidence process to support the States in the compliance of their duties on educational matter, and had the attendance of delegations of ministers from Bolivia, Colombia, Guatemala and Honduras.

On subsequent days, during the XXXIX OAS General Assembly (San Pedro Sula, June 2-4, 2009), the IIHR prepared a presentation for the country delegations on their pedagogic materials, their editorial production and their educational technological platform. This General Assembly once more highlighted the work of the Institute and the ministries of education on HRE progress in formal education in the Americas and resolved:

4 The Resolution AG/RES. 2321 (XXXVII– O/07) can be found on the 98th issue of the IIHR Newsletter (see previous note).

5 The Resolution AG/RES. 2404 (XXXVIII– O/08) can be found at the IIHR website (http://www.iidh.ed.cr/multiCom/paginaInterna_IIDH.aspx?pagina_destino=ASP.Comunicados_Detalle_ascx&id=8462&Nav=R&IdPortal=6).

1. To acknowledge the progress, actions, and policies gradually being implemented by member states with respect to human rights education for children and young people in academic institutions, as documented by the Inter-American Reports on Human Rights Education.
2. To suggest to member states that they implement, if and to the extent that they have not yet done so, the recommendations contained in the Inter-American Reports on Human Rights Education at the different levels of their formal education systems.
3. To suggest to member states that they analyze the contributions of the Curricular and Methodological Proposal of the Inter-American Institute of Human Rights (IIHR) to incorporate human rights education into the official curriculum for children aged 10 to 14, with a view to their adopting it and in accordance with Article 13.2 of the Additional Protocol to the American Convention on Human Rights in the Area of Economic, Social and Cultural Rights, "Protocol of San Salvador." Accordingly, to recommend to member states that have not already done so that they adopt, sign, and ratify this instrument.
4. To underscore the work and achievements of the Inter-American Meeting of Ministers of Education on Human Rights Education in the states parties to the "Protocol of San Salvador", in which participants shared their experience and discussed the curricular and methodological developments needed to introduce or strengthen human rights education in each state party's educational system.
5. To encourage member states to continue supporting the IIHR in educational activities and projects conducted at the national and regional levels under this mandate, in particular in the use of the technological tools developed by that institution for distance training of teachers in the formal educational system, on the contents and methodology of human rights education.

AG/RES. 2466 (XXXIX-O/09)[6]

Likewise, following up the ministerial meetings and the successive OAS General Assembly resolutions mentioned above, the linkage between the Institute and the ministries of education has been strengthening through the renewal of inter-institutional cooperation agreements and different teacher training actions (in person and online), specialized technical assistance and production and distribution of printed, audiovisual and electronic material. On their side, the Inter-American Reports still offer the best analysis on the strengths, weaknesses and needs of the regional reality on this matter.

Second cycle of the HRE Reports: From 2007 on

An exercise in permanence and innovation

The meeting of ministers in Panama in 2007 and the encouraging reactions to the HRE Inter-American Reports by the OAS General Assembly, as well as the interest by ministries of education of various countries to work with the Institute on this line, confirmed the wisdom of the decision to implement a new cycle of the Report.

The new cycle would retake, year after year, the topics explored during the previous cycle, drawing a second measurement of progress, in order to identify the educational transformations that could have been produced in the countries, based on new regulatory standards on the international field and other internal conditions and developments in each country.

Every year, new components will be introduced to the measurement system, whether expanding the arsenal of indicators used or adding unexplored investigation domains or relevant variables that were not taken into consideration on the first five reports. In this way, the IIHR applied a strategic criterion

6 Resolution AG/RES. 2466 (XXXIX-O/09) is published on the IIHR website (http://www.iidh.ed.cr:80/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_395509089/Res2466OEA.doc).

that combines and balances *permanence* –that is, continuity of the necessary and valuable practices for HRE work– with *innovation* to address new practices, according to changing challenges for human rights in the continent.

Innovation also reached the report preparation process. The Panama activity in 2007 was an opportunity to start the direct participation by the ministries of education during the second HRE progress investigation cycle. In this way, the investigation for the VI Report and subsequent reports enlarged the number of investigators: now, there were both IIHR independent consultants and representatives designated by the ministries of education of the countries studied, creating another valuable opportunity for inter-institutional synergy.

VI Report (2007): Normative development of HRE and student government

The VI Report restarted the research cycle by revisiting the topic discussed in the I Report (2002), to apply a second progress measurement. It also introduced a new domain: the development produced on the educational systems in student government experiences.

The selection of this new research domain was important because the student governments are a concrete, real and practical opportunity for students to exercise and learn their human rights and democratic principles in an active manner.

The initial hypothesis was that the existence of regulations for the student government implies recognition by the States that children and adolescents are rights holders, thus ensuring them these rights in the social environment that occupies most of their daily lives. The objective of student governments, understood as organizations composed by representatives of the student community in each school, elected democratically, is to listen, debate and voice the student opinions and proposals to the school administration, and take part in the decisions on matters that affect them. Thus, students have access to a participatory forum for representation, deliberation and decision-making within the educational institution.

From a HRE normative development perspective, there was interest in analyzing whether the States had progressed over the last two decades in explicitly recognizing within their regulatory framework, any form of student organization featuring participation, representation and decision-making, as well as providing the institutional means to make it a reality.

In order to collect and compare documental information of these factors, the VI Report defined three temporary milestones: 1990, 2000 and 2007. The first one (1990) is a constant in the HRE reports as it has been regularly utilized as the beginning of the reference period during which changes in educational systems are studied. The third milestone (2007) reflects another constant: the endpoint to the given reference period in the same year each study takes place, so that the analysis of educational development in the region is always current. Now, as the report life span and reference period has lengthened, it was deemed necessary to add a third intermediate milestone (2000), which marks a limit between decades and makes possible an analysis of changes and identification of tendencies with greater precision and detail.

The matrix for the VI Report was enriched with the lessons learned from the first cycle: the number of indicators was enlarged in order to produce a more in-depth examination of the subject; the search of differentiated answers according to gender perspectives, ethnic diversity and State-civil society interaction was incorporated where possible, and each country researcher was offered a detailed guide on using the matrix, as well as a glossary of key concepts.

Similarly to the I Report (2002), researchers took into consideration several minimum indicators on the right to education in general, assuming that this concept conditions the possibilities of receiving rights education. Two new indicators were also added: one on discrimination-free access to educational systems, and the other one about adaptation of education services to attend the needs of children unable to attend school.[7]

VII Report (2008): Development of specific human rights concepts in the curriculum for students from 10 to 14 years of age

The VII Report continues the sequence of topics examined during the first research cycle. It reconsidered the general topic of the II Report (2003), but with a variable: it focused on only one of the domains covered by the previous report –the domain of school curricula– and applied a second measurement to determine the progress made in this decade.[8]

The report also included the student government subtopic, first introduced in the previous report. In this report, the student government was built in as a new indicator that will allow for the identification on whether this student participation experience was also addressed (or not) in the study programs as an explicit knowledge associated to the exercise of human rights.

The central hypothesis underlying the VII Report research, similarly to the one for the II Report, was that progress in HRE is dependent on whether human rights knowledge is effectively incorporated into the formal education system curriculum as a token of the State political will and as a technical guarantee that it will be part of the teaching and learning process. The innovation introduced by this Report is how to measure such curricular knowledge.

Apart from the exclusive focus on the curriculum, other innovative components on the VII Report, in comparison to its predecessor in the first cycle, were the definition of the sample and the selection of variables and indicators.

The sample no longer consisted of alternating grades in the school system, but rather of a block of successive grades corresponding to a predetermined age group: 10 to 14 years, which for reasons already explained, is a priority to the IIHR strategy. This methodological decision contributed to a greater unity to the object of study. It now covered a much more extensive curriculum sequence (five consecutive grades), associated with an age that is key to the children's cognitive, emotional and social development, with the additional advantage that it covers two different levels of the school system (elementary and high school as, in average, it covers the last three years of elementary school and the two first years of high school).

In regard to variables and indicators, for the VII Report there was a more detailed and finely tuned selection in terms of specific information on human rights knowledge. The variables and indicators in the II HRE Report (2003) were based on the general provisions of Art. 13.2 of the Protocol of San Salvador, which then allowed for a wider view of the curricular approaches to human rights, democracy and values topics.

However, the constructs of the VII Report went further, as they identified specific human rights knowledge, although of a basic, non-specialized nature, in consideration to the age of the target

7 The complete matrix (domains, variables and indicators) used for data collection and the analysis of results both for Report VI and VII may be consulted in Section VI of Appendices, Appendix II.

8 The II Report (2003) had also included the domain of school textbooks, but it was not covered on the VII Report (2008) because it was going to be the focus of the following Report, that is, the present one. By disaggregating the domains of curriculum and textbooks, a more in-depth examination of each one was made, thus dedicating the latter a full annual research study.

population. The selection was based on the detailed matrix of content suggested by the Curricular and Methodological Proposal for Incorporating Human Rights Education into Formal Schooling for Children from 10 to 14 Years of Age, a pioneering IIHR initiative described at the beginning of this section.

The VIII Report: Development of specific human rights content in textbooks for 10 to 14 years of age

Theoretical framework: Human rights at school [9]

The points of consensus set forth in the Universal Declaration of Human Rights and subsequent international instruments, including the Protocol of El Salvador in the Inter-American region, legitimize the importance of schools as a privileged opportunity for the exercise of human rights. A two-way relationship is established: *education is a right that the States must guarantee*, and at the same time, *one objective of education is full development of the human personality and strengthening respect for human rights.*

Education and rights are closely intertwined and contribute to define one another. Human rights, by giving a purpose to education, help define its goals and contents (the knowledge, values and practices that society seeks to develop in future generations), distinguishing education from other endeavors that may resemble it (mere socialization, exclusive transmission of information or pure social control). Moreover, education, as a field of the construction of purpose and reconstruction of legitimacy, contextualizes and defines human rights, differentiating them from abstract discourse and proclamations far from reality.

HRE is present in all fields of school and in all the manifestations of the curriculum, which educational theory identifies as *explicit curriculum*, *null curriculum* and *hidden curriculum*. Explicit curriculum presents human rights in the objectives and contents of the study programs. Note that the explicit curriculum is always the political expression of a consensus on the legitimacy of the knowledge that should be reached by all; therefore, inclusion of a topic reveals the value that the national society grants it within its inhabitants' educational aspirations. The null curriculum consists of contents that, for one reason or another, were excluded from the official curriculum. Last, the hidden curriculum refers to the implicit messages deriving from school culture and daily institutional and interpersonal relations among all actors, including the interactions that the institution establishes with families and the surrounding community.

Nevertheless, formal education, summarized in the simple phrase of "school" involves, apart from the different manifestations of the curriculum, other similar and relevant components for the educative process; among them, student participation extra-curricular forums and the different pedagogic instruments at the service of educational actors. The progress and results of the educational process may not be understood without consideration of the complementarities, interactions and synergy of all those factors, which constitute a true system. This system, as a whole and in each one of its components, should be immersed on HRE vision, principles and practices.

Justification of topic and research hypothesis

Verifying HRE's slow but growing progress in the domain of education regulations and the curriculum, now it is time to address the analysis towards another one of the essential components of the system:

9 The key concepts developed in the subsections *Human rights at school* and *HRE contents* are based on the IIHR Curricular and Methodological Proposal.

didactic support tools. We particularly refer to one of them, which, although not unique, is the most extended and habitual within the school systems in our region: the textbooks accompanying the daily work of students, teachers, school authorities and also parents.

Textbooks comply with a key duty of support for the performance of the different educational system actors. For authorities, curriculum experts and technicians of the ministries of education, these represent the development of disciplinary knowledge and the pedagogic proposal synthesized in the curriculum. Prepared by specialists on different fields (ministerial officials not always are), school texts provide the informational and methodological substance to the conceptual structure of study programs.

For teachers, these are the main tool to organize and guide their daily work in the classroom, but they are often more than that. They are the most accessible and fast means for their own disciplinary (or even educational) update. Remember that teachers, especially primary school teachers, often teach a wide range of contents on which they are not specialists. In such cases, textbooks complete or consolidate their theoretical education and provide teaching methods and techniques. For students, these are an auxiliary to study and a guide at hand that may be consulted at any time. The students' parents also require their support if they wish to cooperate with the educational effort from home.

In general, schools and teachers are concerned with having other didactic resources in addition to textbooks (printed summaries, exercise notebooks, audio recordings, videos or reference websites, for instance), but none of these has substituted textbooks as a base didactic tool. They are so important that no educational reform ignores them.

Analyzing the challenges of the primary and high school reform in the region, the Inter-American Development Bank (IDB) poses that, in order to reach the large objectives of education quality and equity in the continent, the problem of most countries is not contained in the content of official curricula, since by the beginning of the century they were already reasonable updated. The problem, however, is in the failure to achieve curricular objectives due to other factors, among them, inadequate teaching, little time for school work and the lack of didactic materials[10]. In regard to textbooks, it states:

> Learning materials enrich the learning experience of pupils that do not have access to them at home. Research shows clearly that spending on materials has a much higher payoff than increasing teacher salaries or reducing student-teacher ratios, yet the political economy of education budget is such that funding for materials is cut first when educational spending is reduced.[11]

Likewise, the availability of good textbooks in primary and high school affect not only educational coverage and quality, but also its equity. It has been proved that very small investments in textbooks have produced much larger benefits than their cost in regard to increasing learning and advance in the school system, especially for poor children.[12]

Referring to HRE in particular, textbooks are more than important; they are essential because most of the current Latin American teachers did not study human rights, let alone human rights pedagogy, during their initial training. In regard to having received any service training on the matter, it is risky to say how many had this chance, and for those who had it, it was probably brief and introductory.

10 Inter-American Development Bank, *Reforming Primary and High Education in Latin America and the Caribbean. An IDB Strategy*. Claudio de Moura Castro et al. Education Unit, Sustainable Development Department, 2000.

11 Idem, p.17.

12 Harbison, Ralph and Eric Hanushek, *Educational Performance of the Poor: Lessons from Rural Northeast Brazil*. The World Bank, Oxford University Press, United States, 1992. Quoted in Inter-American Development Bank (2000), page 12.

School books train both teachers and students on these topics, and they do it by contributing from their specificity, with their own contributions and potentialities, such as their physical permanence in time and space; the systematization of their production; the opportunity for successive readings and re-readings; their capacity of circulation and territorial coverage; their multiplying effect and impact.[13]

Additionally, the analysis of school textbooks has great interest for a HRE research as they constitute the material, concrete and tangible element of the educational system whose study approaches us to the daily reality of teaching in the classrooms. For the type of research carried out by the HRE Inter-American Report –based on documental sources and not in direct observation or ethnographic studies in schools–, the knowledge and exercises contained on these books get us closer to reconstruct how lessons are conducted in that cell conforming the school system, which is the class working with the teacher in a classroom. They reflect more closely than any other domain studied for this Report what teachers and students say and do, as they are the guideline for their daily work (what is studied, how it is studied and how it is practiced).

The relevance of textbooks for HRE is clearly recognized in the international documents on the matter. See as an example the most recent, the World Program for HRE (2005-2009), promoted by the United Nations as a continuation of the activities related to the United Nations Decade for Human Rights Education (1995-2004). Among all the teaching and learning processes and instruments that should be based on rights and lead to rights education, the World Program highlights didactic materials, stating that "the revision and examination of existing textbooks" should be promoted to contribute towards those objectives. It establishes that the responsibility for the implementation of the World Program action plan lies on the ministries of education, and it requests them to address, among other questions, the preparation of teaching and learning material.

The World Program also summons the different international cooperation and aid entities to strengthen the local and national capacity to impart HRE in primary and high schools, suggesting measures such as supporting the ministries of education in the "creation of specialized instruments" and facilitating the exchange of information at the national, regional and international levels concerning "efficient practices and available materials".[14] In other words, didactic materials in general and textbooks in particular are a constitutive part of the HRE strategy as a whole.

For the reasons explained above, this second Inter-American Report research cycle once more addressed the study of textbooks, thus widening the guiding hypothesis to that first study (II Report, 2003). Currently, the starting point is that HRE progress depends on the fact that the human rights contents, apart from being incorporated in an explicit curriculum, are effectively and adequately developed in daily-used school texts, and, of course, do not have references contrary to human rights values and principles.

The hypothesis of this second study goes deeper as to sustain that HRE progress will not only result from the presence of contents on the texts, but also from receiving an adequate conceptual treatment, that is, that they are developed in a precise manner according to the recognized doctrine. In this sense, the length of the text, the degree of specialization, simplicity or complexity of the language used, and the types of examples and exercises make no difference, as long as these factors necessarily correspond to the students' age and school level.

13 For an analysis of these characteristics, see Rodino, Ana María, "Producción y uso de materiales didácticos para la educación en derechos humanos", in: Estudios Básicos en Derechos Humanos, Vol. IX. IIDH, San José, Costa Rica, 1999.

14 See *Revised draft plan of action for the first phase (2005-2007) of the World Programme for Human Rights Education*, UN Resolution of 2/3/05, A/59/525/Rev.1.

Other aspects in which this study adds up to the school book topic are (i) greater number of indicators, (ii) more specific indicators on human rights, and (iii) an analysis dealing not only with the presence versus absence of the indicator, but also on the quality of the indicator (for instance, if it is explicit, if it is precisely defined, and if its explanation, although simple, is solid and has no doctrine errors).

The following table summarizes the second-cycle research.

Structure of the HRE Inter-American Reports second cycle					
Report Nº	Year	Topics	Domains	Variables	Indicators
VI	2007	Normative development of HRE and student government	3	7	18
VII	2008	Development of specific human rights concepts in the curriculum for students from 10 to 14 years of age	2	3	43
VIII	2009	Development of human rights concepts in school texts: 10 to 14	2	3	43
		Total	**7**	**13**	**104**

The highest increase is on the number of indicators, while the number of domains and variables decrease. The purpose was to concentrate on the relevant variables and make a finer characterization of their manifestations in order to reach more detailed conclusions and concrete and useful recommendations for the educational systems of the region. This explains the increase in the number of indicators used.

Next, the HRE contents are explained to determine which one of them will be subject to research for this report.

HRE contents: Knowledge, values and attitudes, and skills or abilities for action

In order to establish which are he appropriate HRE contents, reference is made again to the IIHR curricular and methodological proposal. All human rights action, formal or non-formal and regardless of the recipient¸ needs to cover different types of content, all of which are necessary to contribute the integral education sought. These contents should be of different kinds (cognitive, affective and procedural) in order to respond to the integrated and multidimensional nature of both the object of knowledge (human rights and life in democracy) and the purposes pursued (ethical, critical and political).

Consequently, in a more general and comprehensive sense, the HRE contents should include three categories of components of different nature but equally important and mutually complementary.

1. *Information and knowledge* on human rights and democracy.
2. *Values* that support the principles and standards of human rights and democracy and *attitudes* coherent with those values.
3. *Skills or abilities* to effectively put into practice human rights principles and democracy in daily life.

This approach to HRE is *holistic* as it systematically incorporates the different dimensions of a complex objet –human rights–, which mirrors the dimensions of the person who is *subject to those rights.*

Any HRE action, regardless of the age and characteristics of its recipients, should design and perform processes that facilitate the teaching and learning of these three content categories. The following table shows what each component entails.

HRE content categories		
Information and knowledge	**Values and attitudes**	**Skills or abilities for action**
Teaching comprehensive mastery of: ***Concepts***: categories of analysis, principles, standards, logic of argumentation, confrontation of ideological positions, etc. ***History***: origin, evolution and landmarks in the recognition and effectiveness (or violation) of human rights, democracy, and Rule of Law in the world, the region and country (context, background, influences, protagonists, results, impact) ***Legal provisions***: human rights instruments; international and regional documents of different kinds and legal effect; national legislation, etc. ***Institutions***: (national, regional and universal) rights protection instances: structure, duties, procedures, etc.	Instilling an appreciation and disposition to act according to the universal principles that underpin the dignity and rights of the individuals. The central core of values is established in the human rights instruments developed and upheld by the international community: • *Life and personal integrity* • *Human dignity* • *Identity* • *Freedom and responsibility* • *Equality and non-discrimination* • *Justice and equality* • *Solidarity and cooperation* • *Participation* • *Pluralism* • *Human development* • *Peace and security*	Development of skills necessary for the full exercise of human rights and the practice of democracy: • *For critical thinking* • *For communication and effective argumentation* • *For participation and cooperative work.*

Subject and age-group research targets: Scope and implications

As textbooks are support materials for teachers and students, they should correspond to the school system official curriculum. Therefore, this report keeps similarities with the previous one, which analyzed the study programs (VII Report, 2008). Common to both are the topic, students' age range and the matrix of variables and indicators.

Acknowledging that HRE comprises three different content categories,[15] the research for this and the VII report focused in only one of them: specific information or material directly relevant to knowledge on human rights. This does not suggest a lesser importance of the other categories (values and attitudes and skills or abilities for action), but rather that this is a methodological decision to focus on one segment of the thematic spectrum for a more detailed analysis. In view of the dilemma between length and depth, a choice was made for the latter.

The identification of specific human rights knowledge focused on a narrower target. The study examined the textbooks utilized for grade levels attended by students from 10 to 14 years of age, a range that represents two different stages in systematic education. Between ages 10 and 12, children attend primary education (under the assumption that they started schooling by the age of 7 and proceeded without repetitions or delays); from 13 on, they enter high school, also sometimes known as "mid-level". Although the names of the stages may vary from country to country, the constant is that between 12 and 13 years of age, an important change takes place in the features of the educational services offered by the States: the organization and type of school institution that provide them change.

The sample school grades on this report, the same as with the previous one, is located in two different educational levels. It has the advantage that it allows for an examination of a portion of both, but it also has the restriction that it does not fully cover any one of them. In other words, the results reported here do not cover the textbooks used by a child during his/her full school cycle, from first grade until the last year of high school. They cannot, therefore, be interpreted as absolutes. It is possible that there is specific human rights knowledge included in the school system grades and in the corresponding textbooks that this research does not cover.

15 Cf. HRE contents.

However, the selected age range offers sufficient coverage to draw valid inferences in regard to how much and how human rights knowledge appears on the programs and textbooks. It is unlikely that this knowledge is addressed exclusively with smaller children in the lowest grades of in elementary school, as any approach should be repeated, in depth, in subsequent grades. Thus, studying the didactic material of the last three years of primary school offers the greatest possible expression of the handling of these topics at this level. If they are not here, it is unlikely that they were introduced earlier.

In regard to high school education, studying only the programs and textbooks of the first two grades may omit information that a country's educational system introduces in later grades. Nevertheless, the selected indicators point out the basic, essential information necessary and appropriate for children of the age group of interest, even if further coverage is introduced later. It would be a later and elemental incorporation, which would be to say untimely and insufficient.

A due and comprehensive treatment of human rights by children should, at least, start at this age and proceed in the following years, gradually deepening its focus. Therefore, although this research only covers five school system grades, it takes two particularly significant segments of child education (the end of elementary level and the beginning of high school education) and allows for drawing conclusions on the treatment that an educational system makes of human rights knowledge. Although the results do not exhaust the research problem, they offer a reasonable approximation on how the public schools of our countries face the issue today; whether it has progressed (or not) in comparison to the last decade and which are the advances or setbacks.

A last warning should be made in regard to the particular object of research for this VIII Report. By definition, textbooks should always correspond to the official study programs, but they have important differences with those. On one hand, they are not necessarily prepared by the ruling educational institution of a country (national ministry or secretariat of education), but they rather follow complex processes of preparation involving public and private, educational actors (authors and revisers) and commercial actors (publishers). On the other hand, they are not "official" in the unique and exclusive sense, as there are different ones for each grade of the school system. Different publishers produce their own textbooks, and the ministries, or schools, or each teacher selects those considered most appropriate to teach the official study program.

The above implies that the texts are not, as curricula, the "official voice" of the State in educational matters, although they do imply their approval or recommendation for use. Each country is different, so it is necessary to know the respective preparation process to interpret the degree of state responsibility on the final text. This was an aspect analyzed in detail through a context questionnaire that accompanied the variable and indicator matrix.

Matrix of variables and indicators

In order to measure the presence of specific human rights knowledge in textbooks, three variables were selected. These variables are recognized and grounded on extensive international and regional documents on the matter.[16] As mentioned before, these are the same used in the last Report, in attention to the tight correspondence of textbooks with the study programs.

The first variable refers to *concepts and conceptual developments* on human rights. These are the constructs emerged from the evolution of human thought in order to intellectually capture and persuasively argue the notion of human rights, that is, all that unite us and characterize us as individuals –equal in dignity and rights– and the implications for social organization.

16 See previous table, and for more details, the IIHR Curricular and Methodological Proposal.

The second variable was *human rights history*, which is extremely important because knowing about it allows us to understand the true nature of these as conventions and agreements that the States have reached in setting limits to the political power to prevent subjugating human individuals. In other words, history is essential to understand that human rights are not plans of nature, or religious principles, or gracious concessions by the State; they are conquests laboriously wrested from power representatives through time, very often at the cost of human lives and suffering for their defenders. Human rights represent the process that allowed for the recognition of human dignity and forging of concrete tools to safeguard them from the arbitrary and excessive use of power.

The third variable, *legal provisions and institutions* are the juridical instruments and instances that guarantee the protection of human rights. By not knowing these, it is impossible that persons are able to exercise an effective defense of their rights against concrete violations. Legal provisions are the legal confirmation of international agreements; institutions are responsible for enforcing these provisions through specialized procedures available to and understood by the public.

These three variables are key aspects to human rights theory and practice. Together they will lead to an understanding of the meaning, nature, origin, legal foundations on which rights are enforced, and the institutions that safeguard them. These are the minimum to be systematically taught if rights are to be fully understood and exercised.

The degree and modality of presence of these variables in textbooks were measured with the indicators derived from the contents suggested by the IIHR Curricular and Methodological Proposal. This proposal, as a standard for the research indicators, is an intermediate-level curricular initiative that collects, develops and sets in motion the concepts and guidelines articulated in various important international documents, including: the Declaration and Program of Action of the Vienna World Conference on Human Rights (1993); the Declaration of the United Nations Decade for Human Rights Education (1995); the Report *Learning: The Treasure Within*, produced for UNESCO by the Jacques Delors Commission (1996), and the United Nations World Programme for Human Rights Education (2005-2009). It is based on the state of the art in the field of HRE.

The number of indicators used for this research (44), although far from exhausting the human rights thematic field, was extensive enough to facilitate a panoramic mapping of textbooks. They painted a quite faithful approximation to the treatment that these give to the topic, with its emphasis and gaps, and they helped determine the quantitative extension and the pertinence and relevance of the approach used, strengths and weaknesses.

To complete the hypothesis outlined, we believe that the greater the number, rigor, depth and articulation of the topics that textbooks develop on human rights, the greater the comprehensive learning possibilities by the students – and in good measure, also by teachers. We believe, with Paulo Freyre, that information is a necessary phase in the process of knowledge, since knowing is not inventing. Knowledge is a tool for action.

In brief, the field of study of this report corresponds to the most frequently used books in year 2000 and year 2008 for students between 10 and 14 years of age. Researchers analyzed the degree of incorporation of three variables: (1) concepts and basic conceptual development of human rights, (2) history of human rights, and (3) legal provisions and basic institutions of human rights. These variables have been disaggregated in indicators to compare the two periods to establish progress tendencies (or not) in handling this subject.

The final matrix used for this Report was the following.

Domain 1: Textbooks for children 10 to 12 years of age. Primary level		
Variables	**Indicators**	
1. Inclusion of concepts and basic conceptual development on human rights	1.1	Concept of "human rights" or "rights of the person".
	1.2	Definition of human rights (founded in the dignity of the person and developed as ethical principles and legal standards).
	1.3	Characteristics of human rights.
	1.4.	Human rights enshrined in the Universal Declaration.
	1.5	Concept of children's rights.
	1.6	Concept of children's rights enshrined in the Convention on the Rights of the Child.
	1.7	Equality and non-discrimination.
	1.8	Gender equality – or equity.
	1.9	Prejudice, stereotypes and discrimination.
	1.10	Different types of discrimination: by sex, age, race, ethnic origin or nationality, religion or ideology, economic status, special abilities and sexual orientation.
	1.11	Poverty, hunger, inequality – in the world, the continent and the country.
2. Inclusion of the history of human rights	2.1	Historical background of human rights in antiquity and the Middle Ages.
	2.2	Modern construction of human rights: American and French Revolutions.
	2.3	The United Nations.
	2.4	The Universal Declaration of Human Rights.
	2.5	The Convention on the Rights of the Child.
	2.6	Individuals who stand out for the defense of human rights in the world, the continent and the country.
	2.7	History and culture of indigenous and Afro-descendant populations living in the national territory.
3. Inclusion of basic human rights legal provisions and institutions	3.1	Democracy.
	3.2	The State or Rule of Law.
	3.3	The law. Equal protection of the law.
	3.4	Due process.
	3.5	Human rights in the Political Constitution of the country.
	3.6	Institutions that protect human rights at the national level.
	3.7	International organizations for human rights cooperation and promotion (UN, UNESCO and UNICEF).
	3.8	Organizations for student participation in the school (student government or similar).

Domain 2: Textbooks for children 13 to 14 years of age. High school		
Variables	**Indicators(*)**	
1. Inclusion of concepts and basic conceptual development on human rights	1.4.1	Classification of human rights as civil and political rights; economic, social and cultural rights, and collective rights.
	1.4.2	Civil and political rights.
	1.4.3	Economic, social and cultural rights.
	1.4.4	Collective rights.
	1.12	Citizenship.
	1.13	Global citizenship.
	1.14	Economic and social development. Sustainable development.
2. Inclusion of the history of human rights	2.2.1	Development of human rights in the XX and XXI centuries.
	2.4.1	The two International Covenants: Civil and Political Rights, and Economic, Social and Cultural Rights.
	2.5.1	CEDAW Convention.
	2.5.2	Other human rights instruments for specific populations (indigenous, refugees, disabled).
	2.8	Cases of massive human rights violations in recent history in the world, Latin America and this country, if applicable.
3. Inclusion of legal provisions and institutions of human rights	3.1.1	Historical development of the concept of democracy.
	3.2.1	Elections and suffrage.
	3.4.1	Transparency and accountability (or, in negative terms, the fight against corruption and impunity).
	3.7.1	Regional human rights protection system. OAS, Inter-American Commission and Court of Human Rights.
	3.7.2	International human rights protection system.

(*) The numbered indicators are specific of the Domain 2-High school, added to those used for Domain 1-Primary school, which are not repeated here for briefness purposes.

Basically, three *means of verification* were used:

1. Copies of the *textbooks* used in the official curriculum subjects that include more specific human rights knowledge, in those grade levels attended by students from 10 to 14 years of age in educational systems of signatory countries to the Protocol of San Salvador.[17] Textbooks from 2000 and 2008 were used.

   The texts were identified and submitted to the IIHR by the local consultants from the ministries of education who had been duly designated to cooperate with the IIHR Report.

2. A *context questionnaire* designed to collect information that would allow the understanding of each country's norms on the subject, as well as the circumstances in which the selected textbooks were edited (for instance: process of preparation and persons responsible, approval date, date of effective use, etc.).[18] The consultants from the ministries completed this questionnaire and sent it to the IIHR along with copies of the textbooks.

3. A *checklist of specific items of human rights knowledge*, based on the IIHR curricular proposal.

Sources of information and procedure for research

The school subjects to which the textbooks analyzed correspond were chosen as they include more and better specific human rights knowledge or information within the school curriculum for the target age group.

These school subject matters had already been identified, and their respective study programs had been examined by national researches due to the VII HRE Report (2008). Mainly two are present throughout successive school grades: (i) *Science* or *Social Studies* and (ii) *Civic*, or *Ethical*, or *Citizenship Education*. Given that human rights knowledge may appear in one, or both, subjects, this report analyzed textbooks on both, so as not to leave anything out.

The methodological decision to examine the texts of two subject matters for each one of the five school grades attended by the target population (10 to 14 years of age) and in two different moments to evaluate transformation through time (2000 and 2008), resulted in a high number of sources of information and, consequently, an enormous corpus of data. Work was carried out on 207 books, distributed in 77 books for 2000, and 131 books for 2008.

The theoretical development of knowledge or information was exclusively analyzed. Although the pages containing practical activities and evaluation exercises were counted, these were not analyzed due to the amount and density of the material. We preferred to reserve them for a future investigation, as it is important to shed light on the didactic methodologies used in school.

It is important to clarify that the ministries of education usually create and distribute complementary materials for teachers or for teachers and students (booklets, notebooks, guides, brochures, etc.) on topics of special interest, and these are sometimes used in classrooms additionally to textbooks. It may happen that, among them, there are some with human rights content. However, the current report does not include them as object of analysis because the complementary materials are quite diverse;

17 The age-grade level correspondence was established based on the information by national consultants and was compared to a table of equivalences of school grades among the signatory countries of the Andrés Bello Agreement. This is an inter-governmental and international organization based in Bogota, Colombia, which since 1970 works on educational, scientific, technological and cultural integration processes in the Ibero-American field. The table, updated as of May 2008, is located at: http://www.convenioandresbello.info/?idcategoria=1086.

18 The context questionnaire may be seen in the Appendix.

they do not necessarily exist in all countries, and generally, they do not have the same systematization, coverage and guaranteed massive use as textbooks.

The procedure for the collection and analysis of sources of information was the common procedure for HRE Inter-American Report: the raw material for the research was collected by local consultants in the different countries by following the guidelines provided by the IIHR and then sent to the Institute for processing. In the case of the VIII Report, the only difference with previous reports was that national consultants only identified and collected the textbooks, and provided information on the context, but they did not perform any phase of book analysis. Due to the quantity and length of the sources, and in order to ensure greater consistency in the criteria for analysis, the IIHR research team applied the matrix of variables and progress indicators to all books, while always keeping the channel of consultations with the national consultants.

The following table details all the sources of information utilized to produce this report. They come from practically all the signatory countries of the Protocol of San Salvador, except Haiti, where there were serious difficulties to collect both programs and textbooks.

Textbooks analyzed for this Report and who is responsible for their creation		
Country	Valid in 2000	
	10-11-12 years	13-14 years
Argentina	nd	- *Formación Ética y Ciudadana 9*. Fernández de Salvino, Alicia. Editorial Kapelusz, 1999.
Bolivia	- *Ciencias Sociales 5*. Chacón, Emilio. Editorial Don Bosco, 1998. - *Ciencias Sociales 6*. Chacón, Emilio. Editorial Don Bosco, 2004[1]. - *Ciencias Sociales 7*. Chacón, Emilio. Editorial Don Bosco, 2004[1].	- *Ciencias Sociales 8*. Chacón, Emilio. Editorial Don Bosco, 1998. - *Cívica 1*. Chacón, Emilio. Editorial Don Bosco, 2002[2].
Brazil	- *Os caminhos de Estudos Sócias. 4º Serie*. Favret, María. Atual Editora, 1996. - *Eu gosto de Estudos Sócias. 4º Serie*. Passos, Célia y Silva, Zeneide. Compañía Editora Nacional, 1996. - *Historia 5º Serie*. Martins, José. Editora FTD S.A.,1997. - *Geografia. Noções básicas de Geografia*. Adas, Melhem. Editora Moderna, 1994. - *Historia. 6º serie*. Martins, José. FTD S.A., 1997. - *Geografia Crítica*. Vasentini, W. y Vlach, V. Editora Ática, 1997.	- *Historia 7º serie*. Martins, José. Editora FTD S.A., 1997. - *Geografia. O subdesenvolvimento e o desenvolvimento mundial e o estúdio da America*. Adas, Melhem. Editora Moderna, 1997. - *Historia. 8º Serie*. Martins, Roberto. Editora FTD S.A., 1997. - *Geografia. O quadro política e econômico do mundo atual*. Adas, Melhem. Editora Moderna, 1997.
Colombia	- *Sociales Básicas. Historia, Geografía y Cívica 5*. Díaz, Gonzalo y Libardo, Berdugo. Editorial El Cid., s.f.	- *Aldea. Sociales Integradas, Historia y Geografía 9*. Rodríguez. Martha *et al*. Editorial Voluntad, 2000.

Textbooks analyzed for this Report and persons responsible for their creation		
Valid in 2008		Who is responsible for their creation
10-11-12 years	13-14 years	
- *Educación Cívica 1*. Blanco O'dena, Diego, 2005. Para escuelas del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. - *Educación Cívica 1*. Marrone, Irene y Laura Claros (coord.), AZ Editora, 2007. Para escuelas de todo el Country.	- *Educación Cívica 2*. Marrone, Irene y Laura Claros (coord.), AZ Editora, 2007. Para escuelas de todo el Country. - Formación Ética y Ciudadana 9. Dossi, Mariana et al., Editorial Santillana, 2005. Para escuelas de las provincias de Buenos Aires, Santa fe y Córdoba.	Private publishing houses (Kapelusz, Aula Taller, AZ Editora, Santillana).
- *Ciencias Sociales 5*. Lora, Gustavo. Editorial La Hoguera, 2008. - *Ciencias Sociales 6*. Sueldo, María. Editorial La Hoguera, 2008. - *Ciencias Sociales 7*. Lora, Gustavo. Editorial La Hoguera, 2008.	- *Ciencias Sociales 8*. Sueldo, María. Editorial La Hoguera, 2008. - *Educación Cívica 1*. Delgadillo, Joaquín. Editorial La Hoguera, 2005.	Private publishing houses (Don Bosco, La Hoguera).
- *Historia. 4º serie*. Obra Coletiva. Editora Moderna, 2005. - *Geografia 4º serie* Obra Coletiva. Editora Moderna, 2005. - *Geografia. 5º serie*. Obra Coletiva. Editora Moderna, 2006. - *Geografia. 6º serie*. Obra Coletiva. Editora Moderna, 2006.	- *Geografia. 7º serie*.Obra coletiva. Editora Moderna, 2006. - *Geografia. 8º serie*. Obra Coletiva. Editora Moderna, 2006.	Private publishing houses (Atual, Compañía Editora Nacional, Moderna, FDT, Ática).
- *Vivencias Ciencias Sociales 5º*. Sarmiento, Héctor. Editorial Voluntad, 2008. - *Navegantes. Sociales 5º*. Fajardo, Fanny. Grupo Editorial Norma, 2008. - *Navegantes. Sociales 7*. Ríos, Mauricio *et al* (adaptadores). Grupo Editorial Norma, 2008. - *Relaciones. Ciencias Sociales 7*. Granada, Germán y Libardo, Josué. Editorial Libros & Libros, 2007.	- *Relaciones. Ciencias Sociales 8*. Galeano, Mónica y Bosemberg, Luis. Editorial Libros & Libros, 2007. - *Relaciones. Ciencias Sociales 9*. Galeano, Mónica y Clavijo, Antonio Editorial Libros & Libros, 2007. - *Navegantes. Sociales 8*. Narváez, Germán *et al* (adaptadores) Grupo Editorial Norma, 2008. - *Navegantes. Sociales 9*. Narváez, Germán *et al* (adaptadores). Grupo Editorial Norma, 2008.	Private publishing houses (Santillana, Norma, Voluntad, El Cid).

Textbooks analyzed for this Report and who is responsible for their creation		
Country	Valid in 2000	
	10-11-12 years	13-14 years
Costa Rica	- *Trampolín ¡A Estudios Sociales! 5*. Obra colectiva. Editorial Santillana, 2003[2]. - *Logros de Estudios Sociales 6*. Brenes, Ana y Orozco, Ana. Eduvisión S.A., 2003[2].	- *Educación Cívica 7*. Castro, María y Méndez, Ricardo. Ediciones Farben, 1996. - *Cívica 7*. Obra Colectiva. Editorial Santillana, 1996. - *Educación Cívica VIII año*. Bolaños, Raquel y Gamboa, Emilia. Editorial McGraw-Hill,1999.
Chile	- *Lenguaje y comunicación 5º*. Fernández, Maximino y Xandre, Ana. Editorial Edebé, 1999. - *Lenguaje y comunicación 6º*. Fernández, Maximino. Editorial Edebé, 1999. - *Historia y Geografía 7º*. Krebs, A y Matte, V. Editorial Universitaria, S.A., 2000.	- *Yo pienso y aprendo. Texto de castellano para 8º año básico*. Rioseco, Rosita *et al.* Editorial Andrés Bello, 1999. - *Lengua castellana y comunicación 1º Medio* Ortúzar, Carmen. Editorial Lord Cochrane S.A., 1999.
Dominican Republic	- *Ciencias Sociales 5º*. Inoa, Orlando y Capellán, Fanny. Editorial Santillana, 2000. - *Ciencias Sociales 6*. González, María y Silié, Rubén. Secretaría de Estado de Educación y Cultura, 2000. - *Ciencias Sociales 7º*. Cassá, Roberto. Editorial Santillana, 2000.	- *Ciencias Sociales 8º*. Secretaría de Estado de Educación y Cultura, 2000.

Textbooks analyzed for this Report and persons responsible for their creation		
Valid in 2008		Who is responsible for their creation
10-11-12 years	13-14 years	
- *Nuevos destinos de Estudios Sociales 5*. Blen, Liliana *et al.* Eduvisión S.A., 2005. - *Logros de Estudios Sociales 6º*. Brenes, Ana *et al.* Eduvisión S.A., 2005.	- *Identidad 8. Geografía e Historia de América*. Morales, Elsa. (Directora). Editorial Santillana, 2003. - *Educación Cívica VII año*. Bolaños Raquel *et al.* Ediciones Magisterio, 2005. - *Educación Cívica VIII año*. Bolaños Raquel *et al.* Ediciones Magisterio, 2005. - *Estudios Sociales 8*. Bolaños Raquel *et al.* Ediciones Magisterio, 2007. - *Convivencias 7. Geografía e Historia de Costa Rica: 1821-1917*. Obra Colectiva. Editorial Santillana, 2008.	Private publishing houses (Santillana, Eduvisión, Ediciones Magisterio, Farben)
- *Estudio y Compresión de la Sociedad 5º*.Loreto, Marina *et al*. Editorial Santillana, 2008. - *Estudio y Compresión de la Sociedad 6º Básico*. León, Michelle *et al* MN Editorial, 2007. - *Estudio y Compresión de la Sociedad 7º Básico*. Bascur, Cristián *et al*. Editorial Santillana, 2008. - *Lenguaje y Comunicación 5º Básico*. Guajardo, Marcela y Guajarado, Verónica. MN Editorial. 2007. - *Lenguaje y Comunicación 7º Básico*. Precht, Bernardita y Ramírez, Paz. Editorial Santillana, 2008.	- *Estudio y Compresión de la Sociedad 8º Básico*. Giadrosic, Georgina *et al*. MN Editorial, 2007. - *Lenguaje y Comunicación 8º Básico*. Fanta, Cecilia y Recabarren, Marcela. Editora Zig-Zag S.A., 2007. - *Lengua Castellana y comunicación 1º. Medio*. Saavedra, Ana y Umaña, Gloria. Arrayan Editores, 2007. - *Historia y Ciencias Sociales 1º Medio*. Valencia, Lucía *et al*. Editorial Santillana, 2008.	Ministry of Education and private publishing houses (Universitaria, Santillana, Norma, Sal y Canto, MN, Sociedad Importadora de Libros Kuatro, Zig Zag, Arrayan, Don Bosco, Lord Cochrane).
- *Aprendo Educación Moral y Cívica 5º*. Henríquez, Eudy. Editorial Actualidad Escolar 2000, 2008. - *Aprendo Educación Moral y Cívica 6º*. Henríquez, Eudy. Editorial Actualidad Escolar 2000, 2008. - *Aprendo Educación Moral y Cívica 7º*. Henríquez, Eudy. Editorial Actualidad Escolar 2000, 2008. - *Cívica. Educación Básica 5º*. Piña, Marcelina. Grupo Editorial Norma, 2008. - *Cívica. Educación Básica 6º*. Bejarán, Carmen y Núñez, Elisa.Grupo Editorial Norma, 2008. - *Cívica. Educación Básica 7º*. López, Demetrio *et al*. Grupo Editorial Norma, 2008. - *Ciencias Sociales. Educación Básica 5º*. Díaz, Thelma. Editora Editesa, 2003. - *Ciencias Sociales. Educación Básica 6º*. Cabrera, Argentina. Editora Editesa, 2003. - *Ciencias Sociales. Educación Básica 7º*. Díaz, Thelma. Editora Editesa, 2004.	- *Ciencias Sociales. Educación Básica 8º*. Secretaría de Estado de Educación y Cultura, s.f. - *Aprendo Educación Moral y Cívica 8º*. Henríquez, Eudy. Editorial Actualidad Escolar 2000, 2008. - *Cívica. Educación Básica 8º*. Emeterio, Melania. Grupo Editorial Norma, 2008. - *Educación Moral y Cívica. Primer Grado. Primer ciclo. Educación Media*. Henríquez, Eudy. Editorial Actualidad Escolar 2000, 2008. - *Historia y Geografía Universal. Primer ciclo. Educación Media*. Hernández, Ricardo y Hérnández, Alejandro. Editorial Actualidad Escolar 2000, 2005.	Secretary of Education and private publishing houses (Actualidad Escolar 2000, Santillana, Ediciones SM, Editesa, Norma).

Textbooks analyzed for this Report and who is responsible for their creation		
Country	Valid in 2000	
	10-11-12 years	13-14 years
Ecuador	nd[3]	nd[3]
El Salvador	- *Estudios Sociales 4.* Colección Cipotes. Mena Rosa. Editorial Cartotécnica Centroamericana,1996. - *Estudios Sociales 5.* Colección Cipotes Guevara, Mario. Editorial Cartotécnica Centroamericana, 1996. - *Estudios Sociales 6.* Colección Cipotes. Francia, Amalia. Editorial Cartotécnica Centroamericana, 1999.	nd
Guatemala	- Ministerio de Educación *Estudios Sociales 4*, 1998. - Ministerio de Educación. *Estudios Sociales 5*, 1998. - Ministerio de Educación *Estudios Sociales 6*, 1998. - Ministerio de Educación *Idioma Español 4*, 1998. - Ministerio de Educación *Idioma Español 5*, 1998. - Ministerio de Educación *Idioma Español 6*, 1998.	- *Estudios Sociales. Primero Básico*. Martínez, Juan y Villagrán, Karla. Ediciones Escolares S.A., 1997. - *Protagonistas. Estudios Sociales. Segundo Básico*. Peláez, Oscar. Grupo Editorial Norma, 2000.
Mexico	- *Lecciones de Civismo 5º.* Tarango, Eduardo *et al.* Editorial Santillana, 2000. - *Civismo 6º*. Alzás, Carmen y Alzás, Maricruz. Serie Ser y Saber. SM Ediciones, 2000. - *Formación Cívica y Ética 1.* Bahena, Urbano *et al.* Publicaciones Cultural, (1999.	- *Formación Cívica y Ética 2*. Bahena, Urbano *et al* Publicaciones Cultural, (1999. - *Formación Cívica y Ética 3*. Bahena, Urbano *et al* Publicaciones Cultural, (2000.

Textbooks analyzed for this Report and persons responsible for their creation		
Valid in 2008		Who is responsible for their creation
10-11-12 years	13-14 years	
- *Estudios Sociales 5.* Piedra, Julio. Ediciones Nacionales Unidas, 2008. - *Estudios Sociales 6.* Piedra, Julio. Ediciones Nacionales Unidas, 2008. - *Estudios Sociales 7.* Piedra, Julio. Ediciones Nacionales Unidas, 2008. - *Lenguaje y Comunicación 5.* Grupo Editorial EDINUM (Dirección pedagógica). Ediciones Nacionales Unidas, 2008. - *Lenguaje y Comunicación 6.* Grupo Editorial EDINUM (Dirección pedagógica). Ediciones Nacionales Unidas, 2008. - *Lenguaje y Comunicación 6.* Grupo Editorial EDINUM (Dirección pedagógica). Ediciones Nacionales Unidas, 2008.	- *Estudios Sociales 8.* Sánchez, Jorge. Editorial Don Bosco, 2008. - *Estudios Sociales 9.* Sánchez, Jorge. Editorial Don Bosco, 2008. - *Lenguaje 8.* Freire, Manuel. Edipcentro, 2008. - *Lenguaje 9.* Freire, Manuel. Edipcentro, 2008.	Ministry of Education and private publishing houses (Ediciones Nacionales Unidas, Edipcentro, Don Bosco).
- *Estudios Sociales 4.* Colección Cipotes y Cipotas. Valenzuela de Brito, Raquel. Ministerio de Educación, 2008. - *Estudios Sociales 5.* Colección Cipotes y Cipotas. Jiménez, Alba. Ministerio de Educación, 2008. - *Estudios Sociales 6.* Colección Cipotes y Cipotas. Salazar, María. Ministerio de Educación, 2008.	- *Estudios Sociales y Cívica 7.* Colección Cipotes y Cipotas. Ministerio de Educación, 2008. - *Estudios Sociales y Cívica 8.* Colección Cipotes y Cipotas. Ministerio de Educación, 2008.	Ministry of Education
- Ministerio de Educación *Estudios Sociales 4*,1998. - Ministerio de Educación *Estudios Sociales 5*, 1998. - Ministerio de Educación *Estudios Sociales 6*, 1998. - Ministerio de Educación *Idioma Español 4*, 1998. - Ministerio de Educación *Idioma Español 5*, 1998. - Ministerio de Educación *Idioma Español 6*, 1998.	- *Protagonistas. Estudios Sociales. Segundo Básico.* Peláez, Oscar. Grupo Editorial Norma, 2000. - *Gramática y Comunicación. Primero básico.* Escobar, Ana. Delta Ediciones, 2001. - *Gramática y Comunicación. Segundo Básico.* Escobar, Ana. Delta Ediciones, 2001. - *Comunicación y Lenguaje 7.* Beteta, Luis *et al.* Editorial Santillana, 2007. - *Comunicación y Lenguaje 8.* Hermida, Beatriz *et al.* Editorial Santillana, 2007. - *Ciencias Sociales 7.* Martínez, Juan *et al.* Editorial Santillana, 2007. - *Ciencias Sociales 8.* Montúfar, Rafael *et al.* Editorial Santillana, 2007.	Created by the State Secretariat for Education or by private publishing houses (Actualidad Escolar 2000, Santillana, Ediciones SM, Editesa, Norma).
- Secretaría de Educación Pública. *Historia 5º,* 2003. - Secretaría de Educación Pública. *Historia 6º*, 2006. - Secretaría de Educación Pública. *Español 6º,* 2006. - Secretaría de Educación Pública. *Formación Cívica y Ética 5º y 6º.* Material de apoyo para el alumno. Versión preliminar digital, 2008. - *Formación Cívica y Ética. Primer grado.* Latapí, Paulina *et al.* McGraw-Hill Interamericana Editores,2003	- *Formación Cívica y Ética. Segundo grado.* Bahena, Urbano *et al.* Grupo Editorial Patria, 2008. - *Formación Cívica y Ética. Tercer grado.* Latapí, Paulina *et al.* McGraw-Hill Interamericana Editores, 2003.	- National Commission of Free Textbooks (Decentralized organization of the government of Mexico). - Private publishing houses (SM, Santillana, McGraw Hill, Grupo editorial Patria).

Textbooks analyzed for this Report and who is responsible for their creation		
Country	Valid in 2000	
	10-11-12 years	13-14 years
Nicaragua	- *Moral, Cívica y Urbanidad 4º.* Salazar, Aura. Ministerio de Educación, 1998. - *Moral, Cívica y Urbanidad 4º.* Cerda, Digna *et al.* Ministerio de Educación, 1998. - *Prácticas metodológicas de Moral, Cívica y Urbanidad 6º.* Díaz, Alex *et al.* Ministerio de Educación, 1998. - *Aprendamos a convivir 5º. Cívica, Moral y Urbanidad.* Escobar, César. Publicaciones San Jerónimo, 2000. - *Aprendamos a convivir 6º. Cívica, Moral y Urbanidad.* Escobar, César. Publicaciones San Jerónimo, 2000.	- *Formación Cívica y Social. Primer año.* Escobar, César. Tomos II y III. Publicaciones San Jerónimo, 1992.
Panama	- *Estudios Sociales 5º.* Andrión, Luis *et al.* Editorial Norma, 1996. - *Estudios Sociales 6º.* Torres, Ruth *et al* Editorial Norma, 1998.	- *Cívica 1º.* Troya, Demóstenes. Editora Géminis, 1997. - *Cívica 2º.* Troya, Demóstenes. Editora Géminis, 1997.
Paraguay	- *Estudios Sociales. Educación Artística 5º.* Obra Colectiva. Ministerio de Educación y Cultura, 1998. - *Estudios Sociales. Educación Artística 6º.* Obra Colectiva. Ministerio de Educación y Cultura, 1998. - *Ética y Formación Ciudadana 7º.* Albertini, Josefina y Figueredo Victoria. Expo Libro S:R.L., 2000. - *Ciencias Sociales, Historia y Geografía 7º.* Monte, María. Editorial Don Bosco, 1999.	- *Ética y Formación Ciudadana 8º.* Albertini, Josefina y Figueredo. Editorial en Alianza, 2000. - *Historia y Geografía 8º.* Monte, María *et al.* Editorial Don Bosco, 1998. - *Historia y Geografía 9º.* Monte, María *et al.* Editorial Don Bosco, 1998.
Peru	- *Ñuqanchik. Todos Nosotros 6º. Área Personal Social.* Ministerio de Educación, 2000.	nd[4]
Suriname	nd[5]	nd[5]

Textbooks analyzed for this Report and persons responsible for their creation		
Valid in 2008		Who is responsible for their creation
10-11-12 years	13-14 years	
- *Moral, Cívica y Urbanidad 4º y 5º*, 1998. - *Moral, Cívica y Urbanidad 6º*. Salazar, Aura y Armijo, Azucena. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2004. - *Aprendamos a convivir 5º. Cívica, Moral y Urbanidad*. Escobar, César. Publicaciones San Jerónimo, 2000. - *Aprendamos a convivir 6º. Cívica, Moral y Urbanidad*. Escobar, César. Publicaciones San Jerónimo, 2000.	- *Formación Cívica y Social. Primer año.* Escobar, César. Tomos II y III. Publicaciones San Jerónimo, 1992.	Ministry of Education
- *Ciencias Sociales 5º*. Obra Colectiva. Editorial Santillana, 2005. - *Religión, Moral y Valores 5º*. De León, Agnes. Editora Escolar S.A., 2007. - *Religión, Moral y Valores 6º*. De León, Agnes. Editora Escolar S.A., 2002. - *Religión, Moral y Valores 7º*. Ariza, Diana y Zárate, Bárbara. Editorial Susaeta, 2003. - *Cívica 7º*. Tapia, Luis. Editorial Susaeta, 2006. - *Guía didáctica. Ciencias Sociales 5º*. Cantón, Susana *et al.* Editora Escolar S.A.,s.f. - *Guía didáctica. Ciencias Sociales 6º*. Cantón, Susana *et al.* Editora Escolar S.A., s.f.	- Cívica 8º Premedia.Tapia, Luis. Editorial Susaeta., 2008. - *Cívica 8º Premedia*. Pinto, Isabel. Editorial Susaeta, s.f. - *Religión, Moral y Valores 8º*. Ariza, Diana y Zárate, Bárbara. Editorial Susaeta, 2006. - *Religión, Moral y Valores 9º*. Ariza, Diana y Zárate, Bárbara. Editorial Susaeta, 2006.	Created by private publishing houses, according to the MEDUCA (Santillana, Géminis, Ediesco S.A, Norma).
- *Estudios Sociales. Educación Artística 5º*. Obra Colectiva. Ministerio de Educación y Cultura, 1998. - *Estudios Sociales. Educación Artística 6º*. Obra Colectiva. Ministerio de Educación y Cultura, 1998. - *Ciencias Sociales, Historia y Geografía 7º*. Monte, María. Editorial Don Bosco, 1999. - *Formación ética y ciudadana 7º*. Rubio, José *et al.* Editorial Don Bosco, 2007.	- *Formación ética y ciudadana 8º*. Rubio, José *et al.* Editorial Don Bosco, 2007. - *Formación ética y ciudadana 9º*. Riquelme, Carlos *et al.* Editorial Don Bosco, 2007. - *Historia y Geografía 8º*. Monte, María *et al.* Editorial Don Bosco, 1998. - *Historia y Geografía 9º*. Monte, María *et al.* Editorial Don Bosco, 1998.	According to the MEC, created by the private publishing house who won the public bid (Editorial Don Bosco).
- *Personal Social 5*. Remy, María. Ministerio de Educación, 2006. - *Personal Social 6*. Remy, María. Ministerio de Educación, 2006. - *Ciencias Sociales 1*. Secundaria. Obra Colectiva. Editorial Santillana, 2008.	- *Ciencias Sociales para secundaria 2*. Rodríguez, D. Grupo Editorial Norma, 2007.	Ministry of Education and private publishing houses (Santillana, Norma).
- *Wij en ons verleden Historia 5*. MINOV, 2007.[6]	Sd[6]	Created by the Ministry of Education

Textbooks analyzed for this Report and who is responsible for their creation		
Country	Valid in 2000	
	10-11-12 years	13-14 years
Uruguay	- *Nosotros en el mundo 4. Ciencias Sociales y Naturales 4*. Equipo Santillana. Editorial Santillana, 1999. - *Una América por descubrir. Ciencias Sociales 5º*. Méndez, Nelly y Morales, Juan. Ediciones de Impresora Polo, 2000. - *Espacio, Tiempo: ¡Acción! Ciencias Sociales 6º*. Luraschi, Alicia *et al*. Ediciones Impresora Polo, 2000. - *Casa Dicha 4º. Lengua*. Garibaldi, Luis y Salvo,María. Ediciones Rosgal, 1999. - *Lenguaje y Comunicación 5º*. Garibaldi, Luis y Salvo,María. Ediciones Rosgal, 2000. - *Entretextos 6º año. Lengua*. Garibaldi, Luis y Salvo,María. Ediciones Rosgal, 2000.	- *Ciencias Sociales. Primer Curso*. Administración Nacional de Educación Pública, 1998. - Ciencias Sociales. Segundo Curso. Administración Nacional de Educación Pública, 1999. - *Historia I. De la prehistoria a la Edad Media. Primer año. Ciclo Básico*. Caticha, Rosario *et al.* Editorial Santillana, 2001[7]. - *Historia II. La época moderna en Europa y América. Segundo año. Ciclo básico*. Geymonat, Roger *et al.* Editorial Santillana, 2001[7].
Venezuela	- *Educación Familiar y Ciudadana 7*. Gómez, Antonio y Camejo, Gladys. Editorial Salesiana, 1991. - *Historia de Venezuela 7*. Jiménez, Morella. Oxford Press University, 1999.	nd

nd: No data available.
1 Although the copy used for this investigation was published in 2002, it is a reprint of the same book used since the 1990's.
2 The copy used is from 2003, but the national investigator proved that it was developed following the Social Studies curriculum valid in 2000.
3 The national investigator did not find textbooks prior to 2000, neither in bookstores nor in the Ministry. She reports that in Ecuador textbooks are valid since 2006, and that, before that date, the government did not take any responsibility for them. They were produced by different private publishing houses. Very rarely did the Ministry grant a "recommendation" on any one of these, yet it did not take any responsibility on their content or labeled them as mandatory. Each school selected their textbooks.
4 According to information provided by the national investigator, in 2000 no textbooks were used in secondary school. Each teacher taught what they thought was the best option according to the curriculum sent by the Ministry.

Textbooks analyzed for this Report and persons responsible for their creation		
Valid in 2008		Who is responsible for their creation
10-11-12 years	13-14 years	
- *Nosotros en el mundo 4. Ciencias Sociales y Naturales 4.* Equipo Santillana. Editorial Santillana, 1999. - Una América por descubrir. Ciencias Sociales 5º. Méndez, Nelly y Morales, Juan. Ediciones de Impresora Polo, 2000. - *Espacio, Tiempo: ¡Acción! Ciencias Sociales 6º.* Luraschi, Alicia *et al*. Ediciones Impresora Polo, 2000. - *Casa Dicha 4º. Lengua*. Garibaldi, Luis y Salvo,María. Ediciones Rosgal, 1999. - *Lenguaje y Comunicación 5º.* Garibaldi, Luis y Salvo,María. Ediciones Rosgal, 2000. - *Entretextos 6º año. Lengua*. Garibaldi, Luis y Salvo,María. Ediciones Rosgal, 2000. - *Libro de cuarto*. Corteza, Lucía y Rodríguez, Alejandra. Ediciones Rosgal, 2008.	- *Ciencias Sociales. Primer Curso.* Administración Nacional de Educación Pública, 1998. - Ciencias Sociales. Segundo Curso. Administración Nacional de Educación Pública, 1999. - *Historia I. De la prehistoria a la Edad Media. Primer año. Ciclo Básico*. Caticha, Rosario *et al.* Editorial Santillana, 2001. - *Historia II. La época moderna en Europa y América. Segundo año. Ciclo básico*. Geymonat, Roger *et al.* Editorial Santillana, 2001.	Created by private publishing houses through bidding process (Santillana, Ediciones Rosgal, Impresora Polo).
- *Ciencias Sociales 5*. Da Rocha, Antonio *et al*. Editorial Santillana, 2005. - *Tobogán. Enciclopedia 5.* Arias, María *et al.* Editorial Actualidad Escolar 2000, 2007. - *Enciclopedia Girasol 6*. Gutiérrez, Juan y Rincón, Luis. Editorial Girasol, 2007[8] - *Historia de Venezuela 7*. Jiménez, Morella. Terra Editores, 2001.	- *Educación Familiar y Ciudadana 7*. Muñoz, María y Correia, Carmen. Editorial Santillna, 2002. - *Historia de Venezuela 8*. Hurtado, Miguel. Terra Editores, 2001. - *Historia Universal 8*. Ortega, David. Terra Editores, 2001.	Created by private publishing houses (Santillana, Grupo Editorial Girasol, Editorial Actualidad 2000, Editorial Panapo de Venezuela).

5 There are no textbooks for this period, as, according to the national consultant, Surinam has taken a long time to reform the methods used in primary and secondary school since 1965, so the production of textbooks has not been the most adequate either. There has been progress for 6° grade, as can be seen on the third column; the curriculum has been reformed, and a new textbook has been produced. For secondary school, a reform is planned for the next following months.

6 Secondary school textbooks are still on the manuscript final revision stage. It is expected that by the end of 2009 they are printed and ready for distribution in schools.

7 These copies are reprints of the 1999 textbooks.

8 The "Enciclopedia Girasol" texts develop six Basic Education curriculum areas: Language and literature, Mathematics, Natural science and technology, Social science, Aesthetic education and Physical education.

Section III
Research findings
Institutional context of the textbooks analyzed

Date of publication

The date of publication of textbooks is not always a clear or unambiguous piece of information. Therefore, the methodological criterion is to use the date of *edition* of books, and this is the one pointed out in the corresponding table, as long as it was possible to identify it. Another date that books usually register is the *reprinting* date, but it is not interesting for this research as it only indicates when a text has been printed again with the same content, no amends. It is neither very informational because textbooks are frequently reprinted, usually every year, as they are sold in high quantities year after year.

The table of dates of publication exclusively gathers the books belonging to the sample analyzed, which were identified as the most commonly used for students 10 to 14 years of age, although they are not necessarily the only ones existing in each country. As will be observed, for 2000, it was not possible to complete the gathering of textbooks for all countries and school grades. Several local researchers had problems locating nine year-old books in commercial bookstores or libraries, although the time distance does not appear too large. Different previous numbers of this Report faced the same problem to access sources from one decade ago.

For year 2000, there was data on 17 countries –that is, excluding Ecuador and Suriname–, and 16 of them used books published in the 1990's. The 16 countries registered books with publication dates from 1996 on, and 10 countries used at least one textbook from 2000. In brief, most of the school books of this period had already been edited for 4-5 years, and many of them were up-to-date by then.

In 2008, most books were edited in the 2000 decade. Although few countries still use some books edited by the end of the 1990's (El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Paraguay and Uruguay), note that other books edited on the same decade are also used. In brief, all the countries at least have several books edited from 2000 on, and about ten of these countries are in the process of publication of new texts for the subject matters of social sciences and civic education, with evidence of editions from 2008 and even 2009 (Bolivia, Brazil, Colombia, Costa Rica, Chile, Dominican Republic, Ecuador, El Salvador, Mexico, and Uruguay).

Seen as a whole, school books today in the region are still quite up-to-date. They are created or revised at the pace of curricular changes, which were generalized during this decade, as verified by the VII HRE Inter-American Report. The co-relation between curricular changes and new textbook editions is logical and desirable as it contributes to the educational system's internal coherence. At the same time, the update of both curriculum and textbooks is quite important to the progress of human rights education, since it works towards the internal coherence between the knowledge component dealt by the educational system and the transformations of contemporary reality. This reality is particularly dynamic in regard to challenges presented by the changing social, economic and political contexts for the validity of human rights.

Dates of publication of the texts analyzed				
Country	Valid in 2000		Valid in 2008	
	10-11-12 years	13-14 years	10-11-12 years	13-14 years
Argentina	nd	1999	2004, 2005 and 2007	2005 and 2007
Bolivia	1998	1998 aprox.	2008	2005 and 2008
Brazil	1996 and1997	1997	2005-2006	2006
Colombia	n/date	2000	2007-2008	2007-2008
Costa Rica	n/date	1996 and 1999	2005	2003, 2005, 2007 and 2008
Chile	2000	2000	2006, 2007 and 2008	2006, 2007 and 2008
Dom. Rep.	2000	2000	2003, 2004 and 2008	2005 and 2008
Ecuador	nd	nd	2008	2008
El Salvador	1996 and 1999	nd	1996 and 1999	2008
Guatemala	1998	1997 and 2000	1998	2001 and 2007
Mexico	1999 and 2000	1999 and 2000	2003, 2006 and 2008	2003 and 2008
Nicaragua	1998 and 2000	1992	1998, 2000 and 2004	1992
Panama	1996 and 1998	1997	2002, 2003, 2005, 2006 and 2007	2006 and 2008
Paraguay	1998 and 2000	2000	1998 and 2007	2007
Peru	2000	nd	2006 and 2008	2007
Suriname(1)	nd	nd	2007	nd
Uruguay	1999 and 2000	1998 and 1999	1999, 2000 and 2008	1998, 1999 and 2001
Venezuela	1991 and 1999	nd	2001, 2005 and 2007	2001 and 2002

Notas:
n/date There is not an exact date of publication.
nd No data available.
(1) No books were found for three of the periods studied (See not at the foot of the table of text used, Section II).

Additionally, note the increase in the total number of textbooks gathered as sources of information for this research between the two times of reference: for 2000, 76 books were collected, while for 2008, 131. This increase may not be explained by the lack of those books that could not be gathered for 2000 in certain countries or school levels. There is truly a real increase of the textbook offer for 2008: in titles, authors and editorials.

This greater plurality or diversity of books nowadays may be read as an indicator of a growing appreciation of this educational instrument by governmental authorities, disciplinary specialists and private editors. From a rights standpoint, the phenomenon is positive as it suggests that more and more varied perspectives on reality are been developped in order to educate young generations, at the same time that there are more didactic options to support teaching.

This trend corresponds to the equally growing movement of decentralization and curricular diversification put into practice by quite a few countries in the region. Without judging these curricular processes, whose complexity requires an in-depth country-by-country examination, or the quality of current textbooks, this phenomenon itself evidences that in Latin America, there is a movement away from a unique, monolithic ("official") discourse, which for long prevailed in the region associated with the existence of authoritarian, if not absolutely dictatorial, political regimes.

Process of creation and distribution

The context information provided by the Ministries of Education reveals that the production of school books in the countries analyzed is located in several intermediate points throughout a continuum. This continuum may be outlined by placing on one extreme the private commercial publishing houses producing the texts in a totally autonomous manner with no governmental supervision and, on the other extreme, the total and exclusive production by the State. There are no cases located in any of the "pure" extremes, that is, the region does neither have a state monopoly nor an editorial market exclusively ruled by the laws of offer and demand. There are processes that combine, in different degrees, the intervention of private editorials and authors with different modalities of intervention by the Ministries of Education.

Trying to place the national cases throughout the continuum, broadly speaking we may locate on the extreme of the relatively autonomous private publishing production Bolivia, Costa Rica, Peru, Venezuela and Uruguay (this last one, only in regard to high school books). Although in these cases the intervention of the State is scarce or null in matters of supervision of the book production process, remember that for them the framework is always the official curriculum (the study programs), and that there are direct recommendations by schools and teachers to students on what text to purchase.

Moving towards a greater intervention of the State, we find several modalities combining the action of private publishing houses and educational authorities. In an important number of cases, the Ministry or Secretary of Education evaluates the privately produced textbooks and recommends those considered more appropriate (Argentina, Brazil, Colombia and Ecuador), or it rather does not only recommend, but approve (or not) the texts (Dominican Republic, Mexico and Guatemala). Other stronger modalities of State intervention consist of the Ministry opening a public bidding process and summoning the publishing houses on the basis of specific content and pedagogic guidelines (Chile, Nicaragua, Panama, Paraguay and Uruguay for primary school books), or buying the services from a private company to produce the books (El Salvador). On the other extreme of State participation, we find Suriname and Bogota, in Colombia (a local sub-system within a decentralized system), who design their own texts through ministerial officers who are disciplinary and curricular experts.

Concerning the private publishing companies producing textbooks, in most of the countries there is a varied offer. This indicates that there are always options, both for the Ministries who call for bids and the schools and teachers when they have the option of recommending books. In other words, there are no private editorial, or state, monopolies in the region. We believe that this fact is related to the increase in number and variety of textbooks between 2000 and 2008, as mentioned above. The aperture to a diverse school text production is possible, precisely, because there is not a monopoly in the process of production, neither from the State nor from one or few publishing houses. The existence of plurality mirrors and guarantees a democratic educational system.

Context information: Production of textbooks and correspondence with study programs				
Country	**Process of production**	**Ministry recommendation[a]**	**Ministry evaluation**	**Correspondence with the programs**
Argentina	The only text produced by the Ministry is Formación Ética y Ciudadana. It was produced the National Authorities of Curricular Management curricular team. The proposals and contents are based on diverse consultation and training activities held with teachers and ministerial technicians from the provinces during the preparation of the NAP, after their approval by the Federal Council.	Except for the text mentioned, the texts analyzed belong to the public editorial market, and the Ministry has made no recommendations about it.	The texts have not been evaluated by ministerial technicians.	The texts selected belong to the subject matter on ethical and citizenship education.
Bolivia	The texts are produced by private publishing houses without Ministry participation. These publishing houses are used by most of the country schools, and their cost is lower than other major publishing houses.	They do not have Ministry recommendation.	The texts have not been evaluated by the Ministry.	nd
Brazil	The National Textbook Program (*Programa Nacional de Libros de Texto* (PNLD)) evaluates the books published by commercial publishing houses, and based on this analysis, it produces a "Guide" with the evaluation of the books selected and approved by the Ministry. Based on the "Guide", schools choose the books they want and request them to the MEC, who distributes them for free.	The Ministry, through the National Textbook Program, recommends a group of books through the "Guide for textbooks", on which schools select the books they want for each grade.	The opinions of ad hoc technical experts on the textbooks approved by the MEC are published on the "Guide for textbooks".	There is correspondence in the case of the most requested books by schools (based on the National Textbook Program). It is not possible to speak of "study programs" as Brazil has national curricular parameters.
Colombia	In certain cases, the texts are produced by the most specialized publishing houses, such as Magisterio, Voluntad, Norma, Santillana and Libros y Libros, in response to curricular guidelines. In other cases, such as Bogota, they were directly designed in some schools.	They are recommended by the Ministry as the most appropriate to deal with the different areas, but not necessarily human rights. These are not the only ones recommended; they are the ones that express a more direct treatment of human rights.	nd	They do correspond, but the greatest development on human rights is found on social sciences books.
Costa Rica	The texts are designed according to the study programs. There is an agreement between the Higher Council of Education and the publishing houses so that the contents of the programs should be available at least six months before, so that the interested companies may adjust their editions to the program to be implemented.	The Ministry of Public Education does not have a policy to recommend publishing house textbooks. It is the teacher who selects the material to work with in the classroom.	No evaluation has been performed. In general, the Ministry technicians cannot give their opinion about any text in particular.	They do correspond, as the publishing houses design the texts according to the study programs.

Context information: Distribution of textbooks and programmed reforms	
Distribution of texts to teachers and students	**Programmed reform to the editions**
Publishing houses have different and effective distribution strategies. In the metropolitan area, books are delivered without charge to teachers by only presenting a school certification identifying them as teachers. Almost all the publishing houses are located in Buenos Aires. Also, during congresses, meetings and other events, these present their productions in stands. The most important publishing houses – such as Santillana, Kapelusz and others – organize specific training actions where teachers are invited, both in the capital city and other important cities, which generally have the presence of textbook authors. In province, free copies are distributed to schools and teachers who are in their database.	Most publishing houses take into account the suggestions made by the NAP (Prioritary Learning Nuclei) for the update of certain topics dealt with in the texts. Some publishing houses have authors who compose curricular teams on the ministry itself or from the General Directorate of Schools of the Province of Buenos Aires; others are related to them for sharing work or academic backgrounds. In general, the most important publishing houses have information on the progress made in regard to contents agreed on the Federal Council, which are incorporated into successive editions.
Both teachers and students should buy the texts on the bookstores. Some teachers buy in bulk and facilitate them to their students. In some communities, these are photocopied.	None
Textbooks are distributed for free to the students of all basic education grades, and those registered on the Brazil Alfabetizado program (Literate Brazil). Also books are distributed to special education students, as well as Braille books in public and private schools. Each primary school student is entitled to one copy on the subjects of English, mathematics, sciences, history and geography. In high school, each student receives a copy of Portuguese, mathematics, history, biology and chemistry. As of 2009, they will also receive books on geography and physics.	nd
Students are not forced to buy school texts, but schools do have to have the texts selected by the teachers and put them at their disposal. Once they have been selected, the teachers may buy them especially at the Editorial del Magisterio.	nd
It is important to highlight that textbooks are not obligatory for students. Textbooks are available to those who request them in different shops and bookstores in Costa Rica. The publishing houses also have agents and internal mechanisms for distribution to schools.	The new editions are related to the adjustments or amends in the study programs. In the case of civic education, with the approval of the 2009 programs, the publishing houses will work on documents that adjust to the new curricular proposal.

Context information: Production of textbooks and correspondence with study programs				
Country	**Process of production**	**Ministry recommendation[a]**	**Ministry evaluation**	**Correspondence with the programs**
Chile	The texts are produced by the private publishing houses who participate in a bid summoned by the Ministry. The publishing houses present their proposals, and the Ministry selects the two that best adjust to the official programs. Later, schools select the one that best responds to their characteristics between the two proposals. According to the school election, the Ministry distributes the texts for free.	Before printing, the Ministry selects and recommends the two proposals that best responds to the development of the official programs.	The Ministry follows a strict evaluation process for the texts offered and ensures that the technical and pedagogic requirements of the alternatives presented are complied with. Moreover, the Ministry's School Text Area has several lines of research to obtain information about the use given to the texts, as well as the opinion of teachers and students.	The texts totally correspond to the current study programs.
Dominican Republic	The textbooks used by the State Secretary of Education (SEE) are produced by specialists on the matter, who might be external or internal to the SEE. They are elected by contest, as well as the editor in charge of design and printing. Before being published, each text has to be revised and approved by SEE technicians who belong to the Curriculum General Authorities as coordinators of each curricular area.	All textbooks, with no exception, created or not by the SEE, should be approved by the SEE by means of a team defined for this, as dictated by decree 6-2003.	The SEE Curriculum General Directorate has established criteria to evaluate texts and other learning resources, and it complies with them. The team of technicians decides whether the text is (a) approved as basic textbook, (b) approved as complementary textbook, or (c) not approved for not complying with the characteristics requested.	They correspond to the study programs
Ecuador	The texts were presented by different publishing houses. After being pedagogically evaluated by teachers and ministerial technicians, series of each one of the basic areas were selected (mathematics, language, social studies and natural sciences) for primary and high school.	After being evaluated by teachers and technicians, the texts are recommended by the Ministry.	The evaluation was carried out previous to the recommendation and use of texts.	They totally correspond to the current study program.
El Salvador	The texts were produced by a private company to which the MINED bought their services. They were first approved by social studies specialists from the Curricular Development, Educational Materials and Teacher Training Directorate. The MINED keeps the copyright.	The texts, as part of the "*Colección Cipotes*" collection, have all the MINED support to be recommended.	The texts were evaluated by a MINED group of specialists in social studies. Their validity for more than a decade showed the solidity of the first "*Colección Cipotes*" collection.	They totally correspond to the study program.
Guatemala	The textbooks are produced by specialists on the subject matters.	The books are approved by the higher bureau educational authorities.	Textbooks are not generally evaluated, but the comments made by teachers to the MINEDUC are taken into account for the production of new texts.	nd
Mexico	The texts are produced by specialists summoned by the Chamber of Editorial Industries.	The texts are not recommended, but rather approved by the Secretariat of Public Education. Once approved, the publishing houses market them with seminars, workshops, advertisements, etc. On TV, each book and its authors have a spot during summer to become known among the teachers who should select their texts.	They were approved before their publication through a technical-pedagogical process.	They correspond to the study programs.

Context information: Distribution of textbooks and programmed reforms	
Distribution of texts to teachers and students	**Programmed reform to the editions**
The texts are the official texts that the Ministry of Education distributes for free to all the schools in the country that are subsidized by the State (93% of schools). Moreover, many of the private schools (7%) also use the same texts with some variations.	Every year there is a bid for the production of texts, so these are adjusted to the curricular changes and updates in the different subject matters.
The distribution of texts is the responsibility of the SEE General Services Directorate, with national jurisdiction. It organizes a national operative through the 18 regional directorates, and these, via the 105 district directorates, which summon school principals to give them the corresponding allocations, by number of students and teachers inscribed in the current school year. School texts and other pedagogic resources, as well as school supplies and uniforms (for students from vulnerable, rural, marginal zones, among other criteria defined) are free. The texts are transferred to the students once they are promoted to the next grade by means of a sort of collection of the texts used by the previous grades. Each public school director should guarantee the care and preservation of these items, and they should be returned by the families and students once the grade is concluded.	There is a plan for a reform to the current edition for 2009, as by provision of the State Secretariat of Education, books should be updated every four years, and the current books, are already on that deadline. Over the next few years, there will be changes on the texts, and this will be an opportunity to include human rights knowledge. It is worth noting that there was consultation on inherent human rights knowledge at the interior of the SEE, with the curricular areas, and at the exterior, with civil society organizations. Based on these recommendations, it is expected to produce an agreed document with guidelines to incorporate human rights knowledge in programs and textbooks. In 2004, a National HRE Plan was concluded; it was prepared by social actors, and in cooperation with the IIHR, FLACSO and UNESCO, but the implementation of the plan is delayed.
Texts are submitted to each institution, according to the number of students, through the Programa de Alimentación Escolar (PAE – School Food Program), in charge of distribution at the national level.	In August 2009 there was a process of update and strengthening of the curriculum of basic school, so a new bid was summoned for publishing houses and independent editors for the production of school texts.
The Ministry distributes them for teachers and students of the public sector at no cost. In the private sector, the teacher buys the text, and relatives buy the books for the students.	At the end of 2008, the Ministry launched the “Cipotes y Cipotas” collection, which is the didactic guide for grades 1° to 9° of the public education system. The books include the contents of the four basic subject matters. They also include other topics such as HIV prevention. The collection comprises study programs, methodological guides for teachers, textbooks and exercise notebooks for students.
The texts used are sent by the Ministry to each school, both for teachers and students.	The older texts are being replaced by the current texts during 2009.
Free distribution in public schools; in private schools, parents purchase them.	The texts are approved, generally for three years. Once this period is over, they are revised again.

Context information: Production of textbooks and correspondence with study programs				
Country	**Process of production**	**Ministry recommendation[a]**	**Ministry evaluation**	**Correspondence with the programs**
Nicaragua	The Ministry of Education holds the following process: - Bid to hire writers - Workshop on text design and general guidelines. - Study of educational policies, student profile, curricular and pedagogic focus and teaching and learning contents. - Order of curricular content matrix. - Selection of bibliography of reference. - Writing. - Revision and feedback between the author and revising commission.	Does not apply.	The texts are evaluated during the production process explained. In general, there is acceptance and suggestions to improve certain contents as they are limited or provide little information to the student.	Partial.
Panama	The texts are created according to the MEDUCA by private publishing houses, through international bidding and adaptation by the MEDUCA through the National Curriculum Authorities.	By law, all school books sold in the country should be approved by the MEDUCA, and they have a 5-year validity.	Text evaluation is made every five years by the Curriculum and Educational Technology Authorities. The authors should update these.	They correspond to the study programs.
Paraguay	The texts are produced by the MEC through national and international bidding. Each publishing house presented their offers according to the requirements. For the selection of the winning publishing house, the content and pedagogic and technical-graphic standards were taken more into account than the economic offer. The texts were written by specialists on each area who work for the winning company.	They are recommended, as they are produced according to the Ministry requirements.	Prior to printing and distribution to primary and high schools, the materials were validated by Evaluating Teams from the MEC Curriculum Department, the MEC/IDB Program Advising Committee and the MEC Educational Development Authorities.	They totally follow the programs.
Peru[b]	They go through a bidding process. The publishing houses call the authors, and they enter the bidding process. There is no copyright; the publishing house assumes it. Work is paid, and the names are placed.	nd	Currently a project financed by the IDB is evaluating them.	They totally follow the programs.
Suriname	The books were produced by the Ministry of Education through history teachers and curriculum developers.	Does not apply	Before the implementation of the new reform, a pilot training process for teachers was carried out. The opinion of the Ministry experts was favorable in regard to content and appropriateness to the target population age.	They totally follow the programs.

Context information: Distribution of textbooks and programmed reforms	
Distribution of texts to teachers and students	**Programmed reform to the editions**
nd	Since 2008, there is a reformulation of curricular documents, including texts for students, guides and support documents for the teacher. This stage started in April of that year, and it was expected to conclude the production of documents and texts in August, to start applying them in February 2009 in about 8000 schools, that is, 80% coverage between kindergarten, primary and high school.
The primary school texts are granted by the MEDUCA, and the texts for high school are bought by parents, but teachers are free to support their lessons on other bibliographic material bought by them.	Every 5 years, the texts are updated by law.
The MEC submits the texts to the country's educational establishments for free, and each one decides how to handle them. The texts are not submitted individually. The teachers access these texts on their own schools, through libraries, secretaries or board members. The students use the books in their schools, or they can be borrowed until the end of each academic year with the commitment to return the texts, as they belong to the school and the MEC.	Starting in 2008, the update-revision proposals for the second-cycle study programs (4°, 5° and 6° grades) will be evaluated, and they will come into implementation in 2009 or 2010. Therefore, new books should be edited, or current books should be amended.
Books are handed in to all public school teachers and students for free, but they should be left in the library for the following year, and thus for three years.	Every bid is based on content, space and pedagogic requirements. Every two or three years the texts are changed, as the premise is that a book should last approximately three years.
The Ministry of Education, through its Educational Materials Distribution Department, is in charge of placing textbooks in schools.	The texts of the Basic life skills course will be printed by the end of year 2009. The texts for 11 year-olds are currently in the stage of manuscript revision and updating. For higher grades, a new reform starting next year is planned.

Context information: Production of textbooks and correspondence with study programs				
Country	**Process of production**	**Ministry recommendation[(a)]**	**Ministry evaluation**	**Correspondence with the programs**
Uruguay	In primary school, the texts are produced through a call for bidding through technical specifications. These specifications were formulated in 2006, which allowed for the submission of new books in 2008 for levels 1° to 4°. Books for levels 5° and 6° were being produced by commissions created for this. In high school, the books are produced by private publishing houses, especially Santillana.	In high school, the books are generally recommended by teachers. In spite of this, this process is followed: a group is constituted for this task (chief inspector, a teacher and a representative of technical teaching assemblies); the books to be bought are selected by subject matter, taking into account their content; a list is made, and the Books and Texts Commission buys them through public bid. All the books bought are sent to the high schools.	There is no evaluation, but there was control by inspectors on the use of books. This topic was important enough to be included as the base of the contest for school directors. The opinions on the texts are varied, but there are no systematized data to support them.	Partially
Venezuela	The Ministry of Education does not directly produce school texts, but rather leaves this task to different publishing houses, under its supervision. In January 2008, the production of 12 school texts for 1°, 3° and 5° grades by the Ministry was announced, according to what was previewed on the National Bolivarian Curriculum (whose application is continuously postponed), concerning the social areas; communication and language; natural sciences and mathematics; physical education, sports and recreation. However, these texts are not known, and the schools continue to use the texts coming from different publishing houses.	The Ministry supervises them, but does not recommend them. In the reforms including the recent approval of the Organic Law of Education and the instauration of National Bolivarian Curriculum, there is a debate on the appropriateness of the texts produced by the publishing houses or the need to have them produced by the State. Publishing houses argue that their texts are according to what has been requested by the Ministry, and some are revised year after year. A study reveals a progressive abandonment of the State supervising duty in regard to the texts, including the first years of the current government.	No exhaustive technical evaluation on the texts by the Ministry of Education technicians is known.	They totally follow the programs.

Notes:
nd No data available.
(a) For cases in which the texts were produced by private publishing houses.
(b) In this case, it is cleared out that the information exclusively corresponds to the high school textbooks for the 2008 period.

Context information: Distribution of textbooks and programmed reforms	
Distribution of texts to teachers and students	**Programmed reform to the editions**
The texts were sent to schools for free. However, according to information from 2008, they have not been reedited for at least four years, which is causing serious problems, as many books are deteriorated or lost. Several schools have very few and are not replaced (primary school in 5° and 6° grades). Work is still done with the same texts as the previous plan, and they are absolutely scarce). There was a bid for books in 2007 to revert this situation.	In 2007 there was a call for teachers for the creation of texts with new technical specifications (bases) for primary school, and new bid calls for high school.
Teachers may recommend the book that they consider more appropriate, but the students are not forced to purchase it. It is enough for them to have an updated text on the subject matter.	There is currently a debate. Representative from the ME, the National Assembly and several civil organizations claim that the texts produced by the publishing houses are not adapted to the 1999 Constitution of the National Bolivarian Curriculum; they suggest an in-depth revision, and even a prohibition of use in case they are considered inappropriate, until the new laws and curriculum are implemented. This suggests a possible reform of school books, including the possibility –outlined at some moment– of having a unique text produced by the ME.
Notes: nd No data available.	

The production of textbooks is both important and complex, regardless of the modality chosen, due to a number of aspects (necessary correspondence to the study programs, adjustment to child development levels, high number of students to be reached, national geographic coverage, periodic updates, etc.). As suggested by the current context information by country, compared to the information available for the II HRE Report (2002), many Ministries in the region have stepped out to recognize this importance and complexity.

Thus, to this date, valuable educational policies are promoted from a rights and education quality perspective – which, although not yet unanimous, mark tendencies towards progress. Among them:

- Creating particular internal instances to produce guidelines, give follow-up and evaluate textbooks;
- Recognizing the participation of schools and teachers at the time of selecting books;
- Planning consultation and research to collect the teachers' opinion on quality and utility of the texts used, and
- Financing and distributing books for free for all students in the system or, for all schools and teachers in the system.

The latter is one of the policies that most impact could have in promoting education quality and equity, especially for the low-income population.[1] Among the countries in our study who practice this, with differences, there are Brazil, Chile, Dominican Republic, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Mexico, Panama, Paraguay, Peru, Suriname and Uruguay. Unfortunately, it is generally applied only at the primary level, and it still does not reach the high school level, where the students and their families have the economic burden to buy the textbooks. With the growth (in the world and the continent) of the period of obligatory and free education, this policy should massively extend to all the obligatory cycle.

Textbook content: Analysis and keys for interpretation

Section II explained the general research procedure to produce this Report in the framework of the second cycle of HRE Inter-American Reports. Additionally, it is necessary to pose certain theoretical and methodological measurements of how the textbook contents were analyzed and how their specific contribution to the study of HRE progress in the region should be interpreted.

After receiving the high number of textbooks cited at the end of Section II, the IIHR research team analyzed them according to the following procedure. First, they were classified per country, school grade and age, by subject matter, and by period of comparison (2000 and 2008). Later, they were revised one by one, page by page, in order to identify and mark all the information referring human rights. Once located, the information was highlighted with color markers and categorized according to the matrix of variables and indicators, also presented in Section II. Basically, the presence or absence of each indicator was marked, explaining, in the first case, if it was an explicit or direct reference, or if on the contrary, it was implicit or indirect. The data was entered into tables summarizing the results by indicator, by period of study, by school level and by country, as it was done with study programs on the VII Report.

Entering the data on tables was essential to achieve an overview on the inclusion of human rights knowledge in textbooks and to catch a glimpse of changes through time, country by country, as well as to ensure that such changes are related to those already confirmed on the study programs (VII Report, 2008). Nevertheless, the interpretation of these tables may not be done in the same way as with the study programs. Books claim other interpretation keys.

By examining the textbooks, the researchers' interest cannot be restricted to counting one by one each human rights knowledge included – that is, to meticulously register if each piece of indicator information is present or not throughout the pages. This was essential for study programs because they are the official documents establishing the knowledge to be taught in each school level in an explicit and detailed manner. Textbooks, by definition, correspond to the programs; otherwise, they would not be approved or recommended by the Ministry of Education or used by students and teachers. Therefore, strict quantification contributes with little new information.

Concerning textbooks, it is especially interesting *to examine how human rights knowledge is presented and explained*. Books are a sort of extended discourse, different from the synthetic and quantifying discourse of study programs, which concentrate on mentioning the topics, but not on analyzing them. Books, on the other hand, develop argumentation and offer abundant information on those topics that programs only mention, and they allow going in-depth into the philosophical, historical and doctrinaire conceptions that sustain them. They also constitute a particular didactic proposal that crosses the totality of the book. These base conceptions and proposals are better discovered

1 Inter-American Development Bank, *Reforming Primary and High School Education in Latin America and the Caribbean. An IDB Strategy*. Claudio de Moura Castro et al., Education Unit, Sustainable Development Department, 2000, pp16.

when holistic and qualitative approaches are used. That is the main reason not to make book date quantification an absolute.

A second reason is that our information source sample, although abundant, is not exhaustive. In certain cases, it was not possible to access books from a certain period (especially from 2000), or from certain levels or subject matters. These gaps may create an unbalance of the data. One example is Brazil, for which we have many books, but exclusively on history and geography, not on civic or citizenship education. Thus, it is very possible that certain indicators are not mirrored on the tables, and it would be incorrect to assume, based on this, that they are not included in textbooks at all.

Another reason to diminish the importance of quantifying human rights items in textbooks is the possible existence of complementary materials (books, leaflets, notebooks, guides, etc.) that may be used in classrooms, in addition to the textbook, to present human rights topics or issues. This type of material, as clarified above, was not analyzed in this report due to the methodological difficulties to identify them for the two periods of research in all countries (see Section II, Sources of information and procedure of research). Several examples of this material are presented in the text box.

In brief, a closer look at the tables of data presented in the next section of this report "do not tell the whole story" of textbooks. The interpretation key is in watching beyond the singular data of presence *versus* absence to analyze the discourse, paying special attention to the argumentation and expositive development in order to identify successes, deficiencies or inaccuracies on human rights knowledge.

HRE complementary materials

In Mexico, aside from the textbooks used in all the country schools, there have been materials produced and addressed towards specific populations, dealing with human rights; two examples of these are the books La educación intercultural bilingüe. Cuaderno de trabajo para niños y niñas de Educación Primaria Indígena for fifth and sixth grades, and Los derechos humanos en el hogar, en la escuela y en la sociedad, addressed to parents.

Nicaragua has a similar situation with its Guía didáctica sobre los derechos humanos de la niñez y la adolescencia for 4°, 5° and 6° grades. This material was valid both for 2000 and 2008.

In Costa Rica, the State of the Nation (Estado de la Nación) project has developed modules for primary and high school education which deal with sustainable human development, as well as a proposal for the pedagogic mediation of the State of the Nation Reports in social studies and civic education for high school.

In Guatemala, on its side, the series Participemos y aprendamos a convivir. Capacitación y formación de mediadoras y mediadores estudiantiles was developed, which is addressed towards children from 4°, 5° and 6° grades who wish to become mediators for conflict analysis and transformation.

In Argentina, printed, digital and audiovisual materials have been produced to address different topics in the classroom: historical memory, the right to identity, native populations, equality and diversity, the holocaust, crimes against humanity, and digital literacy, among others. The series "Cuadernos para el aula" (notebooks for class work) was developed with the purpose of contributing to the dialogue teachers hold every day at their schools on pedagogic processes based on NAPs (Prioritary Learning Nuclei). Other material addressed to the family in order to promote follow-up to the student's learning process was also produced.

This research does not seek –nor it could– to analyze the whole discourse of the books used as sources due to its enormous quantity, but it recognizes the value of that interpretative methodology and recommends its utilization for future national investigations to complement the study of progress trends. In this report, we will seek to come somewhat close to text discourse analysis, as well as to make the reader aware of it through textual examples that enrich the quantitative data.

A more integrated vision will be achieved seeing the results of the VII and VIII Reports together, as each one of them explores the specificity of an important formal education process: study programs and textbooks. Here, we have tried to compare both types of results, provided that the comparison was relevant.

Specific knowledge of human rights in the textbooks for students from 10 to 14 years of age

In order to present the results of the textbook analysis, it was decided to gather the two matrix domains (primary and high school level), in the same way as it was done in the VII Report with the study programs. The alternative to present each level or domain separately had the drawback of breaking the school continuum, and it could fall into reiterations on the presentation of common indicators for both domains.

The presentation will follow the order of the matrix variables and indicators, grouping those indicators with conceptual affinity or a similar behavior, in order to facilitate its reading. The corpus of this Section will not include the tables with the results of all the indicators due to their high number (43 counting both domains). Only certain particularly significant tables are included – the same included in Section III of the VII Report so as to facilitate comparison. The other tables are available in the Appendix.

The tables may be read in two directions, providing different types of comparative information. A vertical reading contrasts countries, identifying whether a particular indicator was found or not in the textbooks for the different grades, and if so, how explicitly, thus illustrating the regional trend. A horizontal reading facilitates comparisons between textbooks of the same country, that is, it compares the books of five grades (the final three years of elementary school and the first two of high school) at the two different periods selected for the study (2000 and 2008).

Inclusion of concepts and basic conceptual developments on human rights

Concept of human rights, definition and characteristics

As a summary, it should be noted that the joint behavior of the *inclusion of concepts and basic conceptual developments of human rights* variable is present in textbooks in a very similar way, most of the times almost parallel, as it was present in the study programs, especially for the comparison between 2000 and 2008. Due to the tight relation between these educational system components, often and every time it is clarifying, the trends resulting from the VII Report (2008) will be compared to those at present.

The *concept of human rights* (Indicator 1.1) is considerably included in all countries on which there is data, in textbooks of various grades, and explicitly both for 2000 and 2008.[2] The presence of the indicator in 2000 and 2008 is similar, with a minimum growth between dates because it was already quite extended in 2000. It seems that in 2008 a new country is added (Ecuador), but it is difficult to identify if it is a real growth of the topic or not, as there were no sources of information for this country for 2000.

2 The only doubt is with Suriname, but in this care there is only minimum information (textbooks of only two primary school levels, only for 2008), and these are the first finished texts produced to teach a new curriculum. Doubts about the situation of this country will appear again with other indicators due to the same reason of lack of sources.

Indicator 1.1. Concept of human rights or rights of persons										
Country	2000					2008				
	Primary			High School		Primary			High School	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	nd	nd	nd	nd	✓✓	nd	nd	✓✓	✓✓	✓✓
Bolivia	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--	✓✓
Brazil	✓✓	✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓
Colombia	✓✓	nd	nd	nd	✓✓	✓✓	nd	✓✓	✓✓	✓✓
Costa Rica	nd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	nd	✓✓	✓✓	--	✓
Chile	--	✓✓	✓✓	--	✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Dom. Rep.	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓
Ecuador	nd	nd	nd	nd	nd	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
El Salvador	✓✓	✓✓	✓✓	nd	nd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Guatemala	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Mexico	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Nicaragua	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Panama	✓✓	✓✓	nd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--
Paraguay	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Peru	nd	✓✓	nd	nd	nd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	nd
Suriname	nd	nd	nd	nd	nd	--	--	nd	nd	nd
Uruguay	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Venezuela	nd	nd	✓✓	nd	nd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	nd

✓ Implicit inclusion: makes reference to the indicator without naming the indicator explicitly in the textbooks.
✓✓ Explicit inclusion: makes direct and explicit reference to the indicator in the textbooks.
-- The content has not been included in the textbooks.
nd No data available.

There is an evident trend with the first indicator which appeared repeatedly throughout the matrix and which was observed in the study programs (VII Report, Section III). When a human rights conceptual indicator is present in a country's curriculum, it generally appears in more than one school grade: it may be found in two, three or even all grades examined (5th to 9th). Logically, this situation reflects in textbooks. The situation is not identical for each indicator or country, as can be seen in the tables, but the repeated presence of the indicator in several grades suggests a cross-cutting approach in the school cycle – which, of course, will not consist of an identical repetition of information, but of a gradual in-depth study.

The *definition of human rights* (Indicator 1.2) is much less present in textbooks than the reference to the respective concept (Indicator 1.1), in both moments in time. However, there is an increase from one moment to the other, as in 2000 the indicator was found in 10 of 18 countries, while in 2008, it was found in 15 of 18 (see Indicator 1.2 table, Annexes). In spite of this increase, compared to the results of the VII Report, it seems like the definition of human rights is much less developed than requested by the study programs, in one and the other period.

In regard to the *characteristics of human rights* (Indicator 1.3), its inclusion in textbooks is extremely low in general, although it increases in 2008 in comparison to 2000. From a reference in textbooks of 4 countries in 2000, it goes up to 11 countries in 2008. However, even today it still does not appear in more than a third of the corpus of the study.

Comparing the results of the three previous indicators, there is a concern about the repetition of the trend already observed in the curriculum: the abundance of the inclusion of the human rights concept in textbooks contrasts with the lower space given to their definition and the even lower, very scarce, given to the characteristics of the concept. To really understand human rights entails knowing how to explain what they are and what are their characteristics (at least the most essential: inherence, universality, integrality and inviolability); that is how they should be explained in school. On the contrary, the sequence of the first three indicators suggests that human rights could be appearing

–in the curriculum and textbooks– in a nominal or symbolic fashion, that is, naming them, but not developing the topic well.

Indicator 1.3. Characteristics of human rights										
Country	2000					2008				
	Primary			High School		Primary			High School	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	nd	nd	nd	nd	--	nd	nd	✓✓	✓✓	--
Bolivia	--	--	--	--	--	--	--	✓✓	--	--
Brazil	--	--	--	--	--	--	--	--	--	✓✓
Colombia	--	nd	nd	nd	✓✓	--	nd	✓✓	✓✓	--
Costa Rica	nd	--	--	--	--	--	nd	--	--	--
Chile	--	--	--	--	--	--	--	--	✓✓	--
Dom. Rep.	--	--	--	--	--	--	--	✓✓	--	--
Ecuador	nd	nd	nd	nd	nd	--	--	--	--	--
El Salvador	--	--	--	nd	nd	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓
Guatemala	--	✓	--	--	--	--	✓	--	--	--
Mexico	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	--
Nicaragua	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Panama	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Paraguay	--	--	✓✓	--	--	--	--	--	--	--
Peru	nd	--	nd	nd	nd	--	--	✓✓	--	nd
Suriname	nd	nd	nd	nd	nd	--	--	nd	nd	nd
Uruguay	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Venezuela	nd	nd	--	nd	nd	✓✓	✓✓	✓✓	--	nd

✓ Implicit inclusion: makes reference to the indicator without naming the indicator explicitly in the textbooks.
✓✓ Explicit inclusion: makes direct and explicit reference to the indicator in the textbooks.
-- The content has not been included in the textbooks.
nd No data available.

Rights enshrined in the Universal Declaration

In order to establish how the rights enshrined in the Universal Declaration are presented in textbooks, a slightly different matrix was applied to the elementary level textbooks than those of high school. The premise was that this topic would be addressed differently in both levels due to the students' cognitive characteristics, that is, in a general or holistic manner in primary school, as opposed to a detailed and in-depth manner in high school.

Due to this, for the elementary grades a single indicator was examined, whether or not the *rights enshrined in the Universal Declaration*, taken as whole, were mentioned (Indicator 1.4, table in Appendix). The results show that currently inclusion is more marked: in 2000 they were explicitly present in 9 of 18 countries, while in 2008, they appear in 15 out of 18 countries, that is, 6 more countries.

For high school, four indicators breaking down the rights established in the Declaration were used: one on whether or not the *human rights classification* on civil and political rights, economic, social and cultural rights was included (Indicator 1.4.1), and other three referring to the inclusion of *civil and political rights* (Indicator 1.4.2), *economic, social and cultural rights* (Indicator 1.4.3) and *collective rights* (Indicator 1.4.4).

The broken down indicators did not massively appear in national school texts, but without doubt they increased throughout this decade. In 2000, the classification of human rights explicitly appeared in textbooks from 5 of the 18 countries; civil and political rights in 12; ESCR in 12, and collective rights in 7. In contrast, in 2008 the classification of rights appears in textbooks from 12 countries, civil and political rights in 17, ESCR in 16 and collective rights in 13 (see tables in Appendix).

Children's rights: Concept and rights enshrined in the International Convention on the Rights of the Child

The concept of *children's rights* is found to a high degree in textbooks from 2000 and 2008, although much more visible in the latter (Indicator 1.5, table in Annex). In 2000, it is found on 12 of the 18 countries textbooks, while in 2008, it is found in 17 of 18 countries. The situation fully corresponds to the approach to the topic made by the respective curricula, as was proved in the VII HRE Report.

Oddly, the inclusion of the *rights enshrined in the Convention of the Rights of the Child* (Indicator 1.6) is not equally extended in neither moment, or at the beginning of the decade or currently, in spite of the fact that it has grown between one and the other – from 11 to 17 countries of a total of 18.

Two facts verified generate some surprise. On the one hand, that the Convention is not more dealt with, taking into consideration that it is quite relevant for students as subjects of the rights recognized by it, and for the educational system as one of the instances responsible of putting them into practice. Remember, also, that the Convention is the human rights treaty with speediest and more extense ratification in history and reaches all the countries in the continent, except the United States, the only exception in the world.

On the other hand, it is also surprising to find a quantitatively larger treatment of the concept of children's rights in general than of the specific children's rights recognized by the Convention. We believe that this is another example of "nominal" or "symbolic" inclusion of the topic of rights, which is only limited to the mention of the concept and never goes beyond this superficial level.

Indicator 1.6. Rights enshrined in the Convention on the Rights of the Child

Country	2000					2008				
	Primary			High School		Primary			High School	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	nd	nd	nd	nd	--	nd	nd	✓✓	--	--
Bolivia	--	--	--	--	--	--	--	✓✓	--	--
Brazil	--	--	--	✓✓	--	--	--	--	--	--
Colombia	✓	nd	nd	nd	--	✓	nd	✓✓	✓✓	--
Costa Rica	nd	✓✓	✓	--	--	nd	✓✓	✓	--	--
Chile	--	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--
Dom. Rep.	--	--	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	--
Ecuador	nd	nd	nd	nd	nd	--	✓✓	✓✓	--	✓✓
El Salvador	✓✓	✓✓	✓	nd	nd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Guatemala	✓✓	--	--	--	--	✓✓	--	--	✓✓	--
Mexico	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓
Nicaragua	--	--	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--
Panama	✓✓	✓✓	nd	--	--	--	--	--	--	✓✓
Paraguay	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	--	--	--
Peru	nd	✓✓	nd	nd	nd	✓✓	--	✓✓	✓✓	nd
Suriname	nd	nd	nd	nd	nd	--	✓✓	nd	nd	nd
Uruguay	--	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--
Venezuela	nd	nd	--	nd	nd	✓✓	✓✓	--	--	nd

✓ Implicit inclusion: makes reference to the indicator without naming the indicator explicitly in the textbooks.
✓✓ Explicit inclusion: makes direct and explicit reference to the indicator in the textbooks.
-- The content has not been included in the textbooks.
nd No data available.

Equality and non-discrimination. Concepts and types of discrimination

Knowledge about equality and non-discrimination in general and certain particular cases were taken into account by the research matrix through the definition of four indicators (indicators 1.7 to 1.10). The topic was covered extensively and with a certain degree of redundancy to provide precise information, given its central position in both human rights doctrine and the continent's reality.

Indicator 1.7. Equality and non-discrimination										
Country	2000					2008				
	Primary			High School		Primary			High School	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	nd	nd	nd	nd	✓✓	nd	nd	✓✓	✓✓	✓✓
Bolivia	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓
Brazil	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓
Colombia	--	nd	nd	nd	✓✓	✓✓	nd	✓✓	✓✓	✓✓
Costa Rica	nd	--	--	--	✓✓	nd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Chile	--	--	--	--	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓
Dom. Rep.	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Ecuador	nd	nd	nd	nd	nd	--	✓✓	✓✓	✓✓	--
El Salvador	✓	✓✓	--	nd	nd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Guatemala	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Mexico	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Nicaragua	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓
Panama	--	✓✓	nd	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--
Paraguay	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Peru	nd	✓✓	nd	nd	nd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	nd
Suriname	nd	nd	nd	nd	nd	✓✓	✓✓	nd	nd	nd
Uruguay	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓
Venezuela	nd	nd	--	nd	nd	✓✓	✓✓	--	✓✓	nd

✓ Implicit inclusion: makes reference to the indicator without naming the indicator explicitly in the textbooks.
✓✓ Explicit inclusion: makes direct and explicit reference to the indicator in the textbooks.
-- The content has not been included in the textbooks.
nd No data available.

The results of all indicators are compelling and consistent. Of all the topics analyzed on human rights knowledge, this one has received the most widespread and explicit coverage in textbooks in both moments in time. Their presence was already considerable in the 2000 texts (15 of 18 countries), and it keeps growing, to the point that it reaches all the countries participating on the research. This wide thematic coverage and progress in time are two trends already verified in the curricula (VII Report), and textbooks implement and strengthen them. It is clear the emphasis that educational systems in the region currently place in *equality and non-discrimination* in its different manifestations.

As may be seen in the table, in 2008 the increase is verified in two ways. One, in the presence of the indicator in a couple of countries that previously did not register it (Suriname and maybe Venezuela and Ecuador, which we may not fully corroborate due to the lack of sources of information for 2000). The other, in the multiplication of the explicit approach in the textbooks of more school grades by country, reinforcing the treatment of topics through the school cycle.

The other indicators on *prejudice, stereotypes and discrimination* and *different types of discrimination* (indicators 1.9 and 1.10, tables in Annex) behave in a similar fashion. There is an important presence of these indicators in 2000 in at least 14 of 18 countries, which grows to 16 of 18 countries in 2008, and they are reiterated in a greater number of consecutive grades.

There seems to be another type of substantive growth in posing the topic. A critical discussion of stereotypes and prejudice towards manifestations of human diversity or situations of vulnerability that were not discussed one decade ago has opened. For instance, we have found explicit arguments for awareness and reproval of discrimination towards homosexuals and people infected with HIV/AIDS, two cases that not long ago were practically taboo in schools. It is possible that in many places they still are, as it usually happens with anything associated to sexuality (sexual health and education or sexual and reproductive rights), but the beginning of the discussion on these topics suggests a process of change in the social imaginary towards a rights-based vision that will extend without a doubt.

Equality and non-discrimination

[In history]. Christianity: Slaves were not allowed to have their own religion. They were not allowed to practice Christianity because, for colonizers, slaves were not worthy of having the same religion as them. They preached brotherhood, but this had meaning only among people of the same color. *Wij en ons verleden Historia 5. MINOV.* ***2007****, pp. 128 (Suriname).*

Every human being is different from one another. We know that everyone deserves our respect as such. However, there are groups or individuals who foster the devaluation of those who are not similar to them. All human beings are different, and color, physical features or beliefs do not make us superior or inferior to others. This discrimination is many times suffered by foreigners for the simple fact that they are foreigners, regardless of their race or culture. This is a manifestation of racism or nationalism, contrary to the tolerance necessary for the coexistence of all inhabitants of this planetary village. *Espacio, tiempo: ¡Acción! Ciencias Sociales. 6º year.* ***2000****, pp. 9 (Uruguay).*

Discrimination is a practice that does not only hurt the feelings of the persons affected, but it also has much more serious and larger consequences, as if certain people consider that others are "inferior", they could believe that these do not deserve the same treatment as others. This belief is more dangerous when it is accompanied by provisions and behaviors that prevent discriminated groups from fully participating in society and in the exercise of all their rights. In this case, we may speak of exclusion. *Ciencias Sociales 1. Secundaria. Collective work. Editorial Santillana.* ***2008****, pp. 208 (Peru).*

We speak of discrimination when individuals, social sectors, groups or ethnic groups are treated as inferior, and thus, they are denied equality to exercise the rights inherent to them as part of the human race... Those who discriminate single out, but do not tolerate, differences; therefore, they exclude those who are considered different. *Educación Cívica 1, Blanco, O'dena Diego.* ***2005****, pp. 87 (Argentina).*

A similar pattern appears for the inclusion of *gender equality or equity* (Indicator 1.8), although this indicator is found somewhat less frequently than the other three both in 2000 and 2008, as can be seen in the corresponding table. Of course, it is also possible that the table may not reflect all the appearances of this topic in textbooks, as it may be addressed under the "umbrella" topic of stereotypes, prejudice and discrimination. It is also possible that, in countries considering gender equity as a school curriculum transversal objective, the indicator is present in other grades and subject matters not considered for this study. Given the importance of this topic, it would be advisable to promote studies in each country to analyze whether it is being treated with enough persistence and depth in the national educational systems.

Awareness and rejection of discrimination due to sexual orientation

Adolescents channel their sexuality in different forms, according to their values, feelings and position in regard to the standards of their family and society. The most generalized expression of sexuality is given with persons of the other sex (heterosexuality), but there are other sexual preferences such as homosexuality and bisexuality... Each one of us expresses our sexuality according to our individual feelings, emotions and values; therefore, respect towards others' forms of expression is a basic principle to human coexistence which forces us to recognize the dignity and freedom of every human being. *Formación Cívica y Ética 3. Bahena, Urbano et al Publicaciones Cultural.* ***2000****, pp. 113 (Mexico).*

For an ethical reflection supported by the recognition of the dignity, inviolability and autonomy of the person, a moral assessment of heterosexuality, homosexuality or bisexuality should take into account the following question: heterosexuality, homosexuality and bisexuality are not only sexual phenomena. They fundamentally mean the human condition of personal beings who in their sexuality, they feel installed in the attraction towards one sex or the other. Therefore, the ethical judgment in regard to the topics above cannot be closed, as we would be denying the autonomy of the person who participate in any one of the conditions mentioned. *Formación ética y ciudadana 9º. Riquelme, Carlos et al. Editorial Don Bosco.* ***2007****, pp. 72 (Paraguay).*

Indicator 1.8. Gender equality or equity										
Country	2000					2008				
	Primary			High School		Primary			High School	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	nd	nd	nd	nd	✓✓	nd	nd	✓✓	✓✓	✓✓
Bolivia	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	--	✓✓
Brazil	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	--
Colombia	--	nd	nd	nd	--	--	nd	✓	✓✓	✓✓
Costa Rica	nd	✓	✓✓	✓✓	✓✓	nd	✓✓	--	✓	✓✓
Chile	--	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--
Dom. Rep.	--	--	--	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓
Ecuador	nd	nd	nd	nd	nd	--	--	--	--	--
El Salvador	--	✓✓	--	nd	nd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Guatemala	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Mexico	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Nicaragua	✓✓		✓✓	--	--	✓✓	--	✓✓	--	--
Panama	--	--	nd	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Paraguay	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	--	✓✓
Peru	nd	--	nd	nd	nd	✓✓	✓✓	✓✓	✓	nd
Suriname	nd	nd	nd	nd	nd	✓✓	✓✓	nd	nd	nd
Uruguay	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓
Venezuela	nd	nd	--	nd	nd	--	--	--	--	nd

✓ Implicit inclusion: makes reference to the indicator without naming the indicator explicitly in the textbooks.
✓✓ Explicit inclusion: makes direct and explicit reference to the indicator in the textbooks.
-- The content has not been included in the textbooks.
nd No data available.

Indicator 1.11. Poverty, hunger and inequality										
Country	2000					2008				
	Primary			High School		Primary			High School	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	nd	nd	nd	nd	✓✓	nd	nd	✓✓	✓✓	✓✓
Bolivia	--	✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--
Brazil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Colombia	--	nd	nd	nd	--	✓✓	nd	✓✓	--	✓✓
Costa Rica	nd	✓✓	--	--	--	nd	✓	--	--	✓✓
Chile	✓✓	--	--	--	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓
Dom. Rep.	--	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Ecuador	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
El Salvador	✓✓	--	✓✓	nd	nd	--	--	✓✓	✓✓	✓✓
Guatemala	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓
Mexico	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Nicaragua	✓✓	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Panama	--	✓✓	nd	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--
Paraguay	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓
Peru	nd	✓✓	nd	nd	nd	--	✓✓	✓✓	✓✓	nd
Suriname	nd	nd	nd	nd	nd	✓✓	✓✓	nd	nd	nd
Uruguay	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Venezuela	nd	nd	✓✓	nd	nd	--	✓✓	--	✓✓	nd

✓ Implicit inclusion: makes reference to the indicator without naming the indicator explicitly in the textbooks.
✓✓ Explicit inclusion: makes direct and explicit reference to the indicator in the textbooks.
-- The content has not been included in the textbooks.
nd No data available.

Poverty, hunger and inequality

A look at human rights in the context of the Americas cannot ignore the persistent, acute problems of *poverty, hunger and inequality* affecting large populations in our region – the most unequal in the world. These situations completely contradict human dignity, and therefore, represent the denial of the full exercise of human rights. To do it would be a flagrant contradiction of principles. Therefore, it is important to verify a significant presence of these topics (Indicator 1.11) as an explicit content in textbooks, in a similar way than it was verified in the curricula by the previous research of the VII Report (2008).

Poverty, hunger and exclusion

With an individualist and prejudiced perspective:

Indolence, laziness and idleness are the source of poverty in homes and ill advisors that may bring about delinquency. Vice and hunger never find satisfactory solutions for the down-and-out who does not look for a job... *Formación Cívica y Social. 1 año.* ***1992*** *(Nicaragua).*

With a rights-based perspective:

...holding a dignified employment, being granted access to education, and being capable of covering other essential needs should be guaranteed by the State and controlled by the citizens... Society's current challenge is to find a way to face a reality where there are individuals who do not have access to work, children who do not attend school or do not have the possibility of appropriate feeding, and families who do not have a house to live. *Educación Cívica 1, Blanco O'dena, Diego.* ***2005****, pp. 71 (Argentina).*

In many countries of Latin America, Africa and Asia... there is an increase of borderline situations where millions of people lack the essential means to survive and develop as persons. That is, they have not been able to satisfy their basic needs. The primary needs of human beings, such as food, shelter, housing, work, education, means of transportation, are the necessary conditions for a dignified life. This group of needs include minimal conditions of satisfaction, under which serious difficulties arise for achieving a dignified life. *Formación Ética y Ciudadana 7º, Ministry of Education and Culture.* ***2007****, pp. 72-3 (Paraguay).*

Marginal zones are a synonym of poverty, hardship, abandonment, harsh living conditions. That is the reason why the word marginal does not only allude to the fact that these neighborhoods are in the outskirts of the city, but, above all, to the fact that these people live at the margin of the benefits of living in society. *Enciclopedia Girasol 6.* ***2007****, pp. 355 (Venezuela).*

Although the topics of poverty and inequality are not as massively spread as those analyzed in the previous section on prejudice and discrimination, since 2000 they are explicitly included in textbooks of at least one school grade in 15 of 18 countries studied. In 2008, they appear in textbooks from 16 of the 18 countries, and, what is more relevant, they are studied in more school grades, or, in other words, at more ages of the 10-14 years of age period. Eleven countries show this indicator in new school grades, without taking into account that there are other three countries in which it was already present in all the range of our sample (Brazil, Mexico and Uruguay).

We interpret this verification as a trend of progress as it reveals that textbooks are widening the treatment of the real and serious problems on economic, social and cultural rights in the countries of the region – a progress that is coherent with the curricular expansions produced in the same sense. As we stated when discussing the curricula, "in the not-so-distant past, school systems invariably offered oversimplified, sugarcoated versions of reality, ignoring or shielding childish eyes from the crude reality of poverty and marginalization, even though many of these same children experienced it in their own lives every day. The school knowingly remained at the margins of the real world".[3] It is encouraging to prove that this is changing.

Nevertheless, it would never be enough to look at the sole presence –versus absence– of the indicator in the textbooks to know if it represents trustworthy social analyzes. It is necessary to analyze the extended discourse of books in this respect, in order to evaluate if a rights-based approach is adopted (or not) to explain the causes and consequences of poverty, inequality and endemic exclusion in our societies and to point out the paths to improvement. The reading of the sources used for this report suggests that in a number of 2008 texts there are substantive advances in this sense, as exemplified on the tables.

3 IIHR, *VII Inter-American Report on Human Rights Education*. Inter-American Institute of Human Rights, San Jose, Costa Rica, 2008, pp 60.

Country	Indicator 1.12. Citizenship				Indicator 1.13. Global citizenship			
	2000		2008		2000		2008	
	High School		High School		High School		High School	
	13	14	13	14	13	14	13	14
Argentina	nd	✓✓	✓✓	✓✓	nd	--	✓	--
Bolivia	✓✓(1)	--	--	✓✓	--	--	--	--
Brazil	✓✓	--	--	--	--	--	--	--
Colombia	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--	--
Costa Rica	✓	--	✓✓	✓✓	✓	--	--	--
Chile	--	--	--	✓✓	--	--	✓✓	✓✓
Dom. Rep.	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓
Ecuador	nd	nd	--	--	nd	nd	--	--
El Salvador	nd	nd	✓✓	--	nd	nd	✓(1)	✓
Guatemala	✓✓(2)	✓	✓✓	--	--	✓	--	--
Mexico	✓✓(3)	✓✓	✓✓	✓✓	✓(2)	--	--	--
Nicaragua	✓✓(3)	--	✓✓(3)	--	--	--	--	--
Panama	✓✓(2)	✓✓	✓✓(2)	✓✓	--	--	--	--
Paraguay	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓
Peru	nd	nd	✓✓(3)	nd	nd	nd	--	nd
Suriname	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Uruguay	✓✓	--	✓✓	--	✓	--	✓	--
Venezuela	nd	nd	--	nd	nd	nd	--	nd

(1) The indicator appears in the level corresponding to 11 years of age.
(2) The indicator appears in the level corresponding to 10 years of age.
(3) The indicator appears in the level corresponding to 12 years of age.

(1) The indicator appears in the level corresponding to 10 years of age.
(2) The indicator appears in the level corresponding to 11 years of age.

✓ Implicit inclusion: makes reference to the indicator without naming the indicator explicitly in the textbooks.
✓✓ Explicit inclusion: makes direct and explicit reference to the indicator in the textbooks.
-- The content has not been included in the textbooks.
nd No data available.

Citizenship and development (13 and 14 years of age)

Based on suggestions from specialized studies and the IIHR Curricular Proposal, indicators 1.12, 1.13 and 1.14 of the matrix were exclusively applied to the textbooks of the first two grades of high school. As they cover concepts and conceptual developments that are more abstract and complex, these are better suited to the cognitive development of pre-adolescents between 13 and 14 years of age. The study of curricula had showed that, indeed, this is the school level where these topics are commonly found (VII Report).

Indicators 1.12 and 1.13 both focus on the concept of *citizenship*, although they are sustained by two historically and conceptually different conceptions. Indicator 1.12 is focused on the classic notion of citizenship, understood as the "universe of physical or natural persons who comprise the population of a nation-state and possess legal qualities that equip individuals to exercise their rights, fulfill their obligations and participate in the public life of their country... citizenship is the sine qua non for the effective exercise of all rights recognized by international conventions and national constitutions".[4] Indicator 1.13 refers to a contemporary and much more holistic notion which sustains that global citizenship goes beyond the idea of knowing that everyone is a citizen of the globe, to recognize and assume our responsibilities towards one another and towards our common habitat, the Earth.[5] The following table of results, displaying the two indicators together, is revealing.

The classic or traditional concept of *citizenship* predominates in textbooks of both periods, which also corresponds to the knowledge made explicit in the official curricula. In 2000, it is included in books of 10 of 18 countries, and in 2008 increases to 14 of 18 countries.

4 Valencia, H., *Diccionario derechos humanos*. Espasa , Madrid, 2003.
5 Oxfam, *Global Citizenship: The Handbook for Primary Teaching*. Mary Young, Eilish Commins, Oxfam, Great Britain, 2002.

On its side, the contemporary concept of *global citizenship* is hardly present. In 2000 it was only found in books of just 4 of 18 countries; in 2008, in 6 out of 18. In the few cases where it appears, an implicit, approximative inclusion prevails, as will be verified on the examples on the topic. It is addressed through the concept of globalization as a world interconnection process, and using terms such as "global" or "planetary" village.

The behavior of this indicator is singular, as it does not adequately correspond to the trend of the curricula in this respect. Although in the study programs analyzed for the VII Report the *global citizenship* concept also revealed a scarce presence, it appears even less in books than in study programs. For instance: for 2000 there was some allusion to the concept, although implicit, in the study programs of 7 countries, while it was present on the textbooks of only 4 countries, and for 2008, it was found in programs of 10 countries, but in the books of only 6. This is odd and may suggest that certain publishing houses and/or authors who produce school texts are not acquainted enough with the concept, in spite of the fact that they are producing widely used texts as the ones of our sample. One can wonder how specialized they are in other human rights conceptual developments.

We are not seeking to argue that the data presented should paint an exhaustive picture of the knowledge on citizenship received by students from 10 to 14 years of age in the region. However, they warn us about the persistence and predomination of a restrictive conception, strongly associated to nationality, to the belonging to closed territorial communities and homogenous culture, to the power of the majority and the exercise, above all, of civil and political rights – a civic conception of the citizens focused on their role in the public life of their State-Nation. With few exceptions, little progress has been made toward opening the schools' eyes to a more broad, universal and diversified understanding of citizenship that, while respecting its national or civic dimension, extends much farther.

The new "global" conception of citizenship seeks to transcend national and cultural barriers to promote a systemic view of the planet and its development, in order to value all forms of human diversity and nature, to defend environmental balance, to favor the inclusion of all individuals into society with equal rights, and to promote dialogue and negotiation in conflict resolution as an alternative to the use of force, between nations, social groups or individuals. It is in tune with a rights perspective. The results obtained suggest that our educational systems, as well as those who produce the textbooks, still have a long way to go to achieve these objectives.

In respect to the concepts of *economic and social development and sustainable development* (Indicator 1.14), the data gathered by the VII Report showed that they were widely-included notions for a long time (already in 2000, such topics were incorporates in 16 of the 18 countries, and in 2008, in 17 of

Citizenship in the classic or civic-national sense

Restrictive approach: electoral and individual

Citizenship: All Guatemalans, men and women, become of legal age when we become 18 years-old. We should register at the Municipality of our community and obtain the "cédula de vecindad"... we should also get inscribed at the citizen registry. There, they will give us a registration form and an identity number. That document will allow us to vote during the elections to elect our authorities (President, Deputies and Mayors). *Ministry of Education Estudios Sociales 4.* ***1998****, pp. 27 (Guatemala).*

Citizenship is a right enjoyed by a certain sector of the people of the State. Citizenship grants the faculty to participate, directly or indirectly, in the government to all those who hold it. *Cívica 2º. Troya, Demóstenes. Editora Géminis.* ***1997****, pp. 143 (Panama).*

Citizenship in the classic or civic-national sense

Wider approach: participative and solidary

Citizenship grants the individual the capacity to exercise their rights and responsibilities within the State. In modern democracies, normally all the persons of legal age have the condition of citizens... All citizens have civil rights. These belong to them due to their quality as individuals. Among them, we can find the right to work, trade, transit, property... they also have political rights such as the right to choose their government officers, and to run for public office. *Ciencias Sociales 7. Martínez, Juan et al. Editorial Santillana.* ***2007****, pp. 69 (Guatemala).*

Citizenship is fully exercised when there is an opportunity to express ourselves... the possibility to dialogue and participate in decision-making, the respect for differences, truthful information on events and a Rule of Law that guarantees respect for human rights and the compliance of the law. *Ciencias Sociales 1. Secundaria. Collective work. Editorial Santillana.* ***2008****, pp. 224 (Peru).*

We associate the idea of citizenship with the activity of turning common good problems into personal problems... And here we remember the characteristics of a culture of solidarity, particularly defined by humility and generosity; that is, a citizenship of solidarity implies recognizing pain and generously committing to alleviating it. This quality characterizing a citizen is also called community spirit, which is the daily manifestation of ethic in the field of social relations... Community spirit does not end in the simple knowledge of the rules of coexistence or the laws governing social relations. It means concrete practices through which we express values related with the dignity of the individual. *Formación Ética y Ciudadana 9. Ministry of Education and Culture.* ***2007****, pp. 133 (Paraguay).*

…currently citizenship is not limited to participation in the electoral processes. Citizens demand better life conditions, transparency and participation in public management, quality education and health for all. An empowered citizen is the one who becomes involved with the search of solutions to the problems affecting his/her community through social organizations. Today's citizen should analyze his/her reality, propose solutions and directly participate in them. *Aprendo Educación Moral y Cívica 7º.* ***2008*** *(Dominican Republic).*

Ownership and participation are the basic attributes of citizenship. Just as democracy is not exhausted during the elections, citizenship is not limited to the electoral act. Citizenship rights should include the capacity to participate in the selection of authorities. But once the government has been constituted, the citizen has many opportunities to become present in political decision-making. *Educación Cívica 1.* ***2005****, pp. 23 (Bolivia).*

18 countries). In regard to textbooks, the sample of this report points out a lower representation than in the 2000 study programs, but there was an important growth for 2008, this leveling textbooks to the curricular standard. To this date, these concepts are present in all countries –with the doubt about Suriname, which we cannot corroborate due to the lack of updated sources on the high school level.

The striking presence of this last indicator today suggests that although the concept of "global citizenship" is not widely included in textbooks, at least some of its components –such as sustainable development and care of the environment– have an important degree of inclusion in quantitative terms. About the analysis of these concepts, we have observed that in most books the environmental topic, economic development and sustainable development are not often associated with the right to a healthy environment or with human rights in general. This is their main weakness, with some respectable exceptions illustrated on the corresponding text box.

Global citizenship

The concept of global village emerges in 1960 to signify that all the beings in the planet are intercommunicated and related as in one small village; that globalization is such that it reaches us all. Ideas, customs, economy, trade, problems do not have borders. What happens anywhere in the planets affects the rest. *Espacio, tiempo: ¡Acción! Ciencias Sociales. 6º año.* ***2000****, pp. 14 (Uruguay).*

…in the framework of the process of, particularly communicational, globalization, it is observed that the citizens of the world mostly have access to information and have a better chance to know about the different topics, approaches, experiences and ideas. It is in this context what we should think on how participation is modified in a determined society or group, as the information may come systematically to anyone who wants access to it. Therefore, it will be difficult that, in the near future, the social and political system could be managed without listening to the experience and interests of the individuals. *Historia y Ciencias Sociales 1º Medio. Valencia, Lucía et al. Editorial Santillana.* ***2008*** *(Chile).*

Every time more, a movement produced by the same concerns by citizens who consider that human beings may coexist in another way that is not war or permanent violence is expanding. This movement takes on different names: citizenship for democracy, for human rights, environment protection, movements for peace, children's rights, and feminist vindication. Some call this movement global civil society. *Formación Ética y Ciudadana 9. Ministry of Education and Culture.* ***2007****, pp. 137 (Paraguay).*

Sustainable development with a rights perspective

[According to the 2002 Johannesburg Summit] …in order to achieve sustainable development it is necessary to have the application of measures seeking equity economic growth, along with the conservation of natural resources and the environment; as well as social development, including the needs of the individuals, their rights and cultural and social diversity. *Historia y Ciencias Sociales. 1º medio. Santillana.* ***2008****, pp. 20 (Chile).*

On October 31, 2004, citizens approved the constitutional reform of Article 42 of the Constitution with 64.7% of the votes. The text states: "Water is an essential natural resource for life. Access to drinking water and access to draining systems constitute fundamental human rights." *Libro de cuarto. Corteza, Lucía and Rodríguez, Alejandra. Ediciones Rosgal.* ***2008****, pp. 116 (Uruguay).*

Among the rights proposed by the National Constituent Assembly and approved by means of a consultative referendum in 1999, there is highlight on those related to the guarantee to live in a healthy environment. Although the right that Venezuelans have to develop in an ecologically balanced environment is safeguarded, it also establishes that is the duty of each citizen and the State to protect and maintain it for the benefit of all. *Ciencias Sociales 5.* ***2005****, pp. 21 (Venezuela).*

The environmental crisis has revealed the problem of equality in access to the resources. Sustainable development goes hand in hand with equity. It is about the search for development from an integral perspective based on the equality for the utilization of resources, as well as for their respect and conservation. Equity poses the challenge of justice in diversity. It is about using resources according to the needs of each zone. This reality assumes the establishment of laws to safeguard this equality and to search of a more mutually cooperative American society. Equality is using resources responsibly. *Estudios Sociales y Cívica 8. Colección Cipotes y Cipotas. Ministry of Education.* ***2008****, pp. 44 (El Salvador).*

Inclusion of the history of human rights

Background and landmarks in world history

Indicators 2.1 to 2.5 consider those historical events important for the struggle of the recognition of human rights or landmarks in the formulation of their main international instruments. Part of these indicators was applied to primary and high school textbooks because they could be present in either one, or both cycles. Other were exclusively applied to high school textbooks on the understanding that they referred to more specialized or complex knowledge best suited to preadolescent students (13 and 14 years of age).[6]

When tracking the presence of *historical background of human rights in antiquity and the Middle Ages* (Indicator 2.1, see table in Appendix), there was only moderate information in the textbooks of both moments of study, although there were signs of progress between one moment and the other, as in 2000 the indicator appeared in 8 of 18 countries, while in 2008, in 11 of 18.

The panorama is more encouraging in the case of *modern construction of human rights: American and French Revolutions* (Indicator 2.2). In 2000, this knowledge was in textbooks of 13 of 18 countries, but in 2008, they are in 16 of 18. Equally significant is proving that there was reinforcement in the cross-cutting presence of the indicator, that is, an increase in regards to including it in more school grades in 7 countries (Argentina, Bolivia, Costa Rica, Chile, El Salvador, Guatemala and Panama).

Even more auspicious are the results regarding knowledge on the *United Nations* (Indicator 2.3); the *Universal Declaration of Human Rights and Convention on the Rights of the Child* (Indicators 2.4 and 2.5, respectively, tables in Appendix). Out of 17 countries examined, in 2000 there was information on the United Nations in the textbooks of 13 of them, while in 2008, in all countries. About the Universal Declaration, in 2000 there was information on the texts of 15 countries under study, and in 2008, in 17. About the Convention on the Rights of the Child, in 2000 the information was found in 9 countries, while in 2008, in 15.

Moreover, in 2008, around a third of the countries show that these three indicators are included into the textbooks of a greater number of school grades than in 2000, which points out that they were emphasized throughout the school cycle. Thus, these indicators currently seem to be present in a widespread manner in the text-books by students from our region.

Actually, the presence of specific information on these historical referents should not surprise us. It should be a given, unavoidable fact in the education of new generations, as these are decisive moments for the development of a universal humanistic awareness and for the construction of a world consensus about the foundations to reach a fair and long-lasting peace.

However, the reason of this pleasant surprise is that the previous research (VII Report, 2008) had shown a relatively lower presence of this knowledge in the curricula of students 10 to 14 years of age. It is comforting to verify that in the extended discourse of textbooks, human rights history receives more space. Without analyzing how these landmarks are presented, their presence is valuable in and by itself because they should be part of the baggage of knowledge of our children and youths if we want to educate them as citizens of a world that makes an effort to achieve equality, justice and solidarity.

6 Nevertheless, if by examining the set of books it was observed that any one of these indicators were located in a different age level, it was still registered by recording this fact in the table footnotes. Please remember that there may be punctual absences of indicators due to the imbalance in our sample of books per subject matter (case of Brazil).

Indicator 2.2. Modern construction of human rights: American and French Revolutions										
Country	2000					2008				
	Primary			High School		Primary			High School	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	nd	nd	nd	nd	✓✓	nd	nd	✓✓	--	✓✓
Bolivia	--	--	✓✓	--	--	✓✓	--	✓✓	--	--
Brazil	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--	--	--	--
Colombia	--	nd	nd	nd	--	--	nd	✓✓	✓✓	✓✓
Costa Rica	nd	--	✓	--	--	nd	--	✓✓	--	✓✓
Chile	--	--	✓✓	--	--	--	--	✓✓	✓✓	--
Dom. Rep.	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	✓✓
Ecuador	nd	nd	nd	nd	nd	--	--	--	--	✓✓
El Salvador	--	✓✓	--	nd	nd	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓
Guatemala	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓
Mexico	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	--	--	--	✓✓	--
Nicaragua	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓
Panama	✓✓	✓✓	nd	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Paraguay	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓
Peru	nd	--	nd	nd	nd		✓✓	--	✓✓	--
Suriname	nd	nd	nd	nd	nd	--	--	nd	nd	nd
Uruguay	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓
Venezuela	nd	nd	--	nd	nd	--	--	--	✓✓	nd

✓ Implicit inclusion: makes reference to the indicator without naming the indicator explicitly in the textbooks.
✓✓ Explicit inclusion: makes direct and explicit reference to the indicator in the textbooks.
-- The content has not been included in the textbooks.
nd No data available.

Indicator 2.3. The United Nations										
Country	2000					2008				
	Primary			High School		Primary			High School	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	nd	nd	nd	nd	--	nd	nd	✓✓	✓✓	✓✓
Bolivia	--	--	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓
Brazil	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓
Colombia	--	nd	nd	nd	✓	--	nd	✓✓	✓✓	✓✓
Costa Rica	nd	--	✓✓	--	--	nd	--	--	--	✓✓
Chile	--	--	--	--	✓	--	--	--	✓✓	--
Dom. Rep.	--	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Ecuador	nd	nd	nd	nd	nd	--	--	✓✓	--	✓✓
El Salvador	✓✓	✓✓	✓✓	nd	nd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Guatemala	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	--	✓✓
Mexico	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓
Nicaragua	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--
Panama	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Paraguay	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	✓✓
Peru	nd	✓✓	nd	nd	nd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	nd
Suriname	nd	nd	nd	nd	nd	✓✓	✓✓	nd	nd	nd
Uruguay	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Venezuela	nd	nd	✓✓	--	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	nd

✓ Implicit inclusion: makes reference to the indicator without naming the indicator explicitly in the textbooks
✓✓ Explicit inclusion: makes direct and explicit reference to the indicator in the textbooks.
-- The content has not been included in the textbooks.
nd No data available.

More background and landmarks in world history (13 and 14 years of age)

Other four indicators, exclusive for the high school level (13 and 14 years of age), were built in regard to background and landmarks in human rights history. The suggestions in the IIHR Curricular Proposal were followed, which, as explained in Section II, are based on the cognitive, emotional and social development of children. The results obtained by applying these indicators are not very

encouraging (see tables in the Appendix). The same happened when researching the study programs in the VII HRE Report.

The examination on *development of human rights in the XX and XXI centuries* (Indicator 2.2.1) searched textbooks for explicit references to historical issues such as the Cold War, the feminist movement, the drive for indigenous rights and other social movements to assert rights, especially those most relevant to each national context. In 2000, these were found in 8 of 18 countries, and in 2000, in 14.

Concerning the *international covenants* (Indicator 2.4.1), references were searched for the Civil and Political Rights and the Economic, Social and Cultural Covenants, both adopted by the United Nations General Assembly in 1966. Their presence was found in textbooks of only 5 of 17 countries in 2000, and in 7 in 2008. Information on the *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (CEDAW),* adopted by the United Nations in 1979 (Indicator 2.5.1) is in school books of only 3 of 17 countries in 2000, and increases to 7 countries in 2008.

On the other hand, *other human rights instruments for specific populations* (Indicator 2.5.2) were covered in textbooks of 4 of 17 countries in 2000, increasing to 14 of 18 in 2008. Although the growth rate of this indicator is quite high, please note that it encompasses several international and national instruments about a variety of target populations: indigenous peoples, migrants, people with special needs, right to a healthy environment, among others. This high rate may derive from the fact that the textbooks of some of the countries make reference to some instruments, and texbooks of other countries, to other instruments.

Comparing in time, it is true that this sub-set of indicators shows progress during this decade, but their current inclusion is still far from reaching the entire region. When all the States in the region have ratified these human rights instruments, and in many cases, incorporated into their political constitution, there is no justification to elude their study in formal education.

Champions for human rights

When the indicator addressed towards *individuals who stand out for the defense of human rights in the world, the continent and the country* (Indicator 2.6) was first included in the research matrix and was applied to the study programs, we argued that this category was not insignificant, or had a simple, enlivening anecdotal value in history teaching. Knowledge about people who fought –and especially, those who still fight– to defend and further human rights in their communities, countries or region, goes beyond just personal or institutional recognition, which they unquestionably deserve. It is also a pedagogic resource to teach that these fighters were –and are-, ordinary people, the same as their contemporaries, but who stood out because they reacted against injustice around them and the pain of those who suffered from it. Refusing to resign themselves to injustice, instead they organize to change it.

They do not have the qualities of superheroes, saints or chosen ones, but they are rather individuals who are sensitive to the plight of others, aware of the value of equality and justice, and resolved to fight for them. They come from different places, races, cultures, economic conditions, background and experiences. The best lesson we can learn from their lives is that we all have the potential to act in benefit of others to produce a difference in the lives of people, and that there are different ways to do it. It is also important to understand that they did not act alone. They knew how to organize, file complaints and initiate joint action to face arbitrary acts, and they also demonstrated skills at critical analysis, argumentation, cooperation and leadership, all attitudes and skills that can be learned.[7]

7 IIHR, *VII Inter-American Report on Human Rights Education…*, pp 66.

Indicator 2.6. Individuals who stand out for the defense of human rights										
Country	2000					2008				
	Primary			High School		Primary			High School	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	nd	nd	nd	nd	✓✓*	nd	nd	✓✓	--	--
Bolivia	✓✓	--	✓✓*	✓✓	--	✓✓*	✓✓	✓✓	--	--
Brazil	✓✓*	✓✓	✓✓	✓✓*	✓✓	✓✓*	--	✓✓	✓✓	✓✓
Colombia	--	nd	nd	nd	--	--	nd	✓✓	✓✓*	✓✓
Costa Rica	nd	✓✓*	✓✓*	✓✓*	--	nd	✓✓*	✓✓*	--	--
Chile	--	--	✓✓*	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--
Dom. Rep.	✓✓*	✓✓*	✓✓*	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Ecuador	nd	nd	nd	nd	nd	--	✓✓*	✓✓*	--	--
El Salvador	✓✓*	--	✓✓*	nd	nd	--	✓✓*	✓✓*	✓✓	✓✓
Guatemala	✓✓*	✓✓*	--	--	✓✓	✓✓*	✓✓*	--	✓✓*	--
Mexico	✓✓*	✓✓*	✓✓*	✓✓	✓✓	✓✓*	✓✓	✓✓	✓✓	--
Nicaragua	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓
Panama	✓✓	--	nd	--	--	✓✓	✓✓*	✓✓	✓✓	✓✓
Paraguay	✓✓	--	✓✓	✓✓*	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓
Peru	nd	✓✓*	nd	nd	nd	✓✓*	✓✓*	--	✓✓	--
Suriname	nd	nd	nd	nd	nd	✓✓*	✓✓*	nd	nd	nd
Uruguay	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓
Venezuela	nd	nd	--	nd	nd	✓✓	--	--	✓✓	nd

✓ Implicit inclusion: makes reference to the indicator without naming the indicator explicitly in the textbooks.
✓✓ Explicit inclusion: makes direct and explicit reference to the indicator in the textbooks.
-- The content has not been included in the textbooks.
nd No data available.
* There is reference to individuals who rebelled against abuse during the colonial period or who participated in independence movements.

Due to the indicator's theoretical and pedagogic importance, its inclusion was analyzed with a wide criterion, trying not to leave behind any reference contained in the textbooks about inspiring or model individuals, both from the past or the present. The curricula showed a scarce presence, especially at the primary level, but our hypothesis was that the textbooks would use more the element of personalization, both at the primary and the high school levels. Indeed, it was so. For year 2000, it appeared in textbooks of 14 of 18 countries, and in general, in a high number of school grades per country, while that for 2008, it increased to 18 countries, and its cross-cutting reiteration grew even more within the school period studied, not being limited to only one level.

The interesting part is that, mostly, the personalities mentioned are socio-political movement leaders in remote national or continental history –from colonial times or the struggle for independence–, but there are few references to contemporary figures. These are only found in textbooks from 7 of 18 countries in 2000, and from 14 countries in 2008. This lack of balance should be corrected by increasing the references to human rights fighters who are closer in time and space to the students' reality.

National cultural history

The inclusion of *history and culture of indigenous and Afro-descendant populations living in the national territory* (Indicator 2.7) is abundant in textbooks, and it grows in time. In 2000, it is registered in 14 of 18 countries, while for 2008, it appears in 18. Moreover, 7 countries increase its cross-cutting incorporation in new school grades.

Please note that without exception, cultural and historical information refers both to indigenous populations and Afro-descendants, the largest populations in the continent, aside from the European-descendant "mestizos" (although not the only ones). This represents an advance concerning the situation reported on the II HRE Report (2003), which showed an unequal treatment for both ethnic

groups. It also showed a slight, and sometimes complete, invisibility of the Afro-descendant population nowadays.

Indicator 2.7. History and culture of indigenous and Afro-descendant populations living in the national territory

Country	2000					2008				
	Primary			High School		Primary			High School	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	nd	nd	nd	nd	**	nd	nd	--	--	--
Bolivia	**	**	**	--	--	**	**	**	--	--
Brazil	**	**	**	**	--	**	--	**	**	**
Colombia	--	nd	nd	nd	--	**	nd	**	**	**
Costa Rica	nd	**	**	**	--	nd	**	**	**	**
Chile	**	--	**	--	**	--	**	**	**	**
Dom. Rep.	**	**	**	**	--	**	**	--	--	--
Ecuador	nd	nd	nd	nd	nd	**	**	**	**	**
El Salvador	**	**	**	nd	nd	**	**	**	**	**
Guatemala	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**
Mexico	**	**	**	**	**	**	**	**	**	--
Nicaragua	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Panama	**	**	nd	--	--	**	**	**	--	--
Paraguay	**	**	**	**	--	**	**	**	**	**
Peru	nd	**	nd	nd	nd	**	**	**	**	nd
Suriname	nd	nd	nd	nd	nd	**	**	nd	nd	nd
Uruguay	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**
Venezuela	nd	nd	**	--	--	**	**	**	**	nd

* Texts make reference to only one of these populations.
** Texts make reference to the two populations separately.
-- The content has not been included in the textbooks.
nd No data available.

Appraisal of national diversity and cultural history

In Paraguay, since the 2000, it has been noted that textbooks include entire sections in the Guaraní language, which is a relevant example to illustrate the attempts to have a more inclusive education that takes into account the social and cultural characteristics of the inhabitants of all the national territory. In fact, the valid books for 2008 alternate chapters in Spanish and chapters in Guaraní.

In Brazil, novel contents, close to the students' reality are used to approach determined topics. For instance, to illustrate how certain musical movements are a re-assessment of cultural identity, born in and from the most vulnerable populations, and a means to denounce social injustice, the history of reggae in Jamaica since its origins in the times of slavery until its world acclamation through Bob Marley, who will take this rhythm across borders, is told. *(Geografía 7º, **2006**).*

In Guatemala and Uruguay, for instance, the study of the indigenous and/or black population through legends and/or traditional tales is included in language lessons.

The growth of the double historical and cultural topic is consistent with the result on knowledge about equality and non-discrimination. The fact that both indicators have a relatively high and growing presence in textbooks since the beginning of the century indicates that the educational systems in the region are more concerned with dealing with the topic of diversity, at least in regard to ethnic and cultural diversity. This is encouraging because, from a human rights perspective, the theoretical and conceptual treatment of diversity cannot be disassociated from the study of the different populations comprising the actual national community. It is still pending in each country to investigate whether textbooks do not contain biased interpretations or other informative gaps (for instance, about specific

Perspectives on migration through time

Many people from the country arrive to the big cities looking for better life conditions. These families get established in places which, mostly, do not meet the minimum conditions on: housing, hygiene, comfort or recreation. *Estudios Sociales 4. Colección Cipotes Guevara, Mario. Editorial Cartotécnica Centroamericana.* ***1996****, pp. 127 (El Salvador).*

The problem with migration from Central America to the United States is that in most cases, it is illegal. That is, with no study or work visa, or residency permit. People who migrate illegally run the risk of having their human rights violated. For instance, Central Americans who travel illegally are captured, sometimes in countries they are crossing to arrive to the United States, and are deported to their origin countries. Many times they are attacked, beaten or jailed without legal guarantees. *Estudios Sociales 5. Colección Cipotes y Cipotas. Valenzuela de Brito, Raquel. Ministry of Education.* ***2008****, pp. 112 (El Salvador).*

HR instruments for indigenous populations and other ethnic minorities, or public figures who have stepped up to fight for the rights of these populations, among others).

Massive human rights violations in recent history (13 and 14 years of age)

The findings of the final indicator of the historical variable –*cases of massive human rights violations in recent history in the world, Latin America and this country, if applicable* (Indicator 2.8, table in the Appendix)– show a moderate presence in school books from one decade ago, and a significant current growth in number of countries and school grades that study it. In 2000, the indicator was included in 14 of 18 countries, while in 2008 it is in 17 countries (although sometimes it is located at a lower age than 13 or 14). Moreover, in 2008, in 5 countries it appears in more school grades, which means that its treatment at school has strengthened.

Comparing to the scarce results that the VII HRE Report found on most of the historical variable indicators, it is satisfying to verify that certain elements of human rights history receive more attention in textbooks than in study programs. This in no way means that the historical approach of texts is abundant, not even sufficient; nor does it mean that it is always adequate, as we will now see with an example. However, it indicates that, at least in textbooks, there are more references to the human rights historical context and the events that contributed to their conception and enshrinement in legal norms (positivization).

An example on an inadequate treatment of human rights historical dimension is the use of the concept of *generations of rights*, prevailing in many textbooks.[8] This approach poses that there are several successive generations of rights: in the first one, civil and political rights; in the second, economic, social and cultural rights; in the third, collective people´s rights, and in the fourth, those related to the use of new technologies and access to network information.[9] In doctrinaire terms, the notion of

8 Among the examples, there are texts from Panama (Cívica 8º and Cívica 7º. Tapia, Luis. Editorial Susaeta, 2006); Paraguay (Etica y Formación Ciudadana 7, 1999, Ética y Formación Ciudadana 7º. Albertini, Josefina and Figueredo Victoria. Expo Libro S.R.L., 2000); Paraguay. Formación ética y ciudadana 9º Riquelme, Carlos et al. Editorial Don Bosco, 2007); Colombia (Navegantes 8); El Salvador (Estudios Sociales y Cívica 7. Cipotes y Cipotas Collection. Ministry of Education, 2008) and Mexico (Formación Cívica y Ética 1. Second grade Bahena, Urbano et al. Grupo Editorial Patria, 2008).

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

Perspectives on physical disability through time with the incorporation of a rights perspective

Reductionist perspective:

Disabled persons are individuals who have some sort of physical or mental illness and who are commonly called handicapped. As a generous child, I should help and support them when necessary. I know several rules that I should follow when I am with a disabled person: Help them with physical tasks that they cannot accomplish. Treat them in the same way than other persons. Do not make fun of their illness. *Estudios Sociales 4, Ministry of Education,**1998**, pp. 19 (Guatemala).*

Rights perspective:

A person with disability is any person who presents a permanent or temporary physical, mental or sensorial deficiency limiting their capacity to exercise one or more essential activities of daily life, and which may be caused or aggravated by the economic or social environment. Disability is not fixed or dichotomized; it is rather fluid, continuous and ever-changing, depending on the person's functional limitations and the support available in the personal environment. One way to reduce functional limitations, and therefore, the person's disability, consists in intervening or providing services and support focused on the adaptive behavior and role that the disabled person plays in society. The General Law on Persons with Disability recognizes the human rights of disabled persons and mandates the establishment of the necessary policies for their enforcement. *Formación Cívica y Ética 5º, Secretariat of Public Education, Support material for the student. Preliminary digital version, **2008**, pp. 26 (Mexico)*.

generations of rights" is arguable –and risky– for various reasons: because it is historically incorrect as the international recognition of rights has not always followed that sequence; because there are rights that cannot be rigidly classified within one or other "generation" due to their double nature, and, most serious of all, because human rights are a system, and this sequential classification may suggest a hierarchy or differencial importance of rights, thus threatening their integrality. If there is insistence in using the notion of "generations", then there should be always an explanation that it is a didactic simplification.

Retaking the above, in other words, historical development is important as an interpretation principle, but it is not always well reflected in certain textbooks. In this sense, a key to HRE progress will be in recognizing the importance of textbooks as teaching and learning tools, and in implementing policies and concrete actions to produce them with disciplinary soundness and rigor, even when their recipients are young students. In this sense, it will always be imperative to approach the historical dimension. And, as we claimed in the VII Report, it is theoretically and pedagogically important that study programs also explicitly include this historical dimension.

It is so because human rights cannot be fully understood if there is no understanding that they are conventions, agreements reached by humanity throughout their development in time, and that their recognition within social conscience and national legislations was only possible after many and intense fights of resistance again absolutist political powers. They are not given by nature, nor do they arise from a particular religious conception, nor are they concessions by a generous State: they are conquests reached by mankind throughtout history. Therefore, without a minimum approach to their origin, construction and historical defense, we cannot expect our children to understand and value them, to argue in favor of them before those who do not recognize them, and to defend them in front of those who try to deny them.

To incorporate the historical perspective of human rights in the teaching and learning process implies, then, to recognize and value them as conquests gained over the course of human history because, as Martínez-Shaw warned:

> …universal history is a necessity in a world trembling with pulses and currents that operate on the entire planet, whether in the economy, politics or cultural life. Total history is a necessity in a society that is attempting to understand its past in order to intervene in its present, and transform the present in order to play a part in building the future. History is a necessity and an indispensable requirement for the daily exercise of citizenship and freedom.[10]

Inclusion of basic human rights standards and institutions

Standards and institutions of democracy

The first two items of this variable, the concept of *democracy* and *the Rule of Law* (Indicators 3.1 and 3.2) show a very high frequency in both moments, as well as a very similar behavior.

Indicator 3.1. Concept of democracy										
Country	2000					2008				
	Primary			High School		Primary			High School	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	nd	nd	nd	nd	✓✓	nd	nd	✓✓	✓✓	✓✓
Bolivia	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓	--	✓✓	--	✓✓
Brazil	✓✓	✓✓	✓✓	✓	✓✓	✓	--	--	--	--
Colombia	--	nd	nd	nd	--	✓✓	nd	✓✓	✓✓	✓✓
Costa Rica	nd	--	--	✓✓	--	nd	--	✓✓	--	✓✓
Chile	--	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Dom. Rep.	✓✓	✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Ecuador	nd	nd	nd	nd	nd	--	--	--	✓✓	--
El Salvador	--	--	--	nd	nd	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓
Guatemala	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓
Mexico	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Nicaragua	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓
Panama	✓✓	✓✓	nd	--	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	--
Paraguay	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--
Peru	nd	✓✓	nd	nd	nd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	nd
Suriname	nd	nd	nd	nd	nd	--	--	nd	nd	nd
Uruguay	--	✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓	✓	✓✓	✓✓	✓✓
Venezuela	nd	nd	✓✓	nd	nd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	nd

✓ Implicit inclusion: makes reference to the indicator without naming the indicator explicitly in the textbooks.
✓✓ Explicit inclusion: makes direct and explicit reference to the indicator in the textbooks.
-- The content has not been included in the textbooks.
nd No data available.

Democracy is taught repeatedly in several grades during the period studied in textbooks from 13 of 18 countries in 2000 and in 17 of 18 countries in 2008. There are bases to believe that their presence in 2000 is higher than what our research registered, judging by the high degree of the inclusion of this concept in the curricula, as shown by the VII Report. If it is under-represented in this sample, it is due to the fact that we do not have complete sources of information for that moment. What is sure is its increase in current texts, including texts of more grades.

The presentation of the *Rule of Law*, its nature, structure and functioning almost exactly matches the notion of democracy in regard to frequency and distribution, both in 2000 and 2008 (Indicator 3.2, see table in the Annex). In 2000, it was present in textbooks of 13 of 18 countries; we also think this is a sub-representation due to the reasons explained above. In 2008 it is present in textbooks of

10 Martínez-Shaw, Carlos, "La historia total y sus enemigos en la enseñanza actual", in: Carretero, Mario and James F. Voss (compilators), Aprender y pensar la historia. Amorrortu Editores, Buenos Aires-Madrid, 2004. Quoted in IIHR, *VII Inter-American Report on Human Rights Education…*

17 countries out of 18, and, in at least 6 countries, it is also reinforced by appearing in more school grades. Although not all textbooks explicitly talk about Rule "of Law", but about the State in general, they always explain the separation of powers and the existence of a legal order that defines the extent and conditions of State functions in a democratic regime.

In contrast, the following two indicators show a gradual weakening of specific notions on democratic normative. *Equal protection of the law* (Indicator 3.3) appears in textbooks of 10 out of 18 countries in 2000, and it grows on to 15 out of 18 countries in 2008. Although growth is considerable, it is not equivalent to the presence that the democracy or Rule of Law indicators currently have.

On its side, *due process* (Indicator 3.4) is practically absent, and it weakens with time. For 2000, it was located in the textbooks of just 4 of 18 countries, and all of the references were for the same grade; for 2008, it was present only in 3 out of 18 countries, and these are not the same as for 2000. The weakness of these last two indicators coincide with the one detected by the VII HRE Report for the study programs. Of course, it is possible that the calculation was affected by certain limitations or unbalances in the sample of books, but it can hardly have been altered in such a degree as to produce these results, especially for 2000.

When the sequence of the three tables of this section is observed, it is possible to see a pattern identical to the one outlined by the same indicators applied to the study programs (VII Report, pages 70-72). Such pattern is similar to the one that rose when analyzing the first variable, when we contrast the indicators on *concept of human rights* (1.1), their *definition* (1.2) and their *characteristics* (1.3).

Human rights violations in recent history of the country

Throughout our history, there have been serious violations to the fundamental human rights of individuals. Torture, murder and collective massacres, exile, arbitrary attempts against individuals, their families and their property, have not been absent from our history... On the other hand, it is necessary to raise awareness about the need to protect second-generation social rights, as in our country there are still situations preventing access to education, health, housing and work to become a reality for all Chileans; and third-generation sectoral rights, as it is possible to observe recurrent situations affecting the rights of women, children, indigenous peoples and other minorities, as well as serious problems related to the deterioration of the environment, which are a threat to present and future generations. *Estudio y Compresión de la Sociedad 8º Básico. Giadrosic, Georgina et al. MN Editorial.* ***2007****, pp. 184-185 (Chile).*

Although it seems that slavery is a matter of the past, today there are still thousands of persons in the world who perform works in inhuman and exploitation conditions: the fields, factories, mines may be spaces for modern slavery when the right to a maximum working day, dignified salary and to the protection of health are not respected. What do you think about that? What consequences do you think it has for these persons and their families? How does it damage us as society? *Formación Cívica y Ética. Tercer grado. Latapí, Paulina et al. McGraw-Hill Interamericana Editores.* ***2003****, pp. 206 (Mexico).*

In Dominican Republic, sexual and domestic violence is the main problem of human rights violations. Many women have been murdered by their husbands, boyfriends, ex-husbands, lovers, and other relationships... For more than 20 years, many women and organizations who worked for women's rights had demanded punishment for physical and sexual violence against them... after many efforts, in January 1997, Law 24-97 against domestic violence was promulgated by the Executive Power. This law is a contribution to the defense of human rights. *Cívica 8º, Educación Básica.* ***2008*** *(Dominican Republic).*

Indicator 3.3. The law/Equal protection of the law										
Country	2000					2008				
	Primary			High School		Primary			High School	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	nd	nd	nd	nd	✓✓	nd	nd	✓✓	--	✓✓
Bolivia	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	--	✓✓	--	--
Brazil	✓✓	✓✓	--	--	--	--	--	--	--	--
Colombia	--	nd	nd	nd	--	✓✓	nd	✓✓	✓✓	✓✓
Costa Rica	nd	--	--	--	--	nd	--	--	--	✓✓
Chile	--	--	--	--	--	--	--	✓✓	--	✓✓
Dom. Rep.	--	--	--	--	--	✓✓	--	✓✓	--	--
Ecuador	nd	nd	nd	nd	nd	--	--	--	✓✓	--
El Salvador	--	✓✓	--	nd	nd	--	--	✓✓	✓✓	✓✓
Guatemala	--	--	--	--	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓
Mexico	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓
Nicaragua	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓
Panama	--	--	nd	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓
Paraguay	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	--	✓✓	--
Peru	nd	--	nd	nd	nd	--	✓✓	✓✓	✓✓	nd
Suriname	nd	nd	nd	nd	nd	--	--	nd	nd	nd
Uruguay	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Venezuela	nd	nd	✓✓	nd	nd	--	--	--	✓✓	nd

✓ Implicit inclusion: makes reference to the indicator without naming the indicator explicitly in the textbooks.
✓✓ Explicit inclusion: makes direct and explicit reference to the indicator in the textbooks.
-- The content has not been included in the textbooks.
nd No data available.

Indicator 3.4. Due process										
Country	2000					2008				
	Primary			High School		Primary			High School	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	nd	nd	nd	nd	--	nd	nd	✓✓	--	--
Bolivia	--	✓✓	--	--	--	--	--	--	--	--
Brazil	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Colombia	--	nd	nd	nd	--	--	nd	nd	--	--
Costa Rica	nd	--	--	--	--	nd	--	--	--	--
Chile	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Dom. Rep.	--	--	--	--	--	--	--	✓	--	--
Ecuador	nd	nd	nd	nd	nd	--	--	--	--	--
El Salvador	--	--	--	nd	nd	--	--	--	--	--
Guatemala	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Mexico	✓✓	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Nicaragua	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Panama	--	--	nd	--	--	--	--	--	--	✓✓
Paraguay	--	--	✓✓	--	--	--	--	--	--	--
Peru	nd	--	nd	nd	nd	--	--	--	--	nd
Suriname	nd	nd	nd	nd	nd	--	--	nd	nd	nd
Uruguay	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Venezuela	nd	nd	✓✓	nd	nd	--	--	--	nd	nd

✓ Implicit inclusion: makes reference to the indicator without naming the indicator explicitly in the textbooks.
✓✓ Explicit inclusion: makes direct and explicit reference to the indicator in the textbooks.
-- The content has not been included in the textbooks.
nd No data available.

The pattern consists of a strong and redundant presence of elemental general notions (human rights, democracy and State, for instance), which are repeated in all or almost all the school grades examined, along with a very diluted presence of other information pieces necessary to characterize and give density to the general notion. This is not specialized knowledge, but information that is part of the general concept, making it more specific so that students can understand the concept. This is knowledge within the suggested educational standards for students from 10 to 14 years of age.

Democracy in national history

Several countries use school books that include the study of the recovery of democracy after dictatorial governments.

In the Dominican Republic, and as content of the book corresponding to 13 years of age in 2000, the study of the fall of dictatorial regimes in the 1960's is included. Apart from the fights against the Trujillo regime in the country, the fall of Fulgencio Batista's dictatorship during the Cuban Revolution was analyzed. *Ciencias Sociales 8º, State Secretariat of Education and Culture.* ***2000****, pp. 123-127.*

In Guatemala, the books corresponding to 13 and 14 years of age in 2000 also approach the transition of authoritarian governments to democratic governments in the 1960's, and later, in the 1980's and 1990's in South American countries. Additionally, the peace processes in Central America in the 1980's and 1990's are approached; among them, the Esquipulas II Peace Agreements in 1997, which launched peace in the Isthmus. *Protagonistas. Estudios Sociales. Segundo Básico. Peláez, Oscar. Grupo Editorial Norma.* ***2000****, pp. 228-232 / Estudios Sociales. Primero Básico. Martínez, Juan and Villagrán, Karla. Ediciones Escolares S.A.* ***1997****, pp. 169.*

In Brazil, there is an analysis on the transition to democracy from the Getúlio Vargas dictatorial government between 1937 and 1945 and between 1950 and 1954. This regime concludes with Vargas' suicide after being accused for crimes and the military demanded his resignation. There is also an analysis of the path that eventually led to democracy starting on the government of General Geisel, his successor General Figueiredo, until the end of the dictatorship with the victory of Tancredo Neves. *Historia. 8º Serie. Martins, Roberto. Editora FTD S.A.* ***1997****, pp. 128, 140, 211.*

Also in Brazil, in the history book for 10-year-olds in 2008, the process of the strengthening of the democracy at the end of the 1970's was approached. It includes the study of worker movements for salary increase and the end of the military dictatorship. It also explains how, in 1979, popular pressure leads the government to approve the Amnesty Law for the return of political exiles to the country and an electoral law allowing the composition of various political parties. Moreover, how, in 1984, an important popular movement called Diretas Já, requesting direct elections for the President of the Republic, gave its first steps. *Historia. 4º serie. Collective work. Editora Moderna.* ***2005****, pp. 152.*

In Paraguay, since year 2007, a subject matter called Authoritarism in Recent History of Paraguay has been implemented. Its objectives are to analyze the impact of authoritarian regimes, to develop a democratic awareness, and, through knowledge of history, to prevent authoritarism to be repeated.[1] It is an optional course for the third course of high school, that is, addressed to youths approximately 17 years-old.[2]

In Argentina, there is also discussion on the path that led to the reestablishment of democracy in 1983, after more than seven years of military government. Likewise, the role of different human rights organizations during and after the dictatorship was highlighted, as well as the political and social changes given after the elections where Raúl Alfonsín took over the presidency of the country.

1 *Online publication, consulted on October 23, 2009 in: http://archivo.abc.com.py/2007-03-09/articulos/315485/el-autoritarismo-en-la-historia-reciente-del-paraguay*
2 *Online publication, consulted on October 23, 2009 in: http://www.observatoriomercosur.org.uy/UserFiles/File/ACTA_1_GT_EDUCACIONDDHH.pdf*

In the first case, the high frequency of the concept of human rights contrasted with the much lesser presence of their definition and the almost insignificant reference to their characteristics. In the present case, the abundant inclusion of the concepts of democracy and Rule of Law stands in clear contrast with the scarce allusions to equality of law and the almost inexistent references to due process. Our

Fight against corruption and impunity

…the first step in the fight against corruption consists on breaking the network of silence that surrounds it, through denouncing it. It has various positive aspects: a. Denounce allows us to become aware of the topic and the damage it causes to the entire community; b. It expresses the progress on the citizenship's commitment with the community interests; c. It introduces new and/or precise information on corruption, which allows us to have a clearer idea of the problem; d. It prevents us from forgetting the events of corruption through the reiteration of denounces; and e. It may be the base for some State agent to start an investigation. *Formación Ética y Ciudadana 9. Ministry of Education and Culture.* ***2007****, pp. 254 (Paraguay).*

Democracy in school: co-existence and organization

The current challenge of the culture of coexistence is learning a democratic consciousness and the respect for each other's rights. In order to learn about democracy, it is important to create a climate of coexistence. Co-existence in school faces us with daily decision-making, seeking to achieve more humane relationships. Thus, we have to face situations in the classroom, in the courtyard, with the subject matters, with classmates, with teachers. *Formación ética y ciudadana 8º. Rubio, José et al. Ed. Don Bosco,* ***2007****, pp. 65-66 (Paraguay).*

To practice democracy in school, it is necessary to organize different student, teacher and parent association different teams. But it is not only that; all the community members should know about democracy as a political doctrine and assume the most appropriate moment to put it into practice with responsibility and joint decisions. *Aprendo Educación Moral y Cívica 8º. Henríquez, Eudy. Ed. Actualidad Escolar 2000.* ***2008****, pp. 49 (Dominican Republic).*

interpretation is that we are in front of another example of nominal or symbolic inclusion of human rights and democracy topics: they are very much mentioned, but there is little explanation to make them fully understood.

Standards and institutions of democracy for pre-adolescents (13 and 14 years old)

There were other more complex indicators on democratic standards and institutions applied only to textbooks for children from 13 and 14 years-old. These were the *historical development of the concept of democracy* (Indicator 3.1.1), *elections and suffrage* (Indicator 3.2.1) and *transparency and accountability* (Indicator 3.7.1, which would equal, in negative terms, to the fight against corruption and impunity). The results show that this knowledge, somewhat deeper that the one studied before although totally appropriate to the level of preadolescents, in general is barely moderately treated in the textbooks.

The *historical development of the concept of democracy* (Indicator 3.1.1, table in the Appendix) is far less present than the concept of democracy itself, which, as we saw above, was very abundant. In 2000 there is reference to this in the books of 8 of 18 countries, while in 2008 it has had a minimal growth of 10 out of 18, just half the total of countries examined. The result is consistent with the relatively lower presence of the historical dimension of human rights in comparison with its conceptual and normative dimension, observed when analyzing variable 2. It is most unfortunate to find so little understanding of the process view in this field, as if it were a conception that human society built once and remained immutable.

Indicator 3.4.1. Transparency and accountability				
Country	2000		2008	
	High School		High School	
	13	14	13	14
Argentina	nd	--	--	--
Bolivia	✓✓	--	--	--
Brazil	✓✓	✓✓	--	--
Colombia	nd	--	✓✓	✓✓
Costa Rica	--	--	✓✓	✓✓
Chile	--	--	--	--
Dom. Rep.	✓✓	--	✓✓	--
Ecuador	nd	nd	✓(1)	--
El Salvador	nd	nd	✓✓(2)	✓✓
Guatemala	--	--	--	--
Mexico	--	--	✓✓	✓✓
Nicaragua	--	✓✓	--	✓✓
Panama	✓(1)	--	--	--
Paraguay	--	--	✓✓	✓✓
Peru	nd	nd	✓✓(2)	nd
Suriname	nd	nd	nd	nd
Uruguay	--	✓✓	--	✓✓
Venezuela	✓✓(2)	nd	✓✓	nd

✓ Implicit inclusion: makes reference to the indicator without naming the indicator explicitly in the textbooks.
✓✓ Explicit inclusion: makes direct and explicit reference to the indicator in the textbooks.
-- The content has not been included in the textbooks.
nd No data available.
(1) The indicator appears in the level corresponding to 11 years of age.
(2) The indicator appears in the level corresponding to 12 years of age.

Nevertheless, it is important to recognize that the relationship between democracy and history is not totally absent in our sample, since it appears in different cases on national history. Books from different countries include the study of the transition to democracy in their societies after dictatorships (see box with examples).

Knowledge about *elections and suffrage* (Indicator 3.2.1, table in the Annex) has a moderate presence at the beginning of the decade, but a good growth in time. In 2000, these concepts were identified in books of 9 of 18 countries, and in 2008, in 15 out of 18. The low results for 2000 are dubious and may be due to the sample of texts, or to the fact that these notions are taught through practical experiences –such as student government or child elections in some countries in our continent.

Concerning information on *transparency and accountability*, or *fight against corruption and impunity* (Indicator 3.4.1), the amount of material was surprisingly higher than expected, especially taking into consideration that the VII Report had identified a miniscule presence in the study programs in both moments. In the case of textbooks, in 2000 it was located in texts from 7 of 17 countries, while in 2008 it is present in 11 of 17 countries. This phenomenon is encouraging because the health of democracies demands citizens aware of the dangers lying within, who are responsible of resisting them on the basis of clear ethical and political principles. These principles should be acquired during childhood and, beyond the information provided by family or religion, they should be legitimized by the school.

National legal provisions and institutions

Returning to the complete sample of five school grades, the material on national legal provisions and institutions in textbooks for children 10 to 14 years-old are moderate at the beginning of the decade, but grew considerably during it.

Knowledge on *human rights in the Political Constitution of the country* (Indicator 3.5, table in Appendix) is present, in 2000, in textbooks from 13 of 18 countries, mostly in more than one school grade. For 2008, it can be found in books of 17 of 18 countries, and there is also a strong reinforcement in more school grades.

The *institutions that protect human rights at the national level* (Indicator 3.6, table in the Appendix) are addressed in textbooks, but with a lower presence than legal provisions. In 2000 they are included in books of 11 of 18 countries, while for 2008 they have grown to 17 out of 18 countries, and to more school grades, particularly at the high school level.

Rights protection national institutions

Human rights commissions should safeguard that authorities do not commit arbitrary acts against individuals who are especially vulnerable, marginalized or in danger of being attacked, such as children who live or work on the street, homosexuals, indigenous people, the elderly, people with AIDS or HIV holders, and people who have migrated from another country to find work in Mexico, among many others. *Formación Cívica y Ética. Tercer grado. Latapí, Paulina et al. McGraw-Hill Interamericana Editores.* ***2003****, pp. 21-22 (Mexico).*

An aspect that hindered the development of the Apurímac region was the armed violence that razed the region during the 1980's and the beginning of the 1990's... The Commission of Truth and Reconciliation included Apurímac in the Integral Plan of Amends, which consists not only on economic compensation to the relatives of the victims of political violence, but also includes the implementation of social projects addressed to reduce the poverty levels and to improve life conditions. *Ciencias Sociales 1. Secundaria. Collective work. Editorial Santillana.* ***2008****, pp. 242 (Peru).*

Comparatively, for the whole set of books –such as the VII Report had verified for curricula– there is greater emphasis on legal provisions than on human rights institutions. In real life, the two are inseparable. The effective exercise of human rights presupposes the existence of institutions and procedures safeguarding them, or if necessary, sanctioning their violation. If the study of the functioning of institutions is minimized, the students' understanding of legal provisions remains abstract and does not promote in students the development of capacities to effectively assert their rights and the rights of others, which is one of the main objectives of HRE. The study of one should go hand by hand with the other.

Supranational legal provisions and institutions

Information on international organizations for human rights cooperation and promotion, seeking concrete references to the UN, UNESCO and UNICEF (Indicator 3.7, table in Annex) shows a similar tendency as information on national legal provisions and institutions: it is moderate at the beginning of the decade, but it notoriously grows in time. Of all the 18 countries, in 2000 it is included in textbooks of 12 countries, and in 2008, in 16. The cross-cutting presence of the indicator visibly grows in 10 countries, especially at the high school level.

For children 13 and 14 years of age, two additional indicators were added. They refer to the *supranational human rights protection system*: one, the *regional system*, comprising the Inter-American Commission and the Court of Human Rights (Indicator 3.7.1), and the other, the *universal system*, comprising the United Nations specialized organs (Indicator 3.7.2). Although the general picture of the treatment of this material in textbooks is barely average, it shows two positive aspects that deserve to be highlighted. On the one hand, according to the tables, there is an interesting growth in time. While the information on supranational systems (both indicators equally) in 2000 appeared in the textbooks of 9 of 18 countries, for 2008, it was established in 13 of 18.

On the other hand, comparing the almost null results of the same indicator in study programs (VII Report), the situation of textbooks is still satisfactory. Given the importance of this topic for human rights protection instances, there is still some work to do, but the trend towards progress is encouraging.

Indicator 3.7.1. Regional human rights protection system				
Country	2000		2008	
	High School		High School	
	13	14	13	14
Argentina				
Bolivia	--	--	--	--
Brazil	✓✓	--	--	✓✓
Colombia	--	--	✓✓	✓✓
Costa Rica	✓✓(1)	--	--	--
Chile	--	--	--	✓✓
Dom. Rep.	--	--	✓	✓✓
Ecuador	nd	nd	--	--
El Salvador	nd	nd	✓✓	✓✓
Guatemala	--	--	--	--
Mexico	✓✓(2)	--	✓✓	--
Nicaragua	✓✓(1)	✓✓	✓✓(1)	✓✓
Panama	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Paraguay	✓✓ (1)(3)	✓✓	✓✓(3)	✓✓
Peru	nd	nd	✓✓	nd
Suriname	nd	nd	nd	nd
Uruguay	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Venezuela	✓✓(2)	nd	✓✓	nd

✓ Implicit inclusion: makes reference to the indicator without naming the indicator explicitly in the textbooks.
✓✓ Explicit inclusion: makes direct and explicit reference to the indicator in the textbooks.
-- The content has not been included in the textbooks.
nd No data available.
(1) The indicator appears in the level corresponding to 11 years of age.
(2) The indicator appears in the level corresponding to 12 years of age.
(3) The indicator appears in the level corresponding to 10 years of age.

Indicator 3.7.2. International human rights protection system				
Country	2000		2008	
	High School		High School	
	13	14	13	14
Argentina				
Bolivia	--	--	✓✓(1)	--
Brazil	--	✓✓	✓✓	✓✓
Colombia	--	--	✓✓	✓✓
Costa Rica	✓✓(1)	--	--	--
Chile	--	--	--	✓✓
Dom. Rep.	--	--	✓✓	✓✓
Ecuador	nd	nd	--	✓✓
El Salvador	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Guatemala	✓✓(1)	--	--	✓✓
Mexico	--	✓✓	✓✓	✓✓
Nicaragua	--	--	--	--
Panama	✓✓	✓✓	✓✓(2)	✓✓
Paraguay	✓✓(1)	--	--	--
Peru	nd	nd	✓✓	nd
Suriname	nd	nd	nd	nd
Uruguay	✓✓(3)	✓✓	✓✓(3)	✓✓
Venezuela	nd	nd	--	nd

✓ Implicit inclusion: makes reference to the indicator without naming the indicator explicitly in the textbooks.
✓✓ Explicit inclusion: makes direct and explicit reference to the indicator in the textbooks.
-- The content has not been included in the textbooks.
nd No data available.
(1) The indicator appears in the level corresponding to 12 years of age.
(2) The indicator appears in the level corresponding to 10 years of age.
(3) The indicator appears in the level corresponding to 11 years of age.

Student government

The indicator *organizations for student participation in the school* (Indicator 3.8) was included with the objective to give continuity to the topic started as a new research domain in the VI Inter-American Report on HRE (2007) and retaken in the VII Report (2008).

Remember that for purposes of the HRE Report, *student government* is understood as an organization made up of representatives of the student body in each school, elected democratically, whose purposes include listening to, debating and voicing student opinions and proposals to the school administration, and taking part in decisions on matters of school life that affect them. Regardless of organizational details, it normally provides the student body with access to a forum for participation, representation, deliberation and decision-making within the school.[11]

The VI Report examined if school systems in the countries of the region had norms, explicit policies and institutional structures oriented towards recognizing and implementing experiences of student government. The VII Report examined the topic of student government from the curricular angle, asking whether it was included (or not) as an explicit knowledge to be analyzed in classrooms, regardless of whether legal provisions authorized its practice as extra-curricular activity in schools. The hypothesis was that if information on student government institutions was presented in the curricula, and if teachers and students discussed it in the classroom, then there was a greater probability of it being adopted as a real practice at school This would be an effect of the feedback between knowledge and action, one of the pillars of HRE.

11 IIHR, *VI Inter-American Report on Human Rights Education*. Inter-American Institute of Human Rights, San Jose, Costa Rica, 2007. Section II, pp. 30-32.

Indicator 3.8. Organizations for student participation in the school										
Country	2000					2008				
	Primary			High School		Primary			High School	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	nd	nd	nd	nd	✓✓	nd	nd	--	--	--
Bolivia	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Brazil	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Colombia	--	nd	nd	nd	--	✓✓	nd	✓✓	--	✓✓
Costa Rica	nd	--	--	✓✓	--	nd	--	--	✓✓	--
Chile	--	--	--	--	--	--	--	--	--	✓✓
Dom. Rep.	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓
Ecuador	nd	nd	nd	nd	nd	--	--	--	--	--
El Salvador	--	--	--	nd	nd	✓✓	--	--	--	✓✓
Guatemala	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Mexico	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--
Nicaragua	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--
Panama	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Paraguay	--	--	--	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓
Peru	nd	✓✓	nd	nd	nd	✓✓	--	✓✓	--	nd
Suriname	nd	nd	nd	nd	nd	--	--	nd	nd	nd
Uruguay	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Venezuela	nd	nd	--	nd	nd	--	--	--	--	nd

✓ Implicit inclusion: makes reference to the indicator without naming the indicator explicitly in the textbooks.
✓✓ Explicit inclusion: makes direct and explicit reference to the indicator in the textbooks.
-- The content has not been included in the textbooks.
nd No data available.

Based on the same hypothesis, this research applied the indicator to the examination of textbooks. The results obtained are moderately encouraging. The topic is currently included in textbooks of at least 9 of 18 countries studied, most of them in the books of various school grades.

Such data shows a significant growth compared to 2000, when the indicator was present in books of only 4 of 18 countries. Oddly, this last data is much lower than the presence registered by the indicators in school curricula in 2008. The explanation may be either in the limitations of the sample of books we had for 2000, or that the topic may be studied with complementary material directly produced by the Ministries of Education, which are the entities in charge of regulating the functions of student governments in practice.

Regardless the reason of its low appearance in textbooks from the beginning of the decade, student participation organizations in the school today are addressed in the textbooks of a high number of countries that previously did not deal with them, and in various grades of the school system of these countries.

Section IV

Conclusions

On the institutional context of the textbooks analyzed

On the date of publication

Overall, schoolbooks in the region were, back in 2000, and still are today, fairly new and updated. To date, each country has schoolbooks published during the last decade, and ten countries are publishing new textbooks for Social Sciences and Civics, some with editions dated in 2008 and even in 2009.

These textbooks have been produced or reviewed hand in hand with curriculum changes that, as recorded in the VII Report on Human Rights Education (HRE, 2008) were abundant in the last decade. This is a logical and desired correlation between curriculum changes and new text editions, for it promotes both *internal coherence* in school system components and *external coherence* between the knowledge such system chooses to explicitly address and changes in reality – a key element in the goals of HRE.

An increase in the offer of textbooks in 2008 in comparison with 2000 is clear: there is a larger number of titles, authors and publishing houses. Such diversity might point at a growing value of this educational tool by government authorities, subject matter experts and private editors. From a human rights perspective, this is a positive situation, for it suggests a diversity of views on reality and a deviation from a unique –"official" – education discourse related to authoritarian regimes, pervading in the region for a long time.

On the production and distribution process

The region is not characterized by a government monopoly or by a book publishing market solely governed by the law of offer and demand. What stand out are processes combining, in varying degrees, the intervention of private publishing houses and authors with different intervention modalities by departments or ministries of education.

As to private publishing houses, most countries have plenty of them. This offers a wide range of options for both for ministries, when they open a bid to produce books, and for educational institutions and teachers, when they have the possibility to recommend books. Such a diversified production of school texts takes place because there is no monopoly in the production process, either by the Government or by a few publishing houses. The possibility of diverse views mirrors and fosters the consolidation of a democratic school system.

Several ministries in the region have come to acknowledge the complexity and, especially, the importance of producing school texts. Accordingly, they are nowadays promoting valuable public policies from a human rights perspective and an approach of quality in education – such policies, though still not unanimous, indicate progressive trends, including (i) establishing of internal authorities responsible of setting up guidelines for producing and evaluating school texts; (ii) acknowledging participation of educational institutions and teachers in selecting books; (iii) planning consultations and research studies to gather teacher criteria on quality and usefulness of texts in use, and (iv) financing and distributing free textbooks for all students or else, for all institutions and teachers in the system.

Financing and distributing free texts is a policy that might have a major impact on promoting education quality and equity in the region. Sadly, this is normally applied to elementary school only – excluding high school, and in this case leaving the financial burden of purchasing books to the family.

On text analysis and keys to interpretation

The methodological decision of analyzing texts from two subjects in each of the five grades accounting for the target population (ages 10 to 14) and in two periods in order to evaluate changes in time (2000 and 2008) led to a high number of sources of information. Overall, 207 textbooks were used (76 books for 2000, and 131 books for 2008).

The sources were analyzed through different approaches, especially the progressive approach consisting in establishing the presence or absence of indicators of the matrix in the two periods of time and identifying the trends of change between both periods (progress, invariability or regression). Additionally, the findings of different indicators were compared with each other and with the results obtained by applying the same indicators to curricula (VII Report, 2008). Conclusions on these comparisons are reported, provided that they are significant and relevant in understanding how HRE evolves in school systems in the region.

Quantitative results (e. g. the number of indicators found present in each country, grade and period) must not be interpreted in an absolute sense because (i) the interest in analyzing school books outweighs numbers in order to reach out to the discourse about Human Rights –*how is knowledge on human rights presented and explained*—and (ii) the research sample, despite being abundant, is not complete, as books in the region tend to be assorted and diverse, published by different houses, written by different authors, and frequently accompanied by a variety of supplementary materials on specific topics.

On specific knowledge of human rights in textbooks for 10 to 14 year-olds

Overall, analyzed schoolbooks proved a distinct and steady increase between 2000 and 2008 as to the explicit treatment of knowledge on Human Rights –knowledge shown in all indicators of the matrix except for one (Indicator 3.4: due process). This increase took on two generally simultaneous forms:

- indicators are included in books from more countries in 2008 than in 2000, and
- within one country, indicators are included in books from more school grades in 2008 than in 2000 (longitudinal growth).

Accordingly, a consistently progressive trend in time was identified. Still, the degree of growth in both forms is not uniform from country to country. Just as with the study programs, increases in approaching the topic vary: in the books from some countries the increase is bigger than in the books from others. Changes must be evaluated individually, taking the national state of affairs in 2000 as a reference. Some indicators in texts from certain countries barely increased because they were already present by 2000, whereas some others increased more because by 2000 they were scarcely present or not present at all.

Coherence in progressive trends in time observed in both curricula and textbooks came as no surprise –and it should be this way–, since texts are not an independent but an integrated element of the school system, especially interconnected with curriculum content.

Nevertheless, a generally expected and desirable coherence is sometimes faced with disagreements worth analyzing, as they are contradicting the expectations: difference in emphasis and nuances on

certain topics; knowledge developed in more depth in books than in curricula and, on the contrary, knowledge "barely" addressed or not addressed at all despite being a part of curricula. More importantly, the specificity of textbooks: their characteristics being different from programs, their contributions and unique limitations. This is the reason why they need to be analyzed separately in order to determine how and to what extent they contribute to developing HRH, and how they can do it better, both in conjunction with other components of the school system and on their own –with precision, scope and a proper approach.

On concepts and basic conceptual developments in human rights

1. The *concept of human rights* appeared explicitly and frequently in textbooks from every country, in the two periods. They barely increased in between both years, as they were widely spread by 2000. In contrast, the *definition of human rights* appeared less often and the *characteristics of human rights*, considerably less. These last two indicators increased in time. However, in comparison with data on study programs, textbooks seemed not to include such items as much as the programs required at one or the other time.

2. After comparing the results from the first three indicators, a recurrent textbook tendency, also observed in study programs, is alarming: a major inclusion of the *concept of human rights* against less room for its *definition* and almost no room for the *characteristics of human rights*. This sequence of a decreasing treatment suggests that Human Rights might be appearing –in both curricula and schoolbooks– in a symbolic or nominal way; that is, naming Human Rights over and over again but not making a good conceptual development of their definition and characteristics. This is unacceptable, for Human Rights are not intended to be incorporated in schools "anyways": they should be incorporated with their philosophical, historical and educational force so that our children make full use of them and put them into practice.

3. *Human rights enshrined in the Universal Declaration* were widely spread in elementary and high school books, treated in a general yet unified way. In high schools, where a detailed analysis was expected, detailed indicators did not have a massive presence: only two thirds of countries addressed civil and political rights separately from economic, social and cultural rights –both treated equally– and just one third addressed collective rights explicitly. This could be seen, again, as a denomination surplus against a conceptual depth deficit.

4. The notion of *children's rights* was widely included in the books at both times, but interestingly enough, the *rights agreed in the Convention on the Rights of the Child* were not as widely spread. Two findings were worth highlighting: first, the impracticability of addressing that Convention per se, given its relevance and importance for students are subjects to the rights therein recognized; second, a quantitative treatment of the general concept of children's rights larger than the treatment of the specific rights enshrined in this Convention. It was understood as another instance of a "nominal" incorporation of knowledge on Human Rights, revolving around the concept, yet never exploring it.

5. Of all concepts on HR under analysis in both periods, *equality and non-discrimination* were the ones addressed more explicitly and extensively. Nowadays, these concepts are included in every country under study, with no exceptions. Wide coverage of topics and progress in time are trends already proven in curricula (VII Report, 2008) and implemented and reinforced by schoolbooks.

   Such a wide coverage does not mean that they always address topics from a good human rights perspective. There are well-intentioned ways of addressing an issue from a paternalistic or welfare

approach (e.g. disability, HIV/AIDS or immigration), especially in books used in 2000. As time passes by, the Human Rights approach increases.

6. There was a meaningful and explicit presence of situations of *poverty, hunger and inequality* in textbooks in both periods. A concern to show serious violations of economic, social and cultural rights in countries in the region –a progress consistent with curriculum developments along the same lines for the last decade– was proven.

   A separate study should analyze whether textbook discourse takes on a rights perspective to interpret the causes and consequences of poverty, inequity and chronic exclusion in our societies and to point at roads for improvement. Our sources suggest substantial improvements in some of the texts in 2008 in this respect –leaving room for hope, in that these set a progressive trend in the subject.

7. Similar to the official curricula, the historical or traditional concept of *citizenship* still prevailed in schoolbooks. The modern concept of *global citizenship* was barely present and when it was, it became an implicit and rough notion merely associated with the idea of "globalization" as a process of universal interconnection. Furthermore, given that the notion of global citizenship was somehow (though scarcely) present in curricula, the fact that it is even less present in textbooks comes as a surprise. This might indicate that some publishing houses or authors producing books are not familiarized with the concept. We cannot help but wonder how skilled they will be in other conceptual developments on human rights.

   Echoing the conclusions on the VII Report, these data did raise the alarm "on the survival and predominance of a restricted conception strongly associated with nationality, with a sense of belonging to closed territorial-base communities and homogeneous culture, with power of the majority and especially, with the exercise of civil and political rights: a civic conception of citizens, focusing on their role in the public life in their Nation-State. The movement to prepare schools for a richer, more diverse and universal conception of citizenship embracing its civic and national dimension, yet not making it all-encompassing, is not strong enough yet –a notion transcending national and cultural barriers to have a systematic view of our planet and its development, to appreciate all forms of human diversity and nature, to support environmental balance, to favor inclusion of all people with equal rights in society, and to promote dialogue and conciliation in dispute resolution as an option to the exercise of power among nations, social groups and individuals" (VII Report, 2008, p. 85). This is a view in tune with a real approach to Human Rights, but evidence shows that school systems –including textbooks– are far from reaching it.

8. The concepts of *economic and social development and sustainable development* (included in high school curricula for at least a decade) are nowadays also present in schoolbooks in every country. Their strong presence suggested that, even though the concept of "global citizenship" was barely represented in textbooks, at least some of their components were included –such as sustainability and environmental protection. As to their approach, in most books (with some honorable exceptions, as illustrated in textboxes in this Report), environment and economic and sustainable development were rarely related to the right to a healthy environment or to Human Rights in general. This was their main weakness.

On the incorporation of history of human rights

9. Overall, knowledge on history of human rights in textbooks has had a modest yet growing presence throughout the decade, and it is still relatively increasing as recent historical milestones are taken into consideration. That is, information on *the United Nations, the Universal Declaration of Human Rights and the Convention on the Rights of the Child* outweighs the *modern construction of human rights* and this, in turn, outweighs the *background of human rights in Ancient Times and the Middle Ages*. These were not ideal results, but they turned out surprisingly good, as research on the VII Report found that historical knowledge in curricula was not only the least included of all indicators in the research matrix, but also the only one going through regression in the last decade.

   This was possible thanks to the extended and analytical discourse of textbooks that, in contrast to the synthetic approach of study programs, showed the concepts of Human Rights and described their origins and evolution in time. Leaving judgment on how books address history aside, their presence alone is valuable, as they contribute to understanding Human Rights, their context and evolution.

10. Historical milestones on particular claims analyzed for the group – ages 13 and 14 only (the two International Covenants, the CEDAW Convention and other Human Rights instruments for specific populations) showed a considerable improvement in the last decade, but their current incorporation is still far from reaching the whole region. All governments have endorsed these instruments, and some of them have incorporated them into their political constitution. Therefore, there is no reason why formal education is not studying them.

11. Given its theoretical and pedagogical importance, the presence of *individuals who stood out for the defense of human rights* in schoolbooks was analyzed with an open mind, including all references to inspirational figures and role models both in the past and in the present. It was proven here that, in contrast to the few times mentioned in curricula, elementary and high school textbooks made a wider use of the element of individual agents (actors.

    Most of the figures were leaders of political movements in remote national or continental history –from the colonies to the fights for independence– with very few references to modern figures. This lack of balance should be corrected by increasing the number of supporters of Human Rights closer in time and space to the essential reality of students.

12. The *history and culture of indigenous peoples and Afro-descendants who live in the national territory* were widely included in textbooks in both periods and are still increasing in time. It is a reference, with no exceptions, to both indigenous peoples and Afro-descendants –the largest (yet not the only) populations in the continent, except for *mestizos* of European ancestry. The strong and increasing presence of this dual historical and cultural context is consistent with the knowledge on equality and non-discrimination, and validates the concern by regional school systems to better address diversity –at least ethnic and cultural diversity. This is how it should be since, from a human rights perspective, the theoretical treatment of diversity could not be detached from the study on the different peoples making up each national community.

13. The last indicator of the historical variable *–cases of massive human rights violations of in the recent history of the world, Latin America and their own country, if applicable–* showed a moderate presence in schoolbooks ten years ago and a considerable increase today regarding the number of countries and school grades studying this subject.

Summarizing the results of the historical variable, and comparing them with those from the VII Report (2008), we were pleased to verify that some aspects of the history of Human Rights were more widely addressed in textbooks than in curricula. This does not mean that the historical text approach is rich, not even sufficient; nor does it mean that it is always correct (as in the repeated use of the notion of "generations of rights"). Nevertheless, it proves that the texts placed more emphasis than the curricula on the historical context that gave rise to Human Rights and the events that lead to their normative consolidation (positivization).

Historical development is important as a principle to interpret human rights, although it is sometimes inaccurately pictured in some schoolbooks. Historical references are not optional: they are fundamental, given that human rights must be understood as conventions, agreements reached along the life of humanity, whose acknowledgement within social conscience and national laws was possible only after countless and intense resistance fights against political absolutism.

On the incorporation of basic human rights rules and institutions

14. *Democracy* as well as the *nature, structure and functioning of the State of Law* were addressed in a repeated and correlated manner in textbooks in several grades (sometimes in every grade) in most countries. Similarly, the strong and interconnected presence of these notions was already established in study programs by other Reports on HRE – II Report (2003) and VII Report (2008). It is worth mentioning that not all textbooks expressly refer to the State "of Law" but simply to the State. However, they always explained the separation of powers and the legal system in a democratic regime.

15. The following indicators of *equality before the law and due process* –specific notions within the democratic normative– showed a progressive weakening in relation to the concept encompassing them: *democracy*. The idea of *due process* is barely present in textbooks and is fading away in time, being the only indicator in the matrix with a setback between 2000 and 2008.

    The sequence of these three indicators revealed a familiar pattern: we have seen it in the same indicators applied to study programs (VII Report), and in the present research, when indicators of the first variable on the *concept of human rights* (1.1), their *definition* (1.2) and *characteristics* (1.3) were compared. This pattern consisted of a strong and repetitive presence of basic abstract notions (including human rights, democracy and State) along with an increasingly blurred presence of related knowledge necessary to distinguish the general notion. This was not technical information but part of the general notion, as they made it more specific, "more concrete," and easier to understand. This information was also part of the standards suggested for students, ages 10 to 14.

    Just as, in the past, a considerable presence of the concept of human rights in schoolbooks was contrasted with a much lesser presence of their definition and a practically insignificant reference to their characteristics, now a rich incorporation of the concepts of democracy and the State of Law is contrasted with a few allusions to equality before the law and almost no references to due process. We are facing another instance of nominal or symbolic incorporation of the topics of human rights and democracy: they are frequently mentioned but rarely explained so they cannot be fully understood.

16. The *historical evolution of the concept of democracy* was much less present than the very concept of democracy itself. This trend is consistent with the lesser presence of the historical dimension of Human Rights when compared with their conceptual and normative dimension, as observed

by analyzing the second variable. Again, it is unfortunate to verify how weak is the vision of democracy as a process. It seems as if democracy were a fixed notion built by human society once and for all.

Still, the relationship between democracy and history was not completely excluded from textbooks, as some of them address the field of national history. Books from different countries include the study of transition to democracy in their societies after dictatorships.

17. Information on *transparency and accountability* (or *fight against corruption and impunity*) was surprisingly more than expected, especially considering that the VII Report had identified only a slight presence in study programs in both periods. This is a promising trend, for healthy democracies require responsible citizens to be aware of the dangers threatening democracy so that they can face them by relying on ethical principles. These principles must be taught in childhood and, aside from family or religious background, they must be legitimized by knowledge taught in school.

18. Comparatively speaking, textbooks placed more emphasis on addressing *human rights norms* over *human rights national institutions*, as shown in the curricula by the VII Report. Nevertheless, in real life, one cannot operate without the other. Effective Human Rights norms assume the existence of institutions and procedures enforcing their compliance or establishing penalties and compensations in cases of violations. Minimizing the study of these institutions leaves knowledge of norms on an abstract level, and fails to promote students' abilities to effectively exercise their rights and other people's – one of the goals of HRE. The study of norms must go hand in hand with the study of national institutions.

19. Textbook information on *international organizations of cooperation and promotion of human rights* and on *supranational systems for the protection of human rights* (the latter analyzed for students, ages 13 and 14, in high schools) was moderate at the beginning of the decade but increased considerably throughout. In comparison with the limited results verified in study programs (VII Report), the situation of texts is still satisfactory. Although we have a long way to go, the progressive trend is promising.

20. The results of the indicator *organizations for student participation in school* in textbooks were reasonably encouraging, especially because they revealed significant increase during the decade – resulting in three times more the number of countries whose schoolbooks included it. However, the presence of this indicator in textbooks was interestingly lesser than what was recorded in school curricula in 2008. This may be due to the topic being addressed in supplementary materials directly produced by the Ministry of Education, entity that regulated the operation of student governments in practice. In any event, nowadays organizations for the participation of students in school are included in textbooks for different grades in the school system, in a large number of countries that used to ignore them.

To conclude and summarize the research study of this Report, it is worth reaffirming that, for the incorporation and progress of HRE in formal education, it is key to understand the school system as such: a system in which each component plays a role, makes its specific contribution, and also has obvious limitations due to its own nature. Each component –what this research has called a *domain*– is important and must be addressed and infused with a view of human rights. The *normative* component validates HRE as a commitment from the Government and a public policy so that there will be a possibility for it to be present in schools, whereas the *curriculum* component specifies pedagogical contents of and approaches to HRE to govern school so that there will be a possibility for them to be

present in classrooms. Similarly, the component of *textbooks* provides a detailed description of the contents of HRE, as will be studied and implemented by teachers and students. Therefore, textbooks make possible to effectively introduce a human rights approach into the education of every child in any country.

Section V
Recommendations

This second exercise in measuring development of specific human rights knowledge in the textbooks used by students between 10 and 14 years of age confirms signs of progress among the signatory countries of the Protocol of San Salvador throughout this decade.

The conclusions summarized in Section IV show relevant advances in the contents of textbooks, much of them quite widespread among the school systems in the region (in terms of both number of countries and school grades), but they also underscore limitations and gaps that must be addressed in order to consolidate the study of human rights in the schools both academically and pedagogically.

Based on the systematic observation of progress in human rights education, and drawing from the findings of this study, the IIHR is pleased to offer the States parties to the Protocol of San Salvador some recommendations applicable to the textbook component of the public school system.

One part of these recommendations is related to those recommendations that were made regarding the curricula (VII Report on HRE, 2008) because these two components of the formal education system should be congruent among each other, though always in compliance with the specific functions of each one. Precisely, maybe the first and main recommendation to the education authorities should be to guarantee a good and efficient articulation between curricula and textbooks, in general, and specifically, in matters regarding the underlying human rights approach.

On the development and distribution of textbooks:

- Progressively incorporate in the entire compulsory and free education cycle the policy on financing and free distribution of textbooks for all students and teachers of the public education system, or at least, initially, for all the educational centers and teachers of the system.
- Design public policies that, from the Ministries of Education, guide and supervise the complex process of textbooks development by ensuring the double approach to human rights and to education quality in all the materials.

  Some of the most valuable initiatives that could be implemented, if not existing already, are (i) creating specialized ministerial units to develop guidelines, provide follow-up, and assess textbooks; (ii) having schools and teachers participate in the assessment and selection of textbooks, and (iii) planning consultations and research to gather the criteria of teachers about the quality and usefulness of the textbooks being used.
- Keep the plurality of textbook options, as well as the intervention by different governmental and non-government agencies, authors, and editorial houses in the process to develop the books since taking into consideration diverse points of view contributes to strengthening democratic educational systems.
- Take actions to encourage HRE expert participation in the process of preparation, supervision and/or assessment of school textbooks.

On the textbook contents:

- Analyze, from an academic and pedagogic point of view, the textbooks that are most frequently used in public elementary and high school education –at least those used in the following courses:

Sciences or *Social Studies* and *Civic Education* (or *Ethics* or *Citizen Education*)– to assess the amount and depth of specific knowledge on human rights, as well as its articulation and coherence, both internally and externally.

The curricular and methodological Proposal by the IIHR (2006) can help content and curricular specialists in such a task by providing them with a minimum platform of relevant HRE contents, relevant to the major problems and needs in the continent regarding this subject, and which are significant especially for 10-year and 14-year-olds.

- In regards to specific human rights knowledge that has been already incorporated in the textbooks or that should be incorporated because weaknesses or gaps have been identified:
  - Develop appropriate "density" of specialized human rights concepts to provide true theoretical and doctrinal depth above and beyond mere lip service.
  - o Introduce variety and diversity so that human rights concepts recurring in the program over the course of consecutive grade levels or in the different stages of the school system (such as elementary and high school) are not mere identical, mechanical repetition. Instead, offer approaches that reframe the material every time, using an educational strategy based on progressive expansion and deepening over the course of the entire school program.
  - Reinforce the *historical dimension of human rights knowledge*, including lessons on how the concept grew and developed and recognition of legal provisions for defending and enforcing human rights in various different contexts, including world history, history of the Americas, and national history.
  - Offer more complete coverage of *massive human rights violations* – in the world, the region and, if relevant, the country. Such an action is critically important for keeping historical memory alive and guaranteeing by every possible means, in this case through education, that acts of human rights violation are not repeated.
  - Include more content on *specific individuals, people who stood out and continue to stand out in defense of human rights* in several different spheres: the world, the region and the country.
  - Enrich textbook content by selecting the life stories and accomplishments of people who worked and struggled for human rights, making sure the material is not limited only to people who lived in the distant past or were famous "notables" in political life. Lessons should also cover people from everyday life who inhabit the same world and live the same experiences as the common people and grass-roots communities. It is also important to represent many facets of human diversity: race, creed, ideology, sex, social class, and a variety of collective groups that tend to be vulnerable or marginalized (indigenous peoples, Afro-descendants, people in poverty, migrants, refugees, the disabled, etc.).
  - Incorporate and develop the contemporary notion of *global citizenship* to expand on territorial or politically-based citizenship.
  - Review material to determine whether lessons on *equality* and the *fight against discrimination* in the textbooks in fact cover all forms of discrimination present in the life of today's society. Discrimination is not a static concept that remains immutable over time. It has many manifestations and reappears as a thousand-headed Hydra if it is not identified, exposed and counteracted regularly. School programs to fight discrimination need to be rethought frequently and always

with the participation of diverse social sectors, especially those who suffer discrimination personally.

- Reinforce an emphasis on the *institutional framework of human rights*, especially knowledge about the origin, history, structure and operations of international cooperation organizations that bring together many nations, and the supranational agencies for human rights protection (the Inter-American and the universal protection systems).
- Make sure textbooks for the different grades of the school system include, in their content, the theoretical and applied study of *student participation organizations* at school, their origin, meaning and functioning.

Section VI - Appendices

1. Matrices used in the first cycle of Reports on HRE

I Report (2002): Development of HRE in legal provisions and policies

Variables	Indicators
Right to education	Constitutional norms on the right to education.
	Percent of the national budget allocated in the Constitution to education.
	Compulsory nature of education.
	Educational enrollment.
Adoption of norms on HRE	Ratification of international instruments.
	Inclusion of HRE in national laws.
Adoption of public policies	Inclusion of HRE in decrees, rulings and other public policy document
	Inclusion of HRE in official documents and national educational plans.
Institutional development	Existence of government departments specialized in HRE.
	Government programs specialized in HRE.

II Report (2003): Development of HRE in school curricula and textbooks

Variables	Indicators
Domain 1: Curricular regime	
Incorporation of HRE contents into the official document that directs the objectives and content of the curriculum	Content on human rights and constitutional guarantees.
	Content on justice, State institutions, and the Rule of Law.
	Content on democracy, voting rights, elections, and political and ideological pluralism.
	Content on education values (solidarity, human dignity, peace, tolerance, and understanding among nations).
Incorporation of HRE contents into the official course programs for 5th, 8th and 11th grades	Content on HR and constitutional guarantees.
	Content on justice, State institutions and the Rule of Law.
	Content on democracy, voting rights, elections, and political and ideological pluralism.
	Content on education in values (solidarity, human dignity, peace, tolerance, and understanding among nations).
Domain 2: School textbooks	
Incorporation of contents into educational textbooks for 5th, 8th and 11th grades	Content on HR and constitutional guarantees.
	Content on justice, State institutions and the Rule of Law.
	Content on democracy, voting rights, elections, and political and ideological pluralism.
	Content on education in values (solidarity, human dignity, peace, tolerance, and understanding among nations).
Domain 3: Cross-cutting perspectives	
Gender equity	Content on gender equity in: 1) Official document setting the objectives and contents of the curriculum 2) Course programs 3) Textbooks.
	Language used in textbooks.
	Roles in which women are depicted in textbook illustrations.
	Number of women in relation to men in textbook illustrations.
Ethnic diversity	Content on ethnic diversity in: 1) Official document setting the objectives and contents of the curriculum 2) Course programs 3) Textbooks.
	Roles in which indigenous peoples and afro-descendants are depicted in textbooks illustrations.
	Number of indigenous peoples and afro-descendants in textbook illustrations.
	Auxiliary or complementary bibliography on intercultural issues and bilingualism.
Interaction between the Civil Society and the State	Role of the civil society in the process of preparing the curriculum.
	Contents that address the knowledge and/or participation of the civil society in different governmental and non-governmental organizations in course programs and textbooks.

III Report (2004): Development of HRE in the development of teacher education

Variables	Indicators
Domain 1: Education and training in legislation and policy documents and institutions	
Contents of laws with regard to teacher education and training	Chapter or section on teacher education and training.
	Provisions stipulating that teachers must acquire skills and knowledge for human rights teaching.
Contents of national education plans	Chapter or section on teacher education and training.
	Guidelines on acquiring skills and knowledge for human rights teaching.
Structure of the Ministry with regard to training in the teaching of human rights	A unit in charge of training educators to teach human rights.
	A unit that establishes pedagogical outlines and guidelines for training educators in teacher training schools and institutes of education.
	Pedagogical outlines and guidelines for teaching human rights in teacher training schools and institutes of education.
Domain 2: Basic training	
Curricula of teaching training schools	Course content on human rights.
	Didactic content on human rights teaching.
	Research papers, theses and essays on human rights education.
Curricula of other higher education teacher training institutions	Course content on human rights.
	Didactic content on human rights teaching.
	Research papers, theses and essays on human rights education.
Domain 3: In-service training for educators	
Courses, one-day events, or activities for educators provided by ministries of education	Courses, workshops, or one-day events on human rights.
	Agreements between ministries and other organizations.
	Materials on the teaching of human rights.
Courses, one-day events, or activities for educators provided by the Office of the Ombudsman	Courses, workshops, or one-day events on human rights.
	Agreements between Ombudsman and other organizations.
	Materials on the teaching of human rights.

IV Report (2005): Development of HRE in the national education planning

Variables	Indicators
Domain 1: Developing the plan	
Establishing a committee or entity to develop the HREPLAN (council, committee, commission, or work group)	Nature of the committee or entity.
	Mandate and functions.
	Membership.
	Activities it has performed (meetings, workshops, etc.).
Assessment of the state of human rights education in the country	One or more studies were performed on the state of HRE.
	Existing studies on the state of HRE were taken into consideration.
	The committee requested technical assistance for preparing the plan (consultancies, expert meetings, etc.) from international or national organizations.
Setting priorities for preparing the plan	Priorities have been set on particular human rights included in the Plan.
	Priorities have been set on the rights of particular social groups or individuals.
	Priorities have been set on the educational levels in which HRE will be incorporated.
Procedures and activities for developing the plan	Activities performed to develop the plan.
	Current state of preparation of the plan.
	Actions pending to complete the preparation of the plan.

Domain 2: Contents of the plan	
Formal components of the HREPLAN	Timetable for developing the Plan.
	Responsibilities are assigned for implementing the plan.
	Provisions are made to review and revise content.
	A specific budget allocation has been provided to implement the plan.
Thematic components of the HREPLAN	Main content.
	The human rights expressly mentioned in the plan.
	Other educational content mentioned in the plan (democracy, Rule of Law, justice, tolerance, etc.).
Crosscutting perspectives in the HREPLAN	Gender equality.
	Recognition of ethnic and cultural diversity.
	Interaction between the State and society in the field of HRE.
Domain 3: Implementing the plan	
Degree of implementation of the HREPLAN	Overall state of implementation of the national HREPLAN.
	An institutional structure is responsible for implementing the HREPLAN.
	The expense budget allocated to the HREPLAN is being used.

V Report (2006): Development of HRE in curriculum contents and courses: 10-14 years of age

Variables	Indicators
Domain 1: Curriculum design process	
Level of decision-making	National.
	State, provincial, municipal.
	Local and school.
Institutional responsibility for curriculum design	Professional level of curriculum designers.
	Development and preparation of curriculum.
	Responsibilities of the Curriculum Department or Division.
Domain 2: Curriculum slots for 2000 and 2005	
Courses for 12-year programs	Map by grades.
	Curriculum format and design.
Course load (hours) of the map	Classroom hours by grade.
Human rights content	For 10-year-olds.
	For 11-year-olds.
	For 12-year-olds.
	For 13-year-olds.
	For 14-year-olds.
Domain 3: Teaching resources for 2000 and 2005	
Presence of human rights content in schoolbooks	For 10-year-olds.
	For 11-year-olds.
	For 12-year-olds.
	For 13-year-olds.
	For 14-year-olds.
Presence of human rights content in graded assignments	For 10-year-olds.
	For 11-year-olds.
	For 12-year-olds.
	For 13-year-olds.
	For 14-year-olds.
Extra-curricular activities	Visits to government institutions.
Special commemoration days	On ethnic diversity.
	On gender equity.
	Others associated with human rights.

2. Matrices used in the second cycle of HRE reports

VI Report (2007): Normative development of human rights education and student government

Variables	Indicators
Domain 1: Right to education –as context–	
Adoption of norms on the right to education	Constitutional provisions.
	Percent of the national budget allocated in the Constitution to education.
	Compulsory nature of education.
Adoption of public policies	Provisions favoring access to compulsory education for all children under the jurisdiction of the State, without discrimination.
	Provisions favoring the adaptation of compulsory education for all children unable to attend school.
Domain 2: Right to human rights education (2000-2007)	
Adoption of legal provisions regarding HRE	Ratification of international instruments.
	Reference to HRE in the national Constitution.
	Reference to HRE in the General Education Act.
	Reference to HRE in other provisions of the national legal system.
Adoption of public policies	Reference to HRE in executive orders, rulings and other government instruments.
	Incorporation of HRE into educational course plans and documents.
Institutional development	Existence of government departments specialized in HRE or including HRE.
	Government programs specialized in HRE.
Domain 3: Student government programs (1990-2000-2007)	
Adoption of legal provisions on student governments	Existence of a student government program—regular or experimental— in regulations on education.
	Presence of HRE principles and content in the rationale underlying student government programs.
Institutional development	Existence of a department in the Ministry of Education responsible for implementing student government at the macro level (national or provincial).
	Assignment of responsibility for implementing student elections in the schools (micro level).
	Existence of a budget for implementing student governments in the schools.

VII Report (2008): Development of specific human rights concepts in the curriculum for students from 10 to 14 years of age

Variables	Indicators
Domain 1: Curriculum programs for 10- to 12-year-olds – Primary school	
1. Inclusion of concepts and basic conceptual development on human rights	1.1 Concept of “human rights” or “rights of persons”.
	1.2 Definition of human rights (rooted in the dignity of the person and developed as both ethical principles and legal standards).
	1.3 Characteristics of human rights.
	1.4. Human rights enshrined in the Universal Declaration.
	1.5 Concept of children’s rights.
	1.6 Children’s rights enshrined in the Convention on the Rights of the Child.
	1.7 Equality and freedom from discrimination.
	1.8 Gender equality – or equity.
	1.9 Prejudice, stereotypes and discrimination.
	1.10 Different types of discrimination: by sex, age, race, ethnic origin or nationality, religion or ideology, economic status, special abilities and sexual orientation.
	1.11 Poverty, hunger, inequality – in the world, the region and each country.

2. Inclusion of the history of human rights	2.1 Historical background of human rights in antiquity and the Middle Ages.
	2.2 Modern construction of human rights: American and French Revolutions.
	2.3 The United Nations.
	2.4 The Universal Declaration of Human Rights.
	2.5 The Convention on the Rights of the Child.
	2.6 Individuals who stand out for their defense of human rights in the world, the region and each country.
	2.7 History and culture of indigenous and Afro-descendant populations living in each country.
3. Inclusion of basic human rights standards and institutions	3.1 Democracy.
	3.2 The State or Rule of Law.
	3.3 Law. Equal protection of the law.
	3.4 Due process.
	3.5 Human rights in the national Constitution.
	3.6 Institutions that protect human rights at the national level.
	3.7 International organizations for human rights cooperation and promotion (UN, UNESCO and UNICEF).
	3.8 Organizations for student participation in the school (such as student government).

Variables	Indicators
Domain 2: Curriculum programs for 13- to 14-year-olds – High School[1]	
1. Inclusion of concepts and basic conceptual development on human rights	1.1 Concept of “human rights” or “rights of persons”.
	1.2 Definition of human rights (rooted in the dignity of the person and developed as both ethical principles and legal standards).
	1.3 Characteristics of human rights.
	1.4.1 Classification of human rights as civil and political rights, economic, social and cultural rights, and collective rights.
	1.4.2 Civil and political rights.
	1.4.3 Economic, social and cultural rights.
	1.4.4 Collective rights.
	1.5 Concept of children’s rights.
	1.6 Children’s rights enshrined in the Convention on the Rights of the Child.
	1.7 Equality and freedom from discrimination.
	1.8 Gender equality – or equity.
	1.9 Prejudice, stereotypes and discrimination.
	1.10 Different types of discrimination: by sex, age, race, ethnic origin or nationality, religion or ideology, economic status, special abilities and sexual orientation.
	1.11 Poverty, hunger, inequality – in the world, the region and each country.
	1.12 Citizenship.
	1.13 Global citizenship.
	1.14 Economic and social development. Sustainable development.
2. Inclusion of the history of human rights	2.1 Historical background of human rights in ancient times and the Middle Ages.
	2.2 Modern construction of human rights: American and French Revolutions.
	2.2.1 Development of human rights in the 20th and 21st centuries.
	2.3 The United Nations.
	2.4 The Universal Declaration of Human Rights.
	2.4.1 The two International Covenants: Civil and Political Rights, and Economic, Social and Cultural Rights.
	2.5 The Convention on the Rights of the Child.
	2.5.1 CEDAW Convention.
	2.5.2 Other human rights instruments for specific populations (indigenous, refugees, people with disabilities).
	2.6 Individuals who stand out for their defense of human rights in the world, the region and each country.
	2.7 History and culture of indigenous and Afro-descendant populations living in each country.
	2.8 Cases of massive human rights violations in recent history in the world, Latin America and the country, if applicable.

1 Shading has been added to the indicators that were exclusively applied to 13- to 14-year-olds.

3. Inclusion of basic human rights standards and institutions	3.1 Democracy.
	3.1.1 Historical evolution of the concept of democracy.
	3.2 The State or Rule of Law.
	3.2.1 Elections and suffrage.
	3.3 Law. Equal protection of the law.
	3.4 Due process.
	3.4.1 Transparency and accountability (or in negative terms, the fight against corruption and impunity).
	3.5 Human rights in the national Constitution.
	3.6 Institutions that protect human rights at the national level.
	3.7 International organizations for human rights cooperation and promotion (UN, UNESCO and UNICEF).
	3.7.1 Regional human rights protection system. OAS, Inter-American Commission and Court of Human Rights.
	3.7.2 International human rights protection system.
	3.8 Organizations for student participation in the school (such as student government).

3. Contextual information on textbooks under analysis

Domain	Useful contextual information on the means of verification applied	Comments
Textbooks for 10- to 12-year-olds. Primary level (5th, 6th, and 7th grades)	• Do the textbooks you chose correspond to the same course(s) of the curriculum selected for the research on the VII Report? (If not, what is their relationship with such course(s)? Why were they chosen?) • Is the ministry's program still in force, partially or not? • Textbook publication date. • Are the textbooks more commonly used in such course(s)? Why? • Are the textbooks developed by the Ministry? If so, who was in charge of their development? Who participated? What process was followed for their development? Who gave the final approval for the textbooks? • If they were not developed by the Ministry, are they recommended by the Ministry? Did the Ministry recommend only this textbook or is it part of a set of recommended textbooks? • If they were not developed by the Ministry, who developed them? Which editorial developed them? • How can teachers get these textbooks? How about students? • Have they ever been assessed by the Ministry? Even if they were not assessed, what is the general opinion of ministerial experts about these textbooks? • Do you know whether reforms are being considered for the current edition of the textbooks? If so, why? Add any other information that may be helpful for understanding the origin and process to develop the selected textbooks.	This information should be requested from the consultant proposed by the Ministry of Education. Consultants should send the IIHR a textbook per: • Each of the 5 grades (5th to 9th). • Each course of the curriculum that includes more human rights contents. (Choose 1 or 2 courses per grade).
Textbooks for 13- to 14-year-olds. High School level (8th and 9th grades)		

4. Tables on each indicator for the two periods examined (2000-2008)

Legend

✓	Implicit inclusion: the curriculum makes reference to the concepts without naming the indicator explicitly.
✓✓	Explicit inclusion: the curriculum names the indicator directly and explicitly.
--	The contents have not been included in the textbooks.
nd	No data.

Indicator 1.2. Definition of human rights

Country	2000					2008				
	Primary			High School		Primary			High School	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Argentina	nd	nd	nd	nd	✓✓	nd	nd	✓✓	✓✓	✓✓
Bolivia	--	✓✓	--	--	--	--	--	✓✓	--	--
Brazil	--	--	--	--	--	--	--	--	--	✓✓
Colombia	✓✓	nd	nd	nd	✓✓	✓✓	nd	✓✓	✓✓	✓✓
Costa Rica	nd	✓✓	--	--	--	nd	--	--	--	--
Chile	--	--	--	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓
Dom. Rep.	--	--	--	--	--	✓✓	✓	✓✓	--	--
Ecuador	nd	nd	nd	nd	nd	--	--	--	--	✓✓
El Salvador	--	--	--	nd	nd	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓
Guatemala	--	✓	--	--	--	--	✓	--	--	--
Mexico	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Nicaragua	--	✓✓	✓	--	--	--	✓✓	✓	--	--
Panama	✓✓	--	nd	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	--
Paraguay	--	--	✓✓	--	--	--	--	--	--	--
Peru	nd	--	nd	nd	nd	--	--	✓✓	--	nd
Suriname	nd	nd	nd	nd	nd	--	--	nd	nd	nd
Uruguay	--	--	--		✓✓	--	--	--	--	✓✓
Venezuela	nd	nd	--	nd	nd	✓✓	--	✓✓	--	nd

Indicator 1.4. Human rights enshrined in the Universal Declaration

Country	2000			2008		
	Primary			Primary		
	10	11	12	10	11	12
Arg.	nd	nd	nd	nd	nd	✓✓
Bolivia	--	✓✓	--	--	--	✓✓
Brazil	--	--	--	--	--	--
Colomb.	✓✓	nd	nd	✓✓	nd	✓✓
C. Rica	nd	✓✓	--	nd	✓✓	--
Chile	--	--	--	--	--	✓✓
Dom. Rep.	--	--	--	✓✓	--	✓✓
Ecuador	nd	nd	nd	--	--	--
El Salv.	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Guatem.	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓
Mexico	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Nicarag.	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Panama	--	--	nd	✓✓	✓✓	✓✓
Paraguay	--	--	✓✓	--	--	✓✓
Peru	nd	--	nd	✓✓	✓✓	✓✓
Suriname	nd	nd	nd	--	--	nd
Uruguay	--	--	✓✓	--	--	✓✓
Venez.	nd	nd	--	✓✓	✓✓	--

Indicator 1.4.1. Classification of human rights

Country	2000		2008	
	High School		High School	
	13	14	13	14
Argentina	nd	✓✓	✓✓	✓✓
Bolivia	--	--	✓✓(1)	✓✓
Brazil	--	--	--	--
Colombia	--	--	✓✓	✓✓
Costa Rica	--	--	--	--
Chile	--	--	✓✓	--
Dom. Rep.	--	--	✓✓(2)	--
Ecuador	nd	nd	--	--
El Salvador	nd	nd	✓✓	--
Guatemala	--	--	--	--
Mexico	✓✓	--	✓✓	--
Nicaragua	✓✓(1)	--	✓✓(1)	--
Panama	--	--	✓✓	✓✓
Paraguay	✓✓(2)	--	✓✓(2)	✓✓
Peru	nd	nd	--	nd
Suriname	nd	nd	nd	nd
Uruguay	--	✓✓	--	✓✓
Venezuela	nd	nd	✓✓	nd

(1) The indicator appears in the curriculum for 11-year-olds.
(2) The indicator appears in the curriculum for 12-year-olds.

Indicator 1.4.2. Civil and political rights				
Country	2000		2008	
	High School		High School	
	13	14	13	14
Argentina	nd	✓✓	✓✓	✓✓
Bolivia	✓✓(1)	--	✓✓(1)	--
Brazil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Colombia	✓✓(2)	--	✓✓	✓✓
Costa Rica	--	✓	✓✓	✓✓
Chile	--	✓	✓✓	✓✓
Dom. Rep.	--	--	✓✓(1)	--
Ecuador	nd	nd	✓✓	--
El Salvador	nd	nd	✓✓	--
Guatemala	✓✓(1)	✓✓	✓✓	✓✓
Mexico	✓✓(2)	✓✓	✓✓	✓✓
Nicaragua	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Panama	✓✓(2)	✓✓	✓✓	✓✓
Paraguay	✓✓(1)		✓✓(1)	✓✓
Peru	nd	nd	✓✓	nd
Suriname	nd	nd	nd	nd
Uruguay	--	✓✓	--	✓✓
Venezuela	nd	nd	✓✓	nd

(1) The indicator appears in the curriculum for 12-year-olds.
(2) The indicator appears in the curriculum for 10-year-olds.

Indicator 1.4.3. Economic, social and cultural rights				
Country	2000		2008	
	High School		High School	
	13	14	13	14
Argentina	nd	✓✓	✓✓	✓✓
Bolivia	--	--	✓✓ (1)	✓✓
Brazil	✓✓	✓	--	✓✓
Colombia	✓✓ (2)	--	✓✓	✓✓
Costa Rica	✓✓	✓	✓✓ (2)	✓✓
Chile	nd	✓	✓✓	✓✓
Dom. Rep.	--	--	✓✓ (1)	--
Ecuador	nd	nd	--	--
El Salvador	✓✓ (2)	nd	✓✓	--
Guatemala	✓✓ (1)	--	--	✓✓
Mexico	✓✓ (2)	✓✓	✓✓	✓✓
Nicaragua	✓✓ (3)	--	✓✓(3)	--
Panama	--	✓✓	✓✓	✓✓
Paraguay	✓✓ (1)	--	✓✓ (1)	✓✓
Peru	nd	nd	✓✓(3)	nd
Suriname	nd	nd	nd	nd
Uruguay	✓✓ (4)	✓✓	✓✓ (4)	✓✓
Venezuela	nd	nd	✓✓	nd

(1) The indicator appears in the curriculum for 12-year-olds.
(2) The indicator appears in the curriculum for 10-year-olds.
(3) The indicator appears in the curriculum for 11-year-olds.
(4) The indicator appears in the curriculum for 10-year and 12-year-olds.

Indicator 1.4.4. Collective rights				
Country	2000		2008	
	High School		High School	
	13	14	13	14
Argentina	nd	✓✓	✓✓	✓✓
Bolivia	--	--	--	--
Brazil	✓✓(1)	✓	--	✓✓
Colombia	--	--	✓✓	✓✓
Costa Rica	✓(1)	--	--	✓✓
Chile	--	--	✓✓	--
Dom. Rep.	--	--	✓✓(1)	--
Ecuador	nd	nd	--	--
El Salvador	nd	nd	✓✓	--
Guatemala	✓✓(1)	--	✓✓	--
Mexico	✓✓	✓✓	✓✓	--
Nicaragua	✓✓(2)	--	✓✓(2)	--
Panama	--	--	✓✓	✓✓
Paraguay	✓✓(1)	--	✓✓(1)	✓✓
Peru	nd	nd	--	nd
Suriname	nd	nd	nd	nd
Uruguay	--	--	--	--
Venezuela	nd	nd	✓✓	nd

(1) The indicator appears in the curriculum for 12-year-olds.
(2) The indicator appears in the curriculum for 11-year-olds.

Indicator 1.5. Concept of children's rights										
Country	2000					2008				
	Primary			High School		Primary			High School	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Arg.	nd	nd	nd	nd	--	nd	nd	✓✓	✓✓	--
Bolivia	--	✓✓	--	--	--	--	--	✓✓	--	--
Brazil	✓✓	--	--	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	--	✓✓
Colomb.	✓✓	nd	nd	nd	--	✓✓	nd	✓✓	✓✓	--
C. Rica	nd	✓✓	✓✓	--	✓✓	nd	✓✓	✓✓	--	✓✓
Chile	--	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--
Dom. Rep.	--	--	--	--	--	✓	--	✓✓	✓✓	✓✓
Ecuador	nd	nd	nd	nd	nd	--	✓✓	✓✓	--	✓✓
El Salv.	✓✓	✓✓	✓	nd	nd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Guatem.	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓
Mexico	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Nicarag.	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--
Panama	✓✓	✓✓	nd	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	--	✓✓
Parag.	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--
Peru	nd	✓✓	nd	nd	nd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	nd
Suriname	nd	nd	nd	nd	nd	--	--	nd	nd	nd
Uruguay	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓
Venez.	nd	nd	--	nd	nd	✓✓	--	✓✓	--	nd

Indicator 1.9. Prejudice, stereotypes, and discrimination										
Country	2000					2008				
	Primary			High School		Primary			High School	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Arg.	nd	nd	nd	nd	✓✓	nd	nd	✓✓	--	✓✓
Bolivia	--	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	--	✓✓	--	--
Brazil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓
Colomb.	✓✓	nd	nd	nd	--	✓✓	nd	✓✓	✓✓	✓✓
C. Rica	nd	✓✓	✓✓	--	--	nd	✓✓	✓✓	✓✓	--
Chile	--	--	--	--	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓
Dom. Rep.	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓
Ecuador	nd	nd	nd	nd	nd	--	--	--	✓✓	--
El Salv.	--	✓✓	--	nd	nd	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Guatem.	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓
Mexico	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Nicarag.	--	--	✓✓	--	--	--	--	--	--	--
Panama	--	--	nd	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Parag.	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓
Peru	nd	✓✓	nd	nd	nd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	nd
Suriname	nd	nd	nd	nd	nd	✓✓	✓✓	nd	nd	nd
Uruguay	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Venez.	nd	nd	--	nd	nd	--	--	--	--	nd

Indicator 1.10. Different types of discrimination										
Country	2000					2008				
	Primary			High School		Primary			High School	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Arg.	nd	nd	nd	nd	✓✓	nd	nd	✓✓	--	✓✓
Bolivia	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--
Brazil	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓
Colomb.	✓✓	nd	nd	nd	--	✓✓	nd	✓✓	✓✓	✓✓
C. Rica	nd	✓✓	✓✓	--	--	nd	--	✓✓	✓✓	--
Chile	--	--	--	--	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓
Dom. Rep.	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓
Ecuador	nd	nd	nd	nd	nd	--	--	--	✓✓	--
El Salv.	--	--	--	nd	nd	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Guatem.	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓
Mexico	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Nicarag.	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Panama	--	--	nd	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓
Parag.	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓
Peru	nd	✓✓	nd	nd	nd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	nd
Suriname	nd	nd	nd	nd	nd	✓✓	✓✓	nd	nd	nd
Uruguay	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Venez.	nd	nd	--	nd	nd	--	--	--	--	nd

Indicator 1.14. Economic and social development. Sustainable development				
Country	2000		2008	
	High School		High School	
	13	14	13	14
Argentina	nd	--	✓✓	✓✓
Bolivia	✓✓	--	✓✓	✓✓
Brazil	✓✓	✓✓	✓✓(1)	✓✓
Colombia	nd	--	✓✓	✓✓
Costa Rica	✓✓(1)	--	✓✓	✓✓
Chile	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Dominican Rep.	✓✓	--	✓✓(3)	✓✓
Ecuador	nd	nd	✓✓(2)	✓✓
El Salvador	✓✓(1)	nd	✓✓	✓✓
Guatemala	✓✓(1)	✓✓	✓✓	✓✓
Mexico	✓✓	--	✓✓	--
Nicaragua	✓✓	--	✓✓	--
Panama	--	--	✓✓	✓✓
Paraguay	✓✓	--	✓✓	✓✓
Peru	✓✓(1)	nd	✓✓	nd
Suriname	nd	nd	nd	nd
Uruguay	✓✓(1)	--	✓✓(1)	--
Venezuela	✓✓ (2)	nd	✓✓	nd

(1) The indicator appears in the curriculum for 10-year and 11-year-olds.
(2) The indicator appears in the curriculum for 12-year-olds.
(3) The indicator appears in the curriculum for 11-year-olds.

Indicator 2.1. Historical background of human rights in antiquity and the Middle Ages										
Country	2000					2008				
	Primary			High School		Primary			High School	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Arg.	nd	nd	nd	nd	✓✓	nd	nd	--	--	--
Bolivia	--	--	✓✓	--	✓✓	--	--	--	--	--
Brazil	--	✓✓	✓✓	--	--	--	--	--	--	--
Colomb.	--	nd	nd	nd	--	--	nd	✓	✓✓	--
C. Rica	nd	--	--	--	--	nd	--	--	--	--
Chile	--	--	✓✓	--	--	--	--	✓✓	✓✓	
Dom. Rep.	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓
Ecuador	nd	nd	nd	nd	nd	--	--	--	--	--
El Salv.	--	--	--	nd	nd	--	--	--	--	--
Guatem.	--	--	✓✓	--	--	--	--	✓✓		
Mexico	--	--	--	--	--	✓✓	--	--	✓✓	--
Nicarag.	--	--	✓✓	--	✓✓	--	--	✓✓	--	✓✓
Panama	✓✓	--	nd	--	✓✓	--	--	✓✓	--	✓✓
Parag.	--	--	--	--	--	--	--	✓✓	--	--
Peru	nd	--	nd	nd	nd	--	--	✓✓	--	nd
Suriname	nd	nd	nd	nd	nd	--	--	nd	nd	nd
Uruguay	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓
Venez.	nd	nd	--	nd	nd	--	--	--	✓✓	nd

Indicator 2.4. Universal Declaration of Human Rights										
Country	2000					2008				
	Primary			High School		Primary			High School	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Arg.	nd	nd	nd	nd	--	nd	nd	✓✓	✓✓	--
Bolivia	--	--	✓✓	--	--	--	--	✓✓	--	--
Brazil	--	--	--	✓✓	--	--	--	--	--	✓✓
Colomb.	--	nd	nd	nd	✓✓	✓✓	nd	✓✓	✓✓	✓✓
C. Rica	nd	--	--	✓	✓✓	nd	✓✓	--	--	✓✓
Chile	--	--	--	--	✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓
Dom. Rep.	--	✓✓	--	--	--	--	--	✓✓	--	✓✓
Ecuador	nd	nd	nd	nd	nd	--	--	--	✓✓	✓✓
El Salv.	✓✓	✓✓	✓✓	nd	nd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Guatem.	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	--	✓✓
Mexico	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Nicarag.	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓
Panama	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Parag.	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Peru	nd	✓✓	nd	nd	nd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	nd
Suriname	nd	nd	nd	nd	nd	--	--	nd	nd	nd
Uruguay	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓
Venez.	nd	nd	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	--	--	nd

Indicator 2.5. Convention on the Rights of the Child										
Country	2000					2008				
	Primary			High School		Primary			High School	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Arg.	nd	nd	nd	nd	--	nd	nd	✓✓	--	--
Bolivia	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Brazil	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Colomb.	--	nd	nd	nd	--	--	nd	✓✓	✓✓	--
C. Rica	nd	✓✓	--	--	--	nd	✓✓	--	--	✓✓
Chile	--	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--
Dom. Rep.	--	--	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	--
Ecuador	nd	nd	nd	nd	nd	--	--	✓✓	--	✓✓
El Salv.	✓✓	✓✓	--	nd	nd	✓✓	✓✓	--	✓✓	--
Guatem.	✓✓	--	--	--	--	✓✓	--	--	✓✓	--
Mexico	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Nicarag.	--	--	✓✓	--	--	--	--	✓✓	--	--
Panama	--	✓✓	nd	--	--	--	--	--	--	✓✓
Parag.	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--
Peru	nd	✓✓	nd	nd	nd	nd	--	✓✓	✓✓	nd
Suriname	nd	nd	nd	nd	nd	--	--	nd	nd	nd
Uruguay	--	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--
Venez.	nd	nd	--	nd	nd	✓✓	--	--	--	nd

Indicator 2.2.1. Development of human rights in the 20th and 21st centuries				
Country	2000		2008	
	High School		High School	
	13	14	13	14
Argentina	nd	--	✓✓(3)	✓✓
Bolivia	--	--	--	--
Brazil	✓✓	✓✓	✓✓(1)	--
Colombia	--	--	✓✓	✓✓
Costa Rica	--	--	✓✓	--
Chile	--	--	✓✓	--
Dom. Rep.	✓✓	--	✓✓	--
Ecuador	nd	nd	--	--
El Salvador	✓✓(2)	nd	✓✓	✓✓
Guatemala	✓✓	✓✓	✓✓	--
Mexico	--	--	✓✓	--
Nicaragua	--	--	--	--
Panama	✓✓(2)	--	✓✓	--
Paraguay	✓✓	✓✓	✓✓(3)	✓✓
Peru	nd	nd	✓✓(3)	nd
Suriname	nd	nd	nd	nd
Uruguay	✓✓(2)	✓✓	✓✓(2)	✓✓
Venezuela	✓✓(3)	nd	✓✓	nd

(1) The indicator appears in the curriculum for 10-year-olds.
(2) The indicator appears in the curriculum for 11-year-olds.
(3) The indicator appears in the curriculum for 12-year-olds.

Indicator 2.4.1. International covenants				
Country	2000		2008	
	High School		High School	
	13	14	13	14
Argentina	nd	--	✓✓(3)	--
Bolivia	--	--	--	--
Brazil	--	--	--	--
Colombia	--	--	✓✓	✓✓
Costa Rica	--	--	--	--
Chile	--	--	--	✓✓
Dom. Rep.	--	--	--	--
Ecuador	nd	nd	--	--
El Salvador	✓✓(1)	nd	--	--
Guatemala	--	--	--	--
Mexico	--	✓✓	--	✓✓
Nicaragua	✓✓(2)	✓✓	✓✓(2)	✓✓
Panama	✓✓	✓✓	--	--
Paraguay	✓✓(3)	--	✓✓(3)	--
Peru	nd	nd	✓✓(3)	nd
Suriname	nd	nd	nd	nd
Uruguay	--	--	--	--
Venezuela	nd	nd	--	nd

(1) The indicator appears in the curriculum for 10-year-olds.
(2) The indicator appears in the curriculum for 11-year-olds.
(3) The indicator appears in the curriculum for 12-year-olds.

Indicator 2.5.1. CEDAW Convention				
Country	2000		2008	
	High School		High School	
	13	14	13	14
Argentina	nd	--	✓✓(2)	--
Bolivia	--	--	--	--
Brazil	--	--	--	--
Colombia	--	--	✓✓	✓✓
Costa Rica	--	✓✓	--	✓✓
Chile	--	--	--	--
Dom. Rep.	--	--	✓✓(2)	✓✓
Ecuador	nd	nd	--	--
El Salvador	nd	nd	✓✓(1)	--
Guatemala	--	--	--	--
Mexico	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Nicaragua	--	--	--	--
Panama	--	--	--	--
Paraguay	✓✓(2)	--	✓✓(2)	✓✓
Peru	nd	nd	--	nd
Suriname	nd	nd	nd	nd
Uruguay	--	--	--	--
Venezuela	nd	nd	--	nd

(1) The indicator appears in the curriculum for 10-year-olds.
(2) The indicator appears in the curriculum for 12-year-olds.

Indicator 2.5.2. Other human rights instruments for specific populations**				
Country	2000		2008	
	High School		High School	
	13	14	13	14
Argentina	nd	--	✓✓(2)	--
Bolivia	--	--	--	-
Brazil	--	--	--	✓✓
Colombia	--	--	✓✓	✓✓
Costa Rica	--	✓✓	--	✓✓
Chile	--	--	--	✓✓
Dom. Rep.	--	--	✓✓(2)	--
Ecuador	nd	nd	--	--
El Salvador	✓✓(1)	--	✓✓	✓✓
Guatemala	--	--	✓✓	✓✓
Mexico	✓✓	--	✓✓	✓✓
Nicaragua	--	--	--	--
Panama	--	--	--	✓✓
Paraguay	--	--	✓✓(2)	--
Peru	nd	nd	✓✓	nd
Suriname	nd	nd	nd	nd
Uruguay	✓✓(2)	--	✓✓(2)	--
Venezuela	nd	nd	✓✓	nd

(1)The indicator appears in the curriculum for 10-year-olds.
(2) The indicator appears in the curriculum for 12-year-olds.
** It refers to international and national instruments on the rights of indigenous groups, women, migrants, people with disabilities, migrant workers, the right to a healthy environment, among others.

Indicator 2.8. Cases of massive human rights violations				
Country	2000		2008	
	High School		High School	
	13	14	13	14
Argentina	nd	--	✓✓	✓✓
Bolivia	✓✓(1)	--	✓✓(1)	✓✓
Brazil	✓✓	✓✓	✓✓(2)	✓✓
Colombia	nd	✓✓	✓✓	✓✓
Costa Rica	✓✓(3) (5)	--	--	✓✓
Chile	✓✓	✓✓	✓✓	--
Dom. Rep.	✓✓	--	✓✓	✓✓
Ecuador	nd	nd	--	✓✓
El Salvador	✓✓ (2)	--	✓✓	✓✓
Guatemala	✓✓(2)	--	✓✓	✓✓
Mexico	✓✓(2)	✓✓	✓✓(2)	✓✓
Nicaragua	--	--	--	--
Panama	--	✓✓	✓✓	✓✓
Paraguay	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Peru	✓✓ (1) (5)	--	✓✓	nd
Suriname	nd	nd	✓✓ (4) (5)	nd
Uruguay	✓✓(2)	✓✓	✓✓(2)	✓✓
Venezuela	✓✓(1)	nd	✓✓	nd

(1) The indicator appears in the curriculum for 10-year-olds.
(2) The indicator appears in the curriculum for 12-year-olds.
(3) The indicator appears in the curriculum for 11-year-olds.
(4) The indicator appears in the curriculum for 10-year and 11-year-olds.
(5) It refers to the exploitation of indigenous and Afro-descendant peoples during the colonial period.

Indicator 3.2. The State or Rule of Law										
Country	2000					2008				
	Primary			High School		Primary			High School	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Arg.	nd	nd	nd	nd	✓✓	nd	nd	✓✓	✓✓	✓✓
Bolivia	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	--	--
Brazil	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓	--	--	--	--	✓✓
Colomb.	--	nd	nd	nd	--	✓✓	nd	✓✓	✓✓	✓✓
C. Rica	nd	--	--	✓✓	--	nd	--	--	--	✓✓
Chile	--	--	--	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓
Dom. Rep.	--	--	--	--	--	✓	✓✓	✓✓	✓✓	--
Ecuador	nd	nd	nd	nd	nd	--	--	✓✓	✓✓	--
El Salv.	✓	--	--	nd	nd	--	--	✓✓	✓✓	✓✓
Guatem.	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓
Mexico	--	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓
Nicarag.	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	✓✓
Panama	--	✓✓	nd	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	--
Parag.	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓
Peru	nd	✓✓	nd	nd	nd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	nd
Suriname	nd	nd	nd	nd	nd	--	--	nd	nd	nd
Uruguay	--	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--
Venez.	nd	nd	✓✓	nd	nd	✓✓	✓✓	✓✓	--	nd

Indicator 3.1.1. Historical development of the concept of democracy				
Country	2000		2008	
	High School		High School	
	13	14	13	14
Argentina	nd	✓✓	✓✓	✓✓
Bolivia	✓✓	✓✓	--	--
Brazil	✓✓(1)	--	--	--
Colombia	--	--	✓✓(2)	--
Costa Rica	--	--	--	--
Chile	--	--	--	--
Dom. Rep.	--	--	--	--
Ecuador	nd	nd	--	--
El Salvador	nd	nd	--	✓✓
Guatemala	--	--	--	--
Mexico	✓✓	--	✓✓	✓✓
Nicaragua	✓✓(1)	✓✓	✓✓(1)	✓✓
Panama	✓✓(3)	✓✓	✓✓	--
Paraguay	✓✓(1)	--	✓✓(1)	--
Peru	--	--	✓✓	--
Suriname	nd	nd	nd	nd
Uruguay	✓✓	--	✓✓	--
Venezuela	nd	nd	✓✓	nd

(1) The indicator appears in the curriculum for 11-year-olds.
(2) The indicator appears in the curriculum for 12-year-olds.
(3) The indicator appears in the curriculum for 10-year-olds.

Indicator 3.2.1. Elections and suffrage				
Country	2000		2008	
	High School		High School	
	13	14	13	14
Argentina	nd	✓✓	✓✓(3)	✓✓
Bolivia	✓✓(1)	--	--	✓✓
Brazil	✓✓(2)	--	--	--
Colombia	--	--	--	✓✓
Costa Rica	✓✓	--	✓✓	✓✓
Chile	--	--	--	✓✓
Dom. Rep.	--	--	✓✓	--
Ecuador	nd	nd	✓✓(3)	--
El Salvador	nd	nd	✓✓	✓✓
Guatemala	--	--	✓✓	✓✓
Mexico	✓✓(1)	✓✓	✓✓(2)	✓✓
Nicaragua	✓✓(1)	--	✓✓(1)	--
Panama	--	✓✓	✓✓(2)	✓✓
Paraguay	✓✓(3)	✓✓	--	✓✓
Peru	nd	nd	✓✓	nd
Suriname	nd	nd	nd	nd
Uruguay	--	--	--	--
Venezuela	✓✓(3)	nd	✓✓	nd

(1) The indicator appears in the curriculum for 11-year-olds.
(2) The indicator appears in the curriculum for 10-year-olds.
(3) The indicator appears in the curriculum for 12-year-olds.

Indicator 3.5. Human rights in the national Constitution										
Country	2000					2008				
	Primary			High School		Primary			High School	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Arg.	nd	nd	nd	nd	✓✓	nd	nd	✓✓	✓✓	✓✓
Bolivia	--	✓✓	--	--	✓✓	--	--	✓✓	--	✓✓
Brazil	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓
Colomb.	--	nd	nd	nd	--	✓✓	nd	✓✓	✓✓	✓✓
C. Rica	nd	--	✓✓	✓✓	✓✓	nd	✓✓	✓✓	--	✓✓
Chile	--	--	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓
Dom. Rep.	--	--	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Ecuador	nd	nd	nd	nd	nd	--	--	--	✓✓	✓✓
El Salv.	✓✓	✓✓	✓✓	nd	nd	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓
Guatem.	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	--	✓✓	--	✓✓	✓✓
Mexico	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Nicarag.	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Panama	--	✓✓	nd	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓
Parag.	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Peru	nd	✓✓	nd	nd	nd	--	--	✓✓	✓✓	nd
Suriname	nd	nd	nd	nd	nd	nd	--	--	nd	nd
Uruguay	--	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓
Venez.	nd	nd	✓✓	nd	nd	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	nd

Indicator 3.6. Institutions that protect human rights at the national level										
Country	2000					2008				
	Primary			High School		Primary			High School	
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
Arg.	nd	nd	nd	nd	✓✓	nd	nd	✓✓	✓✓	✓✓
Bolivia	--	--	--	--	--	--	--	✓✓	--	--
Brazil	--	--	--	--	✓✓	--	--	--	--	✓✓
Colomb.	--	nd	nd	nd	--	✓✓	nd	✓✓	✓✓	✓✓
C. Rica	nd	✓✓	✓✓	--	✓✓	nd	✓✓	--	--	✓✓
Chile	--	--	--	--	--	--	✓✓	--	✓✓	✓✓
Dom. Rep.	--	--	--	--	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	✓✓
Ecuador	nd	nd	nd	nd	nd	--	✓✓	--	--	--
El Salv.	✓✓	✓✓	--	nd	nd	✓✓	✓✓	--	✓✓	✓✓
Guatem.	--	--	--	--	--	--	--	--	✓✓	
Mexico	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Nicarag.	--	✓✓	✓✓	✓✓	--	--	✓✓	✓✓	✓✓	--
Panama	✓✓	✓	nd	--	--	✓✓	--	✓✓	✓✓	--
Parag.	--	--	--	✓✓	--	--	--	✓✓	--	✓✓
Peru	nd	✓✓	nd	nd	nd	--	--	✓✓	✓✓	nd
Suriname	nd	nd	nd	nd	nd	--	--	nd	nd	nd
Uruguay	--	✓✓	✓✓	--	--	--	✓✓	✓✓	--	--
Venez.	nd	nd	✓✓	nd	nd	✓✓	✓✓	✓✓	--	nd

Instituto Interamericano de Derechos Humanos

Asamblea General

(2007-2010)

Thomas Buergenthal
Presidente Honorario

Sonia Picado S.
Presidenta

Mónica Pinto
Vicepresidenta

Margaret 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

Felipe González
Paulo Sérgio Pinheiro
Dinah Shelton
Luz Patricia Mejía
María Silvia Guillén
Jesús Orozco Henríquez
Rodrigo Escobar

Corte Interamericana de Derechos Humanos

Diego García Sayán
Leonardo A. Franco
Manuel E. Ventura Robles
Margarette May Macaulay
Rhadys Abreu Blondet
Alberto Pérez Pérez
Eduardo Vio Grossi

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.