

IIDH

Instituto Interamericano
de Derechos Humanos

IX Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos

**Desarrollo de la metodología
de educación en derechos humanos
en los libros de texto: 10 a 14 años**



Embajada Real de
Dinamarca



AGENCIA SUECA
DE COOPERACION
INTERNACIONAL PARA
EL DESARROLLO



REAL EMBAJADA DE NORUEGA

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS

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

Un estudio en 19 países

**Desarrollo de la metodología de educación en derechos humanos
en los libros de texto: 10 a 14 años**

San José - Diciembre 2010

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

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

Equipo productor de la publicación:

Ana María Rodino, consultora académica y coordinadora de la investigación

Byron Barillas, Oficial del Programa pedagógico en derechos humanos, Servicios especiales IIDH

Jorge Padilla y Daniel Quesada, asistentes, Servicios Especiales IIDH

Ricardo Castro y Natasha Monestel, consultores asistentes de investigación

Marisol Molestina, consultora editorial

Marialyna Villafranca, Producción Editorial, Servicios Especiales IIDH

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 Morello; 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, María Bertha Fortoul; 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 y Natasha Monestel. El análisis de resultados y la redacción del informe a cargo de Ana María Rodino. Corrección de estilo y diagramación a cargo de Marisol Molestina.

Publicación coordinada por Producción Editorial de Servicios Especiales -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.especiales2@iidh.ed.cr

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

Índice

Presentación	9
Sección I: El Informe del IIDH sobre la educación en derechos humanos y la estrategia institucional	11
Antecedentes institucionales	11
Naturaleza y alcances del <i>Informe interamericano de la EDH</i>	12
Las bases normativas: el derecho a la educación en derechos humanos.....	13
Las bases conceptuales y metodológicas: investigar progresos	14
<i>Enfoques en la investigación sobre derechos humanos</i>	14
<i>Informes y monitoreo de derechos humanos</i>	16
<i>Nuevos instrumentos para nuevos escenarios</i>	16
El primer ciclo de informes de la EDH: 2002-2006.....	17
<i>Estructura general de la investigación</i>	17
<i>Recolección de datos, análisis y redacción</i>	19
<i>Campos temáticos abordados e hipótesis de trabajo</i>	20
Otra iniciativa institucional interamericana:	
La <i>Propuesta curricular y metodológica de la EDH</i>	22
<i>Sentido y objetivos de la Propuesta</i>	22
<i>La Propuesta pedagógica del IIDH, la OEA y los ministerios de educación: avances y sinergias regionales</i>	23
Sección II: El segundo ciclo del Informe Interamericano de la EDH y el IX Informe	27
El segundo ciclo del informe: 2007 en adelante.....	27
<i>Un ejercicio de permanencia e innovación</i>	27
<i>VI Informe (2007): Desarrollo normativo de la EDH y gobierno estudiantil</i>	27
<i>VII Informe (2008): Desarrollo de conocimientos específicos de derechos humanos en los programas de estudio de 10 a 14 años</i>	28
<i>VIII Informe (2009): Desarrollo de conocimientos específicos de derechos humanos en los libros de texto de 10 a 14 años</i>	29
El IX Informe: Desarrollo de la metodología de educación en derechos humanos en los libros de texto de 10 a 14 años	30
<i>Enmarque teórico-pedagógico: la educación en derechos humanos en los distintos componentes del sistema escolar</i>	30
<i>Los contenidos de la educación en derechos: conocimientos, valores y actitudes y destrezas o capacidades para la acción</i>	32
<i>Justificación del tema e hipótesis de investigación</i>	32
<i>Muestra y matriz de variables e indicadores</i>	34
<i>Fuentes de información y procedimiento investigativo</i>	36

Sección III: Resultados de la investigación	47
La metodología de la educación en derechos humanos a través de los ejercicios de los libros de texto	47
<i>El dominio de los ejercicios dentro de los libros escolares: criterios de análisis y claves de interpretación</i>	47
<i>Los ejercicios sobre derechos humanos en los libros escolares: resultados generales</i>	48
<i>Los conocimientos específicos de derechos humanos en los ejercicios de los libros escolares</i>	51
Incorporación de valores y actitudes de derechos humanos en los ejercicios	53
<i>Descripción de la variable e indicadores</i>	53
<i>Resultados</i>	53
Incorporación de destrezas o capacidades para actuar en favor de los derechos humanos en los ejercicios	55
<i>Descripción de la variable e indicadores</i>	55
<i>Resultados</i>	58
Utilización de estrategias y recursos pedagógicos movilizadores de la participación en los ejercicios	61
<i>Descripción de la variable e indicadores</i>	61
<i>Resultados</i>	62
Sección IV: Conclusiones	69
Sobre los criterios de análisis y claves de interpretación del dominio de los ejercicios dentro de los libros escolares	69
Sobre la cantidad de ejercicios de derechos humanos en los libros escolares	70
Sobre los conocimientos específicos de derechos humanos en los ejercicios de los libros	71
Sobre los valores y actitudes de derechos humanos en los ejercicios	72
Sobre las destrezas o capacidades para actuar en favor de los derechos humanos en los ejercicios	73
Sobre la utilización de estrategias y recursos pedagógicos movilizadores de la participación, en los ejercicios	74
Sección V: Recomendaciones	77
Sección VI: Anexos	79
1. Matrices utilizadas en el primer ciclo de informes de la EDH	79
2. Matrices utilizadas en el segundo ciclo de informes de la EDH	82

Índice de tablas

Enfoques de investigación en derechos humanos.....	15
Estructura del primer ciclo de los Informes Interamericanos de la EDH	19
Estructura de un sistema de indicadores	20
Estructura del segundo ciclo de los Informes Interamericanos de la EDH.....	30
Categorías de contenidos de la EDH	32
Matriz final construida para el IX Informe	35
Libros de texto analizados para el IX Informe de la EDH y responsables de su elaboración	38
Ejercicios explícitos de derechos humanos y total de ejercicios por libro 2000-2010	49
Valores y actitudes en los ejercicios de derechos humanos de los libros 2000-2010	54
Destrezas o capacidades para actuar en los ejercicios de DDHH de los libros 2000-2010	59
Estrategias y recursos pedagógicos movilizados de la participación, presentes en los ejercicios de derechos humanos de los libros 2000-2010	63

Índice de gráficos

Promedio regional de ejercicios de DDHH sobre el total de ejercicios presentes en los libros	50
Presencia de valores y actitudes de derechos humanos en ejercicios de derechos humanos en 2000 y 2010 (ajustados como promedios p/ejercicio).....	54
Presencia de destrezas y capacidades para actuar en ejercicios de derechos humanos en 2000 y 2010 (ajustados como promedios p/ejercicio).....	59
Utilización de estrategias y recursos pedagógicos movilizados de la participación, en los ejercicios explícitos de DDHH.....	63

Presentación

Es para mí especialmente grato poner a disposición de todos y todas quienes están comprometidos, desde cualquier espacio social o ámbito disciplinario, con la trascendental empresa de educar, este IX Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos, que ofrece un panorama actualizado sobre los desarrollos metodológicos de la educación en derechos humanos (EDH) en los libros escolares y forma parte de la secuencia de los informes anuales para medir progresos en el campo del derecho a la educación en derechos humanos, producidos por el IIDH desde al año 2002.

En el curso de mi gestión como Director Ejecutivo del IIDH, he insistido en la convicción de que la educación en general y la educación en derechos humanos particularmente –en tanto un derecho inherente a las personas– son imprescindibles para el desarrollo de las democracias y, por lo tanto, son una tarea de suma importancia que demanda la ineludible intervención del Estado, especialmente a través de políticas públicas que profundicen y desarrollen la educación escolar primaria y en los primeros años de la secundaria, siendo uno de los caminos hacia la construcción de sociedades más justas, solidarias y libres.

Con la elaboración de este IX 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. El intercambio académico que suponen estas redes ha enriquecido enormemente el trabajo investigativo en esta materia. Desde el punto de vista político, esto implica un mayor compromiso de los actores estatales 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. Desde la perspectiva metodológica, significa ampliar el acceso a fuentes de información primaria y mejorar la calidad de los datos recolectados.

La particularidad de este IX Informe se enmarca en la articulación de los esfuerzos que hicieron posible el Pacto Interamericano por la Educación en Derechos Humanos (PIEDH), resultado de un amplio proceso de diálogo que logró un acuerdo de voluntades entre la comunidad interamericana de derechos humanos y que fue aprobado por la Asamblea General de la OEA en Lima, Perú, en junio de 2010. El PIEDH surge de la iniciativa de los ministros de educación de la República de El Salvador y la República Oriental del Uruguay, con el apoyo y facilitación del IIDH. Este acuerdo impulsa un plan de trabajo que aspira servir de eje paradigmático para impulsar mayores progresos en este campo en América Latina y el Caribe.

Al igual que el VIII Informe, el presente tiene por objeto de estudio los libros de texto utilizados por los escolares entre los 10 y los 14 años de edad. Sin embargo, tiene la singularidad de que se focaliza en dos nuevas dimensiones de los contenidos: los valores y actitudes de derechos humanos, y las destrezas o capacidades para actuar por los derechos humanos. Detenerse en ellas es valioso porque es en los ejercicios de los textos donde mejor puede examinarse si los valores, actitudes y destrezas en el campo de los derechos humanos, encuentran una vía más efectiva y de aplicación metodológica en la educación formal.

La experiencia acumulada a lo largo de este período ha 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. Contribuye, además, al esfuerzo regional por la promoción de los derechos humanos que lleva adelante la Organización de los Estados Americanos.

Esta rigurosa revisión metodológica demuestra que el esfuerzo conjunto va manifestando sus resultados, poniendo en evidencia que la temática de derechos humanos va ganando presencia no sólo en los contenidos informativos sino también en las estrategias metodológicas, en el diario accionar del proceso de aprendizaje. El esfuerzo refleja cómo en las aulas, las y los docentes, así como las y los jóvenes, se van apropiando de la democracia participativa a través de los ejercicios que guían su interacción en el ambiente escolar.

Este esperanzador panorama motiva la continuidad en los esfuerzos; la realidad es evidente y aún tenemos mucho trabajo por delante. El IIDH ha emprendido un abordaje del problema de la exclusión desde la estrategia de la promoción activa de los derechos humanos. Una vez más, reitero nuestro compromiso con la región en materia de EDH como estrategia para combatir la pobreza y la desigualdad social. Reitero nuestro compromiso con el medio ambiente y el desarrollo integral de la juventud a través del cumplimiento del derecho a la educación y, fundamentalmente, el derecho a la EDH.

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 2010

Sección I

El Informe del IIDH sobre la educación en derechos humanos y la estrategia institucional

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 es parte 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. La labor se extendió progresivamente para atender necesidades de formación y perfeccionamiento de agentes de las instituciones públicas en relación con el respeto y la vigilancia de los derechos humanos 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 ellas 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 necesaria 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.

Acorde con estas convicciones, durante la década de los noventa el Instituto desplegó un importante esfuerzo para producir y distribuir herramientas pedagógicas que apoyaran las labores educativas en la escuela. Fue una respuesta 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 entonces¹ fue reproducida extensamente por instituciones nacionales y utilizada por maestros pioneros en la incorporación de la enseñanza de derechos humanos en las escuelas. A la vez, la asistencia prestada 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, 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, emprendió 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 democracia². 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 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 problemas más agudos

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; *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; *Marco para el desarrollo de una estrategia institucional (2003-2005)*. IIDH, San José, Costa Rica, 2003.

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 a fin de 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 justicia social y el buen gobierno: la equidad 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 no) 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 de cada derecho, e indicadores de progreso. El sistema fue discutido con grupos de actores sociales de países de la región 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 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 de 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 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 2002 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 día 10 de diciembre; se distribuyeron ampliamente versiones en español e inglés, y se utilizaron como material formativo en eventos académicos.

Naturaleza y alcances del Informe interamericano de la EDH

El *Informe interamericano de la EDH* es el resultado de un conjunto de investigaciones que se realizan anualmente en 19 países de la región en forma simultánea, siguiendo un diseño único. Recoge y compara los resultados obtenidos en cada país al aplicar una matriz de recolección de datos que alimenta un sistema de indicadores. Los indicadores evidencian el comportamiento de variables relativas a cambios en el ejercicio de un aspecto central del derecho a la EDH a lo largo de un período, por lo general la década anterior a cada medición.

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

El Informe da cuenta de tendencias regionales y/o nacionales –en el triple sentido de progresos, retrocesos o invariencias– en la protección jurídica y en las condiciones políticas, institucionales y operativas del ejercicio del derecho a la EDH. No se concentra en la situación del derecho en un momento único, ni denuncia las violaciones de que pueda haber sido objeto.

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 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.

No es un informe sobre el derecho a la educación. 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. Esta cualidad se entiende como parte del derecho a la educación y como un derecho en sí mismo. Se asume que el acceso a la educación es 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, en otras palabras, de una educación *acceptable*, usando el criterio de “las cuatro A” (asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad) desarrollado por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC) de Naciones Unidas en su Comentario General No. 13 (1999).

El sistema en su conjunto y sus indicadores 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 ello, el Informe no establece un índice regional de desempeño en materia de EDH. En cambio, 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 construir soluciones a cuestiones problemáticas.

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 del sistema interamericano, con un enfoque interdisciplinario, teniendo en cuenta la problemática específica de las Américas. 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 hagan posible el ejercicio del derecho a una educación en derechos, y a las entidades de la sociedad civil que actúan en este campo.

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

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, las normas internacionales vienen consagrando claramente el derecho a la educación en derechos humanos como parte del derecho a la educación. 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 el Protocolo de San Salvador tiene efectos jurídicos a partir de su 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 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 ratificaron 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 ser examinados. Una copia de dichos informes debe ser enviada a la CIDH.

Una vez que el Protocolo de San Salvador entró en vigencia al recibirse la 12ª ratificación, entre 2004 y 2007 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 Instituto⁴.

Estas obligaciones de los Estados se complementan con las definidas en otros instrumentos internacionales que también establecen obligaciones relativas a la EDH: Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza; Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial; Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer; Convención Interamericana para Prevenir y Sancionar la Tortura; Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes; Convención de los Derechos del Niño; Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y 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:

1. Un enfoque 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.

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).

2. Un segundo enfoque sobre *situación de los derechos humanos* pone atención en el estado de realización de los derechos en un momento determinado y muestra el comportamiento del Estado respecto de sus obligaciones de respetar determinadas condiciones y garantías, o de promover medidas que posibiliten el acceso a los derechos humanos sin discriminación.
3. Un tercer enfoque de investigación, que se puede denominar de *progresos en materia de derechos humanos*, se propone mostrar la variación en el tiempo del 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.

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 alertar sobre futuras violaciones. En América Latina, este enfoque se vio favorecido en las últimas décadas por la ampliación del acceso a la información pública ligada a la recuperación de la democracia y el monitoreo activo de un número creciente de organizaciones civiles.

El segundo enfoque privilegia el análisis de correlaciones entre resultados estadísticos y políticas públicas en campos relacionados con derechos humanos. Se aplica con ventaja para los campos de acceso a la participación política y los DESC, y da origen a un tipo de investigación que combina consideraciones sobre los estándares de derechos humanos con información estadística que describe situaciones generales. Los resultados de estas 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.

El enfoque de medir progresos toma períodos suficientemente largos 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 enfoque de vigilancia y denuncia de violaciones, ni pretende ocultar los rezagos en el logro de las metas deseables. Su novedad reside en el potencial que tiene para comprender las cuestiones de derechos humanos como procesos, es decir, como fenómenos que cambian en el tiempo y no sólo como casos particulares de violación o estados propios de un momento determinado. Contribuye a identificar las carencias, pero también las posibilidades para superarlas en el mediano y largo plazo, y ayuda a establecer prioridades y estrategias de trabajo compartidas y complementarias entre los diversos actores sociales.

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

Tabla 1. 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 desde entonces es el que sustenta el diseño y ejecución de sus investigaciones aplicadas.

Informes y monitoreo de derechos humanos

Las investigaciones sobre derechos humanos se expresan regularmente en la preparación de informes, medio que constituye el mecanismo de monitoreo preferente en los sistemas internacional e interamericano de protección. 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 humanos⁵.

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) y la UNESCO vienen haciendo, a propósito del examen periódico del logro de los Objetivos del Milenio y de los acuerdos de la Educación para Todos respectivamente, un esfuerzo sistemático en cuanto a monitorear el cumplimiento de compromisos desde una perspectiva de los derechos implicados.

Nuevos instrumentos para nuevos escenarios⁶

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 de 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 sus tendencias y formular estrategias de incidencia. Por otra parte, hay que

⁵ 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.

⁶ Ver *El panorama actual de los derechos humanos y la democracia*, IIDH, San José, Costa Rica, 2003.

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 humanos⁷ 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:

- posibilita su realización simultánea en distintos países, garantizando un nivel razonable de comparabilidad de datos y resultados;
- utiliza 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
- mide los esfuerzos que se han hecho en cada país y no sólo 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

Estructura general de la investigación

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

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

⁷ 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 los textos de estudio reflejen tales contenidos, hagan uso de metodologías aceptables para enseñarlos y no contengan referencias contrarias a los valores y principios de derechos humanos.
- Que tales contenidos y las metodologías aceptables 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 medidas para ir incorporando progresivamente la EDH en todas las modalidades y los niveles educativos.
- Que los espacios curriculares y extracurriculares dedicados a este tipo de educación sean aceptables 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*⁸:

- 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.
- Para cada uno de los dominios indicados se identificó un conjunto de variables que pudieran dar cuenta de (i) 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 (ii) la coherencia en las dinámicas de desarrollo entre normas, políticas y prácticas.

A fin de valorar 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 de estudio. Los indicadores se completaron con informaciones 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 de indicadores 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) durante la fase inicial de diseño del encuadre conceptual y metodológico y, excepcionalmente, para interpretar los resultados de la recolección de datos con una visión de contexto.

⁸ 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.

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

Tabla 2. Estructura del primer ciclo de los Informes Interamericanos de la EDH					
Informe N°	Año	Campos temáticos	Dominios	VARIABLES	Indicadores
I	2002	Desarrollo normativo e institucional	1	4	10
II	2003	Desarrollo en el currículo y los textos escolares	3	6	28
III	2004	Desarrollo en la formación de educadores	4	11	38
IV	2005	Desarrollo en la planificación educativa a nivel nacional	3	8	26
V	2006	Desarrollo en los contenidos y espacios curriculares: 10-14 años	3	9	28
Totales			14	38	130

Recolección de datos, análisis y redacción

Parte de la información para el I Informe fue aportada por los participantes en el *XX Curso Interdisciplinario en Derechos Humanos: Educación en Derechos Humanos* celebrado en San José entre julio y agosto del 2002. Antes de acudir al curso, cada uno de los 120 estudiantes de más de 20 países de la región prepararon breves informes basados en una matriz de recolección de datos propuesta por el IIDH. Durante las dos semanas de duración de este curso 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 su disposición para colaborar en las investigaciones de los años siguientes.

Esto fue resultado de la redefinición estratégica institucional que planteó la gestión iniciada en 2000, que dotó de mayor direccionalidad político-pedagógica al quehacer institucional. A los grandes avances en materia técnico-pedagógica, la nueva estrategia institucional le sumó acciones concretas de incidencia en el plano político sobre la base de la normativa del sistema interamericano –en especial el Protocolo de San Salvador– para profundizar y sostener cambios en el sistema educativo de los países a través de la construcción de un sistema de indicadores y la elaboración de informes periódicos en la materia. De esta manera se coadyuva sustantivamente en los esfuerzos por el cumplimiento del derecho a la educación y, en particular, 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, a cargo del equipo del Instituto.
2. Recolección de información siguiendo el sistema de indicadores, a cargo de investigadores en los países⁹.
3. Homologación y sistematización de la información recibida desde los países, a cargo del equipo institucional.
4. Análisis de resultados y síntesis comparada de hallazgos (regularidades y especificidades).
5. Discusión de las conclusiones y recomendaciones.

⁹ 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.

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 así¹⁰:

Tabla 3. 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.

Los datos aportados por los investigadores locales fueron procesados centralizadamente por el equipo del IIDH. Esto supuso 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 específicos con los datos por país. Los resultados nacionales, 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 otros países, con el apoyo de miembros de la Asamblea General, funcionarios internos, consultores nacionales 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 trabajo¹¹

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 correspondientes obligaciones, y que se estén

¹⁰ Las expresiones provienen del M. Moliner, *Diccionario de uso del español*, Editorial Gredos, Madrid, 2001.

¹¹ 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.

desarrollando políticas públicas coherentes con ellas. Estas condiciones deben ser ponderadas frente a la situación del goce del derecho –más general– a la educación. Por tanto, se establecieron 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 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 (5o., 8o. y 11o.).

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.

Se exploraron las variaciones que se hubieran dado entre 1990 y la fecha del Informe en la formación que se imparte a los y las docentes, 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 formación adecuada para conocer y enseñar derechos humanos. Eso implicó preguntarse, por un lado, si los programas de las instituciones donde se forman inicialmente los educadores han incorporado tales contenidos y, por otro, si también lo han hecho las actividades de actualización para educadores en servicio.

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

Esta investigación respondió a la hipótesis según la cual el progreso de la EDH depende, junto a otros factores, de que la planificación educativa de un país contemple el desarrollo de las medidas para ir 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)¹².

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.

¹² Informe del Secretario General, A/52/469/Add.1 del 20 de noviembre de 1997.

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 seguida. Al igual que esta Propuesta, el V Informe focalizó su indagación en el período de edad comprendido entre los 10 y 14 años.

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 existentes¹³.

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 surgido de los primeros cinco informes interamericanos de la EDH, la participación institucional en distintas iniciativas educativas, la interacción con contrapartes educativas del 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 forma masiva en la educación escolar de sus niños, niñas y adolescentes.

La Propuesta pedagógica del IIDH se dirigió a las autoridades y equipos técnicos de los ministerios de educación y otras instituciones académicas como una contribución al desarrollo de políticas, planes y prácticas educativas en este campo, a efectos del cumplimiento de los 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 impulsado por la Asamblea General de Naciones Unidas¹⁴. Dado que los Informes interamericanos constataban avances importantes, pero también limitaciones y vacíos, además de desarrollos dispares entre los países, 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.

¹³ Ver *Propuesta curricular y metodológica para la incorporación de la educación en derechos humanos en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad*, en varios idiomas, en la página web del IIDH ([http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/PaginaExterna.aspx?url=/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_119984550/Propuesta curricular espanol.pdf](http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/PaginaExterna.aspx?url=/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_119984550/Propuesta%20curricular%20espanol.pdf)).

¹⁴ La primera fase del Programa Mundial para la EDH se cumplió entre 2005 y 2009 y estuvo focalizada en los niveles educativos primario y secundario; la segunda fase se cumplirá entre 2010 y 2014, con foco en los niveles superior y especializado para ciertas profesiones específicas, entre ellos fuerzas de seguridad y operadores de justicia.

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 lejos¹⁵.

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 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 los principios básicos de los derechos humanos y la democracia, a nivel individual y colectivo.

En lo cuantitativo, ese 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 en la franja que la legislación señala como de educación obligatoria y por tanto es, al menos formalmente, beneficiaria del esfuerzo financiero del Estado. Se trata de un segmento de la educación que permanece bajo responsabilidad de las políticas públicas, incluyendo la definición del currículo, la supervisión de los materiales didácticos y la formación de los educadores en servicio.

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 (Panamá, 3 a 5 de junio), 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 por el gobierno del país sede y el IIDH, con auspicio de UNICEF. La actividad, que reunió a 17 delegaciones oficiales de ministros y altas autoridades nacionales de educación, analizó el estado de la EDH en la región, identificó avances y desafíos por atender y fortaleció los vínculos interinstitucionales encaminados al cumplimiento de los compromisos internacionales en la materia.

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

La labor de las delegaciones asistentes al evento fue antecedida por la consideración de la Propuesta curricular y metodológica del IIDH, la cual tuvieron ocasión de conocer, 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. El encuentro concluyó con la firma del *Acta de Panamá sobre la educación en derechos humanos*. A continuación del encuentro, la XXXVII Asamblea General de la OEA 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 región¹⁶.

En 2008, en ocasión de la XXXVIII Asamblea General de la OEA (Medellín, 1 a 3 de junio), el IIDH organizó en esa ciudad entre el 29 y 30 de mayo el *Diálogo ministerial sobre educación en derechos humanos* con apoyo del Ministerio de Educación de Colombia. El Diálogo dio continuidad al encuentro ministerial de 2007 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 por incorporar los derechos humanos en el sistema educativo, renovó el apoyo a la Propuesta curricular y metodológica tanto como a los Informes interamericanos de la EDH y recomendó su consideración por los Estados miembros¹⁷.

Poco después, en coordinación del IIDH 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, se realizó el *I Curso interamericano sobre educación en derechos humanos* (San Salvador, 17 al 20 de junio de 2008). Participó personal directivo de los ministerios de educación en materia curricular o del área disciplinaria a cargo de la temática de EDH de Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, República Dominicana, Surinam y Uruguay. Asistieron además funcionarios de las oficinas de *ombudsman* de América Central y directores de programas universitarios de facultades de educación. Tal composición intersectorial buscó crear sinergias entre instituciones diferentes pero vinculadas a la EDH en el sistema educativo formal: los ministerios como decisores de políticas educativas nacionales, las universidades como formadoras de futuros docentes y las oficinas de *ombudsman* como fiscalizadoras de las instituciones públicas y promotoras de los derechos humanos. El IIDH está convencido que estas tres entidades pueden y deben encontrar espacios para colaborar 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 por la Secretaría de Educación de Honduras y el IIDH en cooperación con la Secretaría General de la OEA. El encuentro fue el tercero del proceso de incidencia institucional para apoyar a los Estados en el cumplimiento de sus obligaciones en materia de EDH y contó con la asistencia de delegaciones de Bolivia, Colombia, Guatemala y Honduras. La 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 Américas¹⁸.

¹⁶ El *Acta de Panamá sobre la educación en derechos humanos* y la Resolución AG/RES. 2321 (XXXVII– O/07) se encuentran publicadas en el Boletín Informativo IIDH número 99 (http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/PaginaExterna.aspx?url=/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_541409364/99_mar-jun_2007.pdf).

¹⁷ La Resolución AG/RES. 2404 (XXXVIII– O/08) está 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).

¹⁸ La Resolución AG/RES. 2466 (XXXIX–O/09) está disponible en el sitio web del IIDH (http://www.iidh.ed.cr:80/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_395509089/Res2466OEA.doc).

En 2010, la XL Asamblea General de la OEA realizada en junio en Lima, Perú, volvió a emitir otra contundente resolución relacionada con el desarrollo de la EDH en el continente y el trabajo de promoción del IIDH en la materia, la cual establece:

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 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 de San Salvador Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, “Protocolo de San Salvador”, en ese sentido, recomendar a los Estados que no lo han hecho, adoptar, suscribir y ratificar este último instrumento.

(AG/RES. 2604 (XL-O/10))

Arenglón seguido, la misma resolución incorpora en texto completo la más reciente iniciativa estratégica del IIDH: el Pacto Interamericano por la Educación en Derechos Humanos que fue acordado por el Instituto, el Ministerio de Educación de El Salvador y el Ministerio de Educación de la República Oriental del Uruguay. Este acuerdo impulsa un plan de trabajo que profundiza los avances producidos en ambos países en el campo de la EDH y aspira a servir de eje paradigmático para impulsar mayores progresos en esta materia en América Latina y el Caribe. El Pacto Interamericano fue dado a conocer públicamente por sus firmantes durante la celebración del Trigésimo Aniversario del IIDH, el 30 de julio pasado¹⁹.

Con base en 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, debilidades y carencias de la realidad regional en el campo de la EDH.

¹⁹ La Resolución AG/RES. 2604 (XL-O/10) completa, con el texto del Pacto Interamericano por la Educación en Derechos Humanos, se encuentra publicada en el sitio web del IIDH (http://iidh-webserver.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/8_2010/6082.pdf).

Sección II

El segundo ciclo del Informe Interamericano de la EDH y el IX Informe

El segundo ciclo del informe: 2007 en adelante

Un ejercicio de permanencia e innovación

El encuentro ministerial de Panamá en 2007 y la auspiciosa recepción año tras año de los Informes Interamericanos de la EDH por parte la Asamblea General de la OEA, así como el interés de los ministerios de educación por trabajar con el Instituto en esta línea, confirmaron la pertinencia de poner en marcha un nuevo ciclo del Informe. 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 tal manera se analizarían las transformaciones educativas producidas recientemente en los países a partir de las nuevas bases normativas aparecidas en la esfera internacional y de otros desarrollos internos en cada país.

Se estableció además que cada año se introducirían nuevos componentes en el sistema de medición, ya fuera ampliando el instrumental de indicadores utilizados o agregando nuevos dominios o variables de investigación que no se habían considerado en el primer ciclo de informes. El IIDH aplica así un criterio estratégico que combina y equilibra la permanencia (la continuidad de las prácticas que se han demostrado necesarias y valiosas para el trabajo en EDH) con la innovación de abordar otras prácticas novedosas, según lo exigen los cambiantes desafíos para los derechos humanos en el Continente.

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 y características de las personas investigadoras con las que se venía trabajando hasta el momento: así, comienzan a intervenir 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 retomó el tema del I Informe (2002), sobre el que aplicó una segunda medición de progreso y a la vez, incorporó otro dominio: los desarrollos producidos en los sistemas educativos en cuanto a experiencias de gobierno estudiantil. El nuevo dominio se seleccionó con el fundamento de que los gobiernos estudiantiles constituyen una oportunidad concreta, real y práctica para que los alumnos y alumnas ejerzan, al tiempo que aprenden, sus derechos humanos y los principios democráticos de manera activa.

La hipótesis fue que la existencia de normas 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 electos, 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. Así se posibilita a los alumnos un espacio participativo, de representación, deliberación y decisión dentro de la institución escolar.

Interesó examinar si los Estados habían progresado durante 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. A fin de recoger y comparar información documental se definieron tres hitos temporales: 1990, 2000 y 2007. El primer momento (1990) es una constante en los informes de la EDH, pues fue utilizado regularmente como comienzo del período de referencia durante el cual se estudian los progresos en los sistemas educativos. El tercer momento (2007) implicó extender el final del período de referencia (1990) hasta el mismo año de la investigación, logrando así análisis muy actualizados de los progresos educativos en la región. Además, al ampliarse la vida del informe y alargarse su período de referencia, fue necesario considerar un momento intermedio (2000) que marcara el límite entre décadas y permitiera ver las tendencias de cambio con más detalle.

De modo que la matriz del VI Informe se enriqueció con los aprendizajes del primer ciclo; se amplió el número de indicadores para profundizar el examen del objeto de estudio y se incorporó la búsqueda de respuestas diferenciadas según perspectivas de género, diversidad étnica e interacción Estado-sociedad civil.

Al igual que en el I Informe (2002), se tomaron en cuenta algunos indicadores mínimos sobre el derecho a la educación en general, partiendo del supuesto de que ese contexto condiciona las posibilidades de contar con educación en derechos. También aquí se añadieron dos indicadores nuevos: uno sobre acceso sin discriminación a los sistemas educativos y otro sobre la adaptabilidad de los sistemas para atender las necesidades de niños y niñas que no pueden asistir a la escuela¹.

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 retomando el tema del II Informe (2003). No obstante, tuvo una variante: se concentró en sólo uno de los dominios que aquel Informe había explorado –los currículos– y le aplicó una segunda medición para estimar su desarrollo progresivo durante la década del 2000². Dentro del examen del currículo se incluyó un indicador de gobierno estudiantil, para identificar si esta experiencia de participación del estudiantado se abordaba también en los programas como un conocimiento explícito asociado al ejercicio de los derechos humanos.

La hipótesis central que sustentó la investigación del VII 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 se midió la presencia (o no) de los conocimientos curriculares³.

Otros componentes innovadores del VII Informe en comparación con su antecesor del primer ciclo investigativo, fueron la muestra y la selección de variables e indicadores. La muestra ya no consistió en grados alternados del sistema escolar sino en un bloque de grados sucesivos correspondientes al grupo etario de 10 a 14 años, prioritario en la estrategia del IIDH. Esta decisión metodológica dio mayor unidad al objeto de estudio pues permitió estudiar una secuencia curricular (cinco grados

¹ Las matrices completas (dominios, variables e indicadores) que se usaron para la recolección y análisis de datos de los informes VI, VII y VIII pueden consultarse en la Sección VI de anexos.

² 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 dejarlo como tema central del Informe siguiente. Con esta desagregación se buscó hacer un examen más profundo de cada temática, dedicándole una investigación anual completa.

³ Sin dejar de reconocer que la EDH abarca tres categorías de contenidos (conocimientos, valores y actitudes y destrezas o capacidades para la acción), la investigación de los Informes VII y VIII se concentró solo en la primera: los conocimientos específicos del saber sobre los DDHH. Esto no significa disminuir la importancia de las otras categorías, sino sencillamente que se tomó la decisión metodológica de focalizarse en una parte del espectro temático a fin de hacer un análisis minucioso.

consecutivos), asociada a una edad clave de los niños y niñas en cuanto a su desarrollo cognoscitivo, emocional y social. Otra ventaja fue que cubría dos ciclos escolares diferentes (los tres últimos grados de primaria y los dos primeros de secundaria)⁴.

En cuanto a variables e indicadores, para el VII Informe se utilizó información pormenorizada sobre el saber de los derechos humanos. Las variables e indicadores del II Informe (2003) se habían construido a partir de los enunciados del Art. 13.2 del Protocolo de San Salvador, con una visión generalista de temas afines a derechos humanos, democracia y valores; en cambio, los del VII Informe seleccionaron conocimientos específicos de derechos humanos (aunque de carácter básico, dada la edad de la población estudiada). La selección se apoyó en la minuciosa matriz de contenidos de la *Propuesta curricular y metodológica para la incorporación de la EDH en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años* (IIDH, 2006).

Las variables fueron tres. Una, *conceptos y desarrollos conceptuales sobre derechos humanos*, que son los constructos teóricos concebidos para captar intelectualmente y argumentar discursivamente la noción de derechos humanos. Dos, *historia de los derechos humanos*, constituida por los hitos en el proceso de la humanidad para reconocer la esencial dignidad humana y forjar herramientas concretas para defenderla frente a las arbitrariedades del poder. Tres, *normas e instituciones básicas de derechos humanos*, o sea, instrumentos jurídicos e instancias especializadas establecidos para garantizar la protección de los derechos.

VIII Informe (2009): Desarrollo de conocimientos específicos de derechos humanos en los libros de texto de 10 a 14 años

El Informe VIII se concentró en otro dominio importante del sistema educativo: las herramientas de apoyo didáctico, en particular la de uso más extendido en las escuelas: los libros de texto que utilizan alumnos y maestros. Su hipótesis fue que el progreso de la EDH depende de que los contenidos de derechos humanos, además de aparecer 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 derechos humanos.

Esta hipótesis profundizó la del primer estudio (II Informe, 2003) al sostener que el progreso de la EDH no resulta de la sola presencia de contenidos en los textos, sino 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 (por supuesto siempre de acuerdo a la edad de los destinatarios). A mayor cantidad, rigor, profundidad y articulación de los conocimientos que los textos escolares desarrollen sobre derechos humanos, existen mayores posibilidades de aprendizaje comprensivo por parte de los alumnos y de los maestros, que también usan los libros.

El VIII Informe tuvo necesarios paralelismos con el anterior (Informe VII, 2008) porque los libros de texto no son materiales de apoyo autónomos, sino que deben guardar correspondencia con el currículo escolar oficial. Por eso, los Informes VII y VIII tienen en común los límites del período de referencia (2000 y 2008); los grados estudiados (los tres últimos grados de primaria y los dos primeros de secundaria, que atienden niños y niñas de 10 a 14 años de edad); la concentración en conocimientos de derechos humanos, y la matriz de variables e indicadores.

Si bien la cantidad de indicadores utilizados (43) no agotó el campo temático de los DDHH, fue lo suficientemente extensa como para facilitar un buen mapeo 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.

⁴ El mismo criterio de selección de grados escolares se mantendrá en los dos informes siguientes, VIII y IX.

El cuadro siguiente resume la estructura de las investigaciones del segundo ciclo del Informe, incluyendo el actual IX Informe que se presenta en la sección siguiente.

Tabla 4. Estructura del segundo ciclo de los Informes Interamericanos de la EDH					
Informe N°	Año	Campos temáticos	Dominios	Variables	Indicadores
VI	2007	Desarrollo normativo de la EDH y gobierno estudiantil	3	7	18
VII	2008	Desarrollo de conocimientos de derechos humanos en los programas de estudio: 10 a 14 años	2	3	43
VIII	2009	Desarrollo de conocimientos de derechos humanos en los textos escolares: 10 a 14 años	2	3	43
IX	2010	Desarrollo de la metodología de educación en derechos humanos en los libros de texto: 10 a 14 años	1	3	20
Totales			8	16	124

En comparación con el primer ciclo de investigaciones, las matrices del segundo crecieron en número de indicadores mientras mantuvieron estable o redujeron el número de dominios y variables. La razón fue concentrarse en las variables pertinentes y hacer descripciones cada vez más finas de sus manifestaciones, con el propósito de llegar a conclusiones detalladas y a recomendaciones más puntuales para los sistemas educativos, lo cual se logra construyendo más indicadores.

El IX Informe: Desarrollo de la metodología de educación en derechos humanos en los libros de texto de 10 a 14 años

Enmarque teórico-pedagógico: la educación en derechos humanos en los distintos componentes del sistema escolar

Los consensos de la Declaración Universal de Derechos Humanos y los instrumentos internacionales posteriores, incluido el Protocolo de San Salvador en el ámbito interamericano, legitiman la importancia del ámbito escolar como espacio privilegiado para la formación en derechos humanos. Todos ellos establecen 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*.

El ámbito de la educación formal que solemos resumir con la aparentemente sencilla expresión de “escuela” engloba un conjunto de componentes, todos necesarios y relevantes para el proceso formativo: la normativa y las políticas públicas educacionales; las diferentes expresiones del currículo; las herramientas pedagógicas que utilizan los actores educativos; la acción docente directa y los espacios extracurriculares de participación estudiantil, por citar los principales. La marcha y los resultados del proceso educativo no se entienden 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 contenidos y las prácticas de la EDH.

En cuanto a las distintas expresiones del currículo, retomando una distinción de la teoría educativa, la EDH debe estar presente tanto en el *currículo explícito* como en el *nulo*. El *currículo explícito* comprende los objetivos y contenidos declarados de los programas de estudio y, por extensión, de los libros de texto. 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 aspiración formativa de sus habitantes. La EDH, además, debe sustentar el llamado *currículo oculto*, que se refiere a los mensajes implícitos

que provienen de la cultura escolar y de las relaciones institucionales e interpersonales cotidianas entre todos los actores educativos: docentes, autoridades, estudiantes, padres de familia y comunidad. A la inversa, el *currículo nulo*, que alude a contenidos que por una u otra razón están excluidos del currículo oficial y por tanto no están legitimados por la escuela, debe ser develado y desenmascarado con perspectiva de EDH. Los derechos humanos fueron tradicionalmente parte del currículo nulo, aquello de lo que no se habla ni se trata, y es apenas en las dos últimas décadas que empiezan a abandonarlo para pasar a ser objetivos y contenidos explícitos de estudio.

En cuanto a las herramientas pedagógicas, la EDH debe impregnarlas en su contenido y formato igual que al currículo explícito. Entre las diversas herramientas didácticas, las más relevantes son los *libros de texto* porque cumplen una función clave de apoyo para el desempeño de los actores del sistema educativo. Para las autoridades, curriculistas y técnicos de los ministerios de educación, los libros de texto representan el desarrollo en extenso de los conocimientos disciplinarios y la propuesta pedagógica que el currículo esboza sintéticamente. Elaborados por especialistas en las distintas ramas del saber, los textos escolares le ponen 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 aún más. Son el medio más accesible y rápido para su propia actualización (o incluso formación) disciplinaria, ya que los maestros, en especial en la escuela primaria, a menudo enseñan variados contenidos de disciplinas en las que no son especialistas. En tales casos los libros de texto completan o consolidan su formación teórica y le proporcionan métodos, técnicas y recursos 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. Para los padres y madres de familia son también un apoyo necesario si desean cooperar desde el hogar con el esfuerzo educativo de la escuela. Son tan importantes que no hay reforma educativa que pueda ignorarlos⁵.

En el trabajo de EDH, los libros escolares son más que importantes, son casi imprescindibles, porque la mayoría de los docentes latinoamericanos no estudiaron derechos humanos durante su formación inicial, menos aún la pedagogía de los derechos humanos. Tal vez los ministerios de educación les brindaran alguna capacitación estando en servicio, pero es azaroso cuántos la hayan recibido y cuán profunda fue. Los libros escolares capacitan sobre el tema tanto a alumnos como a maestros.

La relevancia de los libros de texto para la EDH está reconocida internacionalmente. El Programa Mundial para la EDH (2005-2009), impulsado por las Naciones Unidas como continuación del Decenio de la EDH (1995-2004), destaca a los materiales didácticos de entre todos los procesos e instrumentos de enseñanza y aprendizaje que deben basarse en los derechos y conducir a la educación en derechos. Recomienda que se promueva “la revisión y el examen de los libros de texto existentes” a fin de que contribuyan a los objetivos de la EDH y solicita a los ministerios de educación que preparen material de enseñanza y aprendizaje en la materia. También apela a las entidades internacionales para fortalecer la capacidad local y nacional para impartir EDH en la 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”⁶. En pocas palabras, los materiales didácticos en general y los libros de textos en particular deben concebirse como parte constitutiva de cualquier estrategia de EDH.

⁵ Para ampliar el tema de los libros de texto, ver *VIII Informe Interamericano de la EDH*, IIDH, 2009.

⁶ Ver Proyecto revisado del plan de acción para la primera etapa (2005-2007) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos, N.U. Resolución del 2/3/05, A/59/525/Rev.1.

Los contenidos de la educación en derechos: conocimientos, valores y actitudes y destrezas o capacidades para la acción

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 a la vez 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 categoría⁷.

Tabla 5. Categorías de contenidos de la EDH

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

Justificación del tema e hipótesis de investigación

El IX Informe analiza el progreso entre 2000 y 2010 de la metodología de enseñanza de los derechos humanos, según se evidencia en los ejercicios y actividades prácticas incluidos en los libros de texto de los grados que atienden a niños de 10 a 14 años en las escuelas públicas de los 19 países suscriptores del Protocolo de San Salvador.

⁷ Por una ampliación de los contenidos sobre derechos humanos en la escuela y contenidos de la EDH, ver la citada *Propuesta curricular y metodológica del IIDH*, 2006.

La hipótesis del IX Informe da continuidad a las de los informes anteriores y las profundiza con nuevos elementos de importancia para el sistema educativo. En los Informes VII y VIII se partió de que el progreso de la EDH depende de que los contenidos de DDHH estén presentes en el currículo explícito y además reciban un tratamiento conceptual adecuado en los textos escolares de uso diario (es decir, que sean desarrollados de manera precisa y acorde con la doctrina reconocida en la materia) y, por supuesto, que ni currículo ni textos contengan referencias contrarias a los valores y principios de DDHH. Profundizando esa idea, el IX Informe sostiene que *el progreso de la EDH depende también de que esos contenidos curriculares se enseñen utilizando una metodología aceptable, es decir, acorde con y respetuosa de los principios de derechos humanos.*

¿Por qué analizar la metodología que utilizan los libros de texto y sus cambios –o no– en la década? En la literatura especializada en EDH y corrientes afines (para la paz, la democracia, la ciudadanía, etc.), la cuestión metodológica se aborda con enfoque teórico-doctrinario, señalando siempre cómo “debe ser” el trabajo docente en esta materia. Rara vez se analiza cómo “es” la metodología real, la que aplican los educadores al enseñar estos enfoques a niños y niñas. Si bien hay algunos estudios (pocos) sobre experiencias concretas de EDH que explicitan su metodología y también se empiezan a producir recopilaciones de “buenas prácticas” educativas (también pocas todavía), son proyectos que se desarrollan con el fin ideal en mente: proponer modelos y mostrar ejemplos que los maestros deberían seguir.

Pero poco sabemos sobre lo que hacen los docentes de nuestra región en la práctica concreta de enseñar derechos humanos. ¿Qué técnicas y recursos emplean? ¿Qué actividades les proponen a sus alumnos? ¿Qué criterios pedagógicos sustentan tales técnicas, recursos y actividades? ¿Se basan en criterios metodológicos tales como *promover la participación de los estudiantes, investigar la realidad, partir del contexto social cercano* (el aquí y ahora de los alumnos), *fomentar el pensamiento independiente y crítico, favorecer el aprendizaje colaborativo*, por sólo citar algunos principios centrales de la pedagogía de la EDH? Menos todavía sabemos si estos aspectos han cambiado a lo largo del tiempo, deseablemente para progresar, siguiendo las propuestas teóricas de los expertos y de las instituciones internacionales especializadas como la UNOHCHR, la UNESCO, la OEA y el IIDH. Y sabemos poco porque estos temas no se investigan a menudo, no por falta de interés sino por las dificultades para hacerlo rigurosamente; dificultades relacionadas con la metodología de investigación de campo, su logística y sus costos.

Hay distintas maneras de aproximarse a examinar la metodología de la enseñanza de los derechos humanos en la escuela. Hacer “estudios de caso” en algunos establecimientos, visitar aulas y observar lecciones directamente es una manera, pero no la única. Otra manera, mediatizada, es estudiar las herramientas teórico-metodológicas que los maestros tienen a la mano y en las que se apoyan para conducir sus clases y trabajar con los alumnos. Estas herramientas son los materiales didácticos. Los principales materiales disponibles en las escuelas públicas latinoamericanas para maestros y alumnos (a menudo el único) son los libros de texto.

El IX Informe optó por la segunda estrategia investigativa, bastante innovadora. No se trata de una investigación de campo, de tipo etnográfico, sino de una de tipo documental utilizando indicadores metodológicos. Consiste en analizar con criterio pedagógico un componente típico de los libros de texto: los *ejercicios* para el alumnado. Se deja por fuera el componente expositivo de los libros (el desarrollo conceptual de los temas) y se concentra exclusivamente en el componente práctico: aquellas actividades diseñadas para que los estudiantes las lleven a cabo. Esta estrategia investigativa representa una aproximación (lo que en metodología se llama un “proxy”) a los métodos y estrategias

que usan los docentes al enseñar con base en fuentes fidedignas de alcance y uso nacional, como son los libros escolares.

Es verdad que, en teoría, los libros de texto no son los únicos recursos metodológicos de los docentes. Ellos y ellas podrían consultar bibliografía especializada en la materia, seguir orientaciones proporcionadas por los ministerios de educación e incluso elaborar sus propios ejercicios y actividades prácticas. Pero esto es hipotético y poco frecuente. La gran mayoría de los docentes, si no todos, se guían por los libros de texto para organizar sus clases y asignar a los alumnos prácticas para hacer en el aula o fuera de ella. Por eso, los libros de texto ofrecen a los docentes no solamente contenidos conceptuales (lo que analizó el VIII Informe de la EDH), sino además modelos pedagógicos, sugerencias metodológicas para enseñar. Son el “mínimo común denominador didáctico” de la enseñanza de una materia.

Los ejercicios y actividades prácticas que aparecen en los libros de texto marcan con fuerza la dinámica de enseñanza en las aulas porque (i) fueron preparados por especialistas en la materia, lo que los docentes por lo general no son, y (ii) ya vienen elaborados, validados e incluso muchas veces con su propia “hoja de respuestas”, todo lo cual economiza a los docentes mucho tiempo y trabajo. Por ello se transforman en un apoyo indispensable para los maestros.

Por otro lado, el escogido es un buen camino, quizá el mejor disponible, para investigar de manera documental el abordaje metodológico de los derechos humanos en la escuela. Cualquier método tendrá ventajas y limitaciones; éste maximiza las ventajas y reduce las limitaciones. La observación directa de clases tipo estudio etnográfico de casos está fuera del alcance material del Informe Interamericano de la EDH y, aún si se pudiera realizar, tendría alcance restringido porque sólo puede abarcar un número de casos. Otra posibilidad, como estudiar los lineamientos metodológicos que preparan los ministerios de educación, tampoco es un procedimiento confiable porque cuando existen (no siempre), suelen ser orientaciones de tipo general, que no se sabe con seguridad si llegan al conocimiento de todos los maestros del país y, menos aún, si los maestros después las aplican.

En síntesis, las *ventajas* de investigar la metodología de la enseñanza de los DDHH a partir de los ejercicios y prácticas de los libros de texto son: (i) estos recursos alcanzan a un gran número de maestros en un país, posiblemente a todos, igual que los propios libros de texto; (ii) son muy utilizados por los maestros a diario; (iii) fueron preparados por especialistas temáticos; (iv) suelen estar bien desarrollados y completos; (v) a menudo vienen acompañados de sus respectivas respuestas para uso del docente, y (vi) suelen ser un modelo sobre el cual los maestros construyen, además, las evaluaciones del aprendizaje de sus alumnos (exámenes).

La estrategia escogida también tiene *limitaciones*, que son por lo menos dos. Una, que no constituyen un reflejo de los métodos, técnicas y recursos que usan efectiva y necesariamente los maestros en sus clases; son solamente una aproximación metodológica (un “proxy”). Otra, que no permiten conocer estilos o variaciones personales de enseñanza de los docentes frente a sus estudiantes, porque son una propuesta general, que no identifica particularidades individuales.

Muestra y matriz de variables e indicadores

Dentro del campo de los libros de texto para escolares de 10 a 14 años se investigó un único dominio: el de los ejercicios o actividades prácticas destinados a ser realizados por los estudiantes. La muestra por analizar se acotó con la especificación de que fueran ejercicios referidos explícitamente a los derechos humanos.

Dentro de los libros de la asignatura *Educación Cívica* o su equivalente, un lector podría considerar que una gran cantidad de ejercicios se relacionan con los derechos humanos, en realidad casi todos,

porque tocan temas próximos, afines, o que pueden ser analizados con enfoque de derechos (por ejemplo temas de género, diversidad, medio ambiente, entre otros). Esta visión “amplia” o “laxa” de la relación de los contenidos temáticos específicos con los derechos humanos tiene el inconveniente teórico de ser subjetiva (otro lector podría no ver las mismas conexiones, incluyendo a los mismos profesores y estudiantes de la asignatura) y presenta también la dificultad práctica de que conduce a una cantidad de ejercicios muy extensa y difícilmente manejable.

A efectos delimitar la muestra con objetividad se empleó el *criterio de explicitud*, que se usó de manera privilegiada durante toda la investigación del Informe Interamericano de la EDH. O sea, se optó por analizar únicamente aquellos ejercicios que tuvieran una conexión directa y *explícita* con los derechos humanos, la cual se estableció a partir de las siguientes condiciones:

1. ejercicios que están dentro de capítulos o secciones del libro de texto cuyo título contiene una mención explícita de los derechos humanos o derechos fundamentales, o bien,
2. ejercicios cuya redacción menciona explícitamente el concepto de derechos humanos o fundamentales en general, o algún/os derechos humanos en particular.

Los ejercicios así seleccionados se examinaron según tres variables. Dos tienen que ver con los contenidos de los ejercicios: por un lado, los *valores y actitudes* que incorporan y por otro, las *destrezas o capacidades* que se ponen en juego al hacer el ejercicio. La tercera variable explora el diseño de la actividad que deben realizar los alumnos y las *estrategias o recursos pedagógicos* empleados para promover su participación.

Tabla 6. Matriz final construida para el IX Informe

Dominio: Ejercicios para los estudiantes	
Variables	Indicadores
1. Incorporación de valores y actitudes de DDHH	1.1 Dignidad humana
	1.2 Vida e integridad personal
	1.3 Identidad y autoestima
	1.4. Libertad
	1.5 Responsabilidad
	1.6 Igualdad / No discriminación
	1.7 Valoración de la diversidad (en distintos sentidos)
	1.8 Convivencia y cooperación
	1.9 Justicia
	1.10 Solidaridad
	1.11 Pluralismo
	1.12 Paz
2. Incorporación de destrezas o capacidades para actuar en favor de los DDHH	2.1 De pensamiento crítico
	2.2 De comunicación y argumentación
	2.3 De trabajo cooperativo
3. Utilización de estrategias y recursos pedagógicos movilizados de la participación	3.1 Investigación directa de la realidad extraescolar (comunidad local y sus actores)
	3.2 Problematicación de ideas y situaciones (plantea preguntas, dilemas, conflictos de derechos, debates de posiciones e intereses en relación a los DDHH, etc.)
	3.3 Simulación/dramatización de situaciones verosímiles (recreación de situaciones relacionadas con DDHH, reales o hipotéticas, pero verosímiles)
	3.4 Materiales de apoyo novedosos, no tradicionales
	3.5 Profundización progresiva de temas o estrategias de investigación

Para analizar los ejercicios también podría haberse incluido otra variable sobre *Incorporación de conocimientos específicos de DDHH*, porque la información y los conocimientos son contenidos de la EDH junto con los valores y actitudes y las destrezas o capacidades para la acción (ver *Propuesta curricular y metodológica del IIDH*). Sin embargo, esta investigación no incorporó esa variable porque ya fue examinada en el Informe VII al estudiar los libros escolares en general. Volver a hacerlo respecto a los ejercicios de los libros produciría información redundante, ya que los ejercicios tienden a referirse a los mismos conocimientos temáticos que se explican en el libro con el fin reforzarlos o mostrar cómo se aplican.

El Informe IX se focaliza en dos dimensiones de los contenidos que nunca antes se abordaron en los Informes Interamericanos de la EDH: los *valores y actitudes de derechos humanos* y las *destrezas o capacidades para actuar por los derechos humanos*⁸. Detenerse en ellas es valioso porque, para una investigación documental como ésta, es en los ejercicios de los textos donde mejor puede examinarse si los valores, actitudes y destrezas de DDHH encuentran una vía de acceso a la educación formal y cómo⁹.

Las referencias a valores, actitudes y destrezas son susceptibles también de encontrarse en otras fuentes educativas – por ejemplo en las normas y políticas sobre la materia, en los programas de estudio y en el texto explicativo de los libros escolares. Pero tales fuentes son declarativas, retóricas: enuncian en abstracto la posición de ciertos emisores-actores particulares (el poder político de un país, las autoridades educativas y los expertos-autores, respectivamente). A diferencia de esas fuentes, los ejercicios para los alumnos incluidos en los libros de texto tienen que trascender lo declarativo porque consisten en construir *propuestas de acción* para que otros actores las pongan en práctica (los y las docentes y estudiantes), con la legitimación que da la escuela. Ofrecen una perspectiva diferente del emisor-actor, más concreta y comprometida que cualquier declaración y por eso son un objeto de estudio particularmente revelador.

El grado y modalidad de presencia de estas variables en los ejercicios de los libros se estimó con indicadores derivados de los contenidos sugeridos por la *Propuesta curricular y metodológica del IIDH*. Esta Propuesta es una iniciativa curricular de nivel intermedio que recoge, desarrolla y operacionaliza los conceptos enunciados en 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.

Fuentes de información y procedimiento investigativo

Las fuentes de información de este Informe fueron los libros de texto más usados en la asignatura *Educación Cívica y Ética* (o *Educación Ciudadana*, o su equivalente) en los tres últimos grados de la escuela primaria y los dos primeros de la secundaria durante los años 2000 y 2010 respectivamente.

⁸ En años recientes, los teóricos del currículo tienen a hablar cada vez menos de “contenidos” y más de “competencias”, y a construir los currículos en términos de desarrollar en el estudiante distintos tipos de competencias (“cognoscitivas”, “éticas”, “emocionales/afectivas” y “procedimentales”, por ejemplo, aunque hay que tener en cuenta que distintos autores las clasifican de manera distinta). Escapa a este Informe el hacer un análisis de la propuesta de aprendizaje basado en competencias, pero puede verse que hay correspondencias entre ambas conceptualizaciones.

⁹ Por supuesto, estas dimensiones de la EDH podrían estudiarse mejor a través de la observación directa de aula y de escuela, pero se trata de otras metodologías de investigación (etnográfica o participativa) diferentes a la del Informe de la EDH, con sus propias posibilidades y limitaciones.

La mayor parte de estos libros son los mismos que se utilizaron para el Informe VIII, siempre que se cumpliera la condición de que siguieran siendo vigentes en 2010. Se consultó en este sentido a todos los investigadores nacionales y cuando se constató que algún libro había cambiado, se obtuvo la versión actualizada.

A diferencia del Informe VIII, en esta investigación no se utilizaron dos libros por grado sino solamente uno, con el fin de contar con una muestra de dimensiones manejables. Se privilegió el libro de la asignatura *Educación Cívica y Ética* o su equivalente, si se contaba con él, por encima de las asignaturas *Ciencias sociales*, *Historia* o *Geografía*, porque los Informes anteriores mostraron que la primera era la asignatura que tendía a tener más contenidos de derechos humanos comparada con las otras. Cuando no se pudo conseguir el libro de *Educación Cívica y Ética*, entonces se acudió subsidiariamente a las otras asignaturas.

Esto representó cinco libros escolares del 2000 más cinco del 2010, diez en total, para cada uno de los 18 países del universo del Informe Interamericano – se descuenta Haití porque no fue posible obtener libros de texto de este país (ver detalle de fuentes más adelante).

Una salvedad que se hizo en el Informe VIII y que debe reiterarse es que los libros de texto 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). Estos procesos varían de país en país. Además, no son “oficiales” en el sentido de únicos y exclusivos, puesto que existen varios libros de distintos autores y editoriales para cada grado del ciclo escolar. Las editoriales producen sus propios textos y son los actores educativos (ministerios o establecimientos educativos o cada docente) quienes que seleccionan los que consideren más apropiados para enseñar el programa oficial. Por ello, los textos no son, como ocurre con 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 final¹⁰.

El procedimiento de recolección y análisis de las fuentes de información fue el habitual 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 y IX Informes, los investigadores nacionales se limitaron a identificar y recoger los libros de texto, así como a proporcionar la información de contexto, pero no realizaron el 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 a la totalidad de los libros, pero 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.

¹⁰ Ver VIII Informe Interamericano de la EDH, 2009, Sección III, pág. 51.

Tabla 7. Libros de texto analizados para el IX Informe de la EDH y responsables de su elaboración

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

Tabla 7. Libros de texto analizados para el IX Informe de la EDH y responsables de su elaboración

Vigentes en 2010		Responsables de la elaboración
10-11-12 años	13-14 años	
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Educación Cívica 1</i>. Blanco O'dena, Diego, 2005. Para escuelas del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. - <i>Educación Cívica 1</i>. Marrone, Irene y Laura Claros (coord.), AZ Editora, 2007. Para escuelas de todo el país. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Educación Cívica 2</i>. Marrone, Irene y Laura Claros (coord.), AZ Editora, 2007. Para escuelas de todo el país. - <i>Formación Ética y Ciudadana 9</i>. Dossi, Mariana et al., Editorial Santillana, 2005. Para escuelas de las provincias de Buenos Aires, Santa fe y Córdoba. 	Editoriales privadas (Kapelusz, Aula Taller, AZ Editora, Santillana).
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Ciencias Sociales 5</i>. Lora, Gustavo. Editorial La Hoguera, 2008. - <i>Ciencias Sociales 6</i>. Sueldo, María. Editorial La Hoguera, 2008. - <i>Ciencias Sociales 7</i>. Lora, Gustavo. Editorial La Hoguera, 2008. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Ciencias Sociales 8</i>. Sueldo, María. Editorial La Hoguera, 2008. - <i>Educación Cívica 1</i>. Delgadillo, Joaquín. Editorial La Hoguera, 2005. 	Editoriales privadas (Don Bosco, La Hoguera).
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Historia. 4º serie</i>. Obra Coletiva. Editora Moderna, 2005. - <i>Geografía 4º serie</i> Obra Coletiva. Editora Moderna, 2005. - <i>Geografía. 5º serie</i>. Obra Coletiva. Editora Moderna, 2006. - <i>Geografía. 6º serie</i>. Obra Coletiva. Editora Moderna, 2006. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Geografía. 7º serie</i>. Obra coletiva. Editora Moderna, 2006. - <i>Geografía. 8º serie</i>. Obra Coletiva. Editora Moderna, 2006. 	Editoriales privadas (Atual, Compañía Editora Nacional, Moderna, FDT, Ática).
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Vivencias Ciencias Sociales 5º</i>. Sarmiento, Héctor. Editorial Voluntad, 2008. - <i>Navegantes. Sociales 5º</i>. Fajardo, Fanny. Grupo Editorial Norma, 2008. - <i>Navegantes. Sociales 7</i>. Ríos, Mauricio et al (adaptadores). Grupo Editorial Norma, 2008. - <i>Relaciones. Ciencias Sociales 7</i>. Granada, Germán y Libardo, Josué. Editorial Libros & Libros, 2007. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Relaciones. Ciencias Sociales 8</i>. Galeano, Mónica y Bosemberg, Luis. Editorial Libros & Libros, 2007. - <i>Relaciones. Ciencias Sociales 9</i>. Galeano, Mónica y Clavijo, Antonio Editorial Libros & Libros, 2007. - <i>Navegantes. Sociales 8</i>. Narváez, Germán et al (adaptadores) Grupo Editorial Norma, 2008. - <i>Navegantes. Sociales 9</i>. Narváez, Germán et al (adaptadores). Grupo Editorial Norma, 2008. 	Editoriales privadas (Santillana, Norma, Voluntad, El Cid).
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Trampolín ¡A Estudios Sociales! 5</i>. Obra colectiva. Editorial Santillana. (2009). - <i>Trampolín ¡A Estudios Sociales! 6</i>. Obra colectiva. Editorial Santillana. (2009). 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Ser competentes. Conciudadanos 7</i>. Talleres y proyectos. Obra Colectiva. Editorial Santillana. (2010). - <i>Ser competentes. Conciudadanos 8</i>. Talleres y proyectos. Obra Colectiva. Editorial Santillana. (2010). - <i>Ser competentes. Conciudadanos 9</i>. Talleres y proyectos. Obra Colectiva. Editorial Santillana. (2010). 	Editoriales privadas (Santillana, Eduvisión, Farben)
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Historia, Geografía y Ciencias Sociales 5º Básico</i>. Silva, Victoria y Ramírez Fernando. (2010). MN Editorial. - <i>Historia, Geografía y Ciencias Sociales 6º Básico</i>. Ramírez Fernando y Silva, Victoria. (2010). MN Editorial. - <i>Historia, Geografía y Ciencias Sociales 7º Básico</i>. Silva, Victoria y Ramírez Fernando. (2010). MN Editorial. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Historia, Geografía y Ciencias Sociales 8º Básico</i>. Silva, Victoria y Ramírez Fernando. (2010). MN Editorial. - <i>Historia, Geografía y Ciencias Sociales 1º Medio</i>. Álvarez, Gonzalo et al (2010). Editora Zig Zag. 	Ministerio de Educación y editoriales privadas (MN, Edebé, Universitaria, Zig Zag, Lord Cochrane).

Tabla 7. Libros de texto analizados para el IX Informe de la EDH y responsables de su elaboración

País	Vigentes en 2000	
	10-11-12 años	13-14 años
Ecuador	sd ³	sd ³
El Salvador	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Estudios Sociales 4</i>. Colección Cipotes. Mena Rosa. Editorial Cartotécnica Centroamericana, 1996. - <i>Estudios Sociales 5</i>. Colección Cipotes Guevara, Mario. Editorial Cartotécnica Centroamericana, 1996. - <i>Estudios Sociales 6</i>. Colección Cipotes. Francia, Amalia. Editorial Cartotécnica Centroamericana, 1999. 	sd
Guatemala	<ul style="list-style-type: none"> - Ministerio de Educación <i>Estudios Sociales 4</i>, 1998. - Ministerio de Educación. <i>Estudios Sociales 5</i>, 1998. - Ministerio de Educación <i>Estudios Sociales 6</i>, 1998. - Ministerio de Educación <i>Idioma Español 4</i>, 1998. - Ministerio de Educación <i>Idioma Español 5</i>, 1998. - Ministerio de Educación <i>Idioma Español 6</i>, 1998. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Estudios Sociales. Primero Básico</i>. Martínez, Juan y Villagrán, Karla. Ediciones Escolares S.A., 1997. - <i>Protagonistas. Estudios Sociales. Segundo Básico</i>. Peláez, Oscar. Grupo Editorial Norma, 2000.
México	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Lecciones de Civismo 5º</i>. Tarango, Eduardo <i>et al</i>. Editorial Santillana, 2000. - <i>Civismo 6º</i>. Alzás, Carmen y Alzás, Maricruz. Serie Ser y Saber. SM Ediciones, 2000. - <i>Formación Cívica y Ética 1</i>. Bahena, Urbano <i>et al</i>. Publicaciones Cultural, (1999). 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Formación Cívica y Ética 2</i>. Bahena, Urbano <i>et al</i>. Publicaciones Cultural, (1999). - <i>Formación Cívica y Ética 3</i>. Bahena, Urbano <i>et al</i>. Publicaciones Cultural, (2000).

Tabla 7. Libros de texto analizados para el IX Informe de la EDH y responsables de su elaboración		
Vigentes en 2010		Responsables de la elaboración
10-11-12 años	13-14 años	
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Estudios Sociales 5</i>. Piedra, Julio. Ediciones Nacionales Unidas, 2008. - <i>Estudios Sociales 6</i>. Piedra, Julio. Ediciones Nacionales Unidas, 2008. - <i>Estudios Sociales 7</i>. Piedra, Julio. Ediciones Nacionales Unidas, 2008. - <i>Lenguaje y Comunicación 5</i>. Grupo Editorial EDINUM (Dirección pedagógica). Ediciones Nacionales Unidas, 2008. - <i>Lenguaje y Comunicación 6</i>. Grupo Editorial EDINUM (Dirección pedagógica). Ediciones Nacionales Unidas, 2008. - <i>Lenguaje y Comunicación 6</i>. Grupo Editorial EDINUM (Dirección pedagógica). Ediciones Nacionales Unidas, 2008. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Estudios Sociales 8</i>. Sánchez, Jorge. Editorial Don Bosco, 2008. - <i>Estudios Sociales 9</i>. Sánchez, Jorge. Editorial Don Bosco, 2008. - <i>Lenguaje 8</i>. Freire, Manuel. Edipcentro, 2008. - <i>Lenguaje 9</i>. Freire, Manuel. Edipcentro, 2008. 	<p>Ministerio de Educación y editoriales privadas (Ediciones Nacionales Unidas, Edipcentro, Don Bosco).</p>
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Estudios Sociales 4</i>. Colección Cipotes y Cipotas. Valenzuela de Brito, Raquel. Ministerio de Educación, 2008. - <i>Estudios Sociales 5</i>. Colección Cipotes y Cipotas. Jiménez, Alba. Ministerio de Educación, 2008. - <i>Estudios Sociales 6</i>. Colección Cipotes y Cipotas. Salazar, María. Ministerio de Educación, 2008. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Estudios Sociales y Cívica 7</i>. Colección Cipotes y Cipotas. Ministerio de Educación, 2008. - <i>Estudios Sociales y Cívica 8</i>. Colección Cipotes y Cipotas. Ministerio de Educación, 2008. 	<p>Ministerio de Educación</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Ministerio de Educación <i>Estudios Sociales 4</i>, 1998. - Ministerio de Educación <i>Estudios Sociales 5</i>, 1998. - Ministerio de Educación <i>Estudios Sociales 6</i>, 1998. - Ministerio de Educación <i>Idioma Español 4</i>, 1998. - Ministerio de Educación <i>Idioma Español 5</i>, 1998. - Ministerio de Educación <i>Idioma Español 6</i>, 1998. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Protagonistas. Estudios Sociales. Segundo Básico</i>. Peláez, Oscar. Grupo Editorial Norma, 2000. - <i>Gramática y Comunicación. Primero básico</i>. Escobar, Ana. Delta Ediciones, 2001. - <i>Gramática y Comunicación. Segundo Básico</i>. Escobar, Ana. Delta Ediciones, 2001. - <i>Comunicación y Lenguaje 7</i>. Beteta, Luis <i>et al.</i> Editorial Santillana, 2007. - <i>Comunicación y Lenguaje 8</i>. Hermida, Beatriz <i>et al.</i> Editorial Santillana, 2007. - <i>Ciencias Sociales 7</i>. Martínez, Juan <i>et al.</i> Editorial Santillana, 2007. - <i>Ciencias Sociales 8</i>. Montúfar, Rafael <i>et al.</i> Editorial Santillana, 2007. 	<p>Ministerio de Educación y editoriales privadas (Santillana, Edessa, Delta, Norma).</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Secretaría de Educación Pública. <i>Formación Cívica y Ética 5º y 6º</i>. Material de apoyo para el alumno. Versión preliminar digital. (2008). - <i>Formación Cívica y Ética. 1 grado</i>. Latapí, Paulina <i>et al.</i> McGraw-Hill Interamericana Editores. (2003). 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Formación Cívica y Ética 1. Segundo grado</i> Bahena, Urbano <i>et al.</i> Grupo Editorial Patria. (2008). - <i>Formación Cívica y Ética. Tercer grado</i>. Latapí, Paulina <i>et al.</i> McGraw-Hill Interamericana Editores. (2003). 	<ul style="list-style-type: none"> - Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Organismo descentralizado del gobierno de México). - Editoriales privadas (SM, Santillana, McGraw Hill, Grupo editorial Patria).

Tabla 7. Libros de texto analizados para el IX Informe de la EDH y responsables de su elaboración

País	Vigentes en 2000	
	10-11-12 años	13-14 años
Nicaragua	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Moral, Cívica y Urbanidad 4º</i>. Salazar, Aura. Ministerio de Educación, 1998. - <i>Moral, Cívica y Urbanidad 4º</i>. Cerda, Digna et al. Ministerio de Educación, 1998. - <i>Prácticas metodológicas de Moral, Cívica y Urbanidad 6º</i>. Díaz, Alex et al. Ministerio de Educación, 1998. - <i>Aprendamos a convivir 5º. Cívica, Moral y Urbanidad</i>. Escobar, César. Publicaciones San Jerónimo, 2000. - <i>Aprendamos a convivir 6º. Cívica, Moral y Urbanidad</i>. Escobar, César. Publicaciones San Jerónimo, 2000. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Formación Cívica y Social. Primer año</i>. Escobar, César. Tomos II y III. Publicaciones San Jerónimo, 1992.
Panamá	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Estudios Sociales 5º</i>. Andrión, Luis et al. Editorial Norma, 1996. - <i>Estudios Sociales 6º</i>. Torres, Ruth et al. Editorial Norma, 1998. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Cívica 1º</i>. Troya, Demóstenes. Editora Géminis, 1997. - <i>Cívica 2º</i>. Troya, Demóstenes. Editora Géminis, 1997.
Paraguay	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Estudios Sociales. Educación Artística 5º</i>. Obra Colectiva. Ministerio de Educación y Cultura, 1998. - <i>Estudios Sociales. Educación Artística 6º</i>. Obra Colectiva. Ministerio de Educación y Cultura, 1998. - <i>Ética y Formación Ciudadana 7º</i>. Albertini, Josefina y Figueredo Victoria. Expo Libro S:R.L., 2000. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Ética y Formación Ciudadana 8º</i>. Albertini, Josefina y Figueredo. Editorial en Alianza, 2000. - <i>Historia y Geografía 9º</i>. Monte, María et al. Editorial Don Bosco, 1998.
Perú	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Ñuqanchik. Todos Nosotros 6º. Área Personal Social</i>. Ministerio de Educación, 2000. 	sd ⁴
República Dominicana	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Ciencias Sociales 5º</i>. Inoa, Orlando y Capellán, Fanny. Editorial Santillana, 2000. - <i>Ciencias Sociales 6</i>. González, María y Silié, Rubén. Secretaría de Estado de Educación y Cultura, 2000. - <i>Ciencias Sociales 7º</i>. Cassá, Roberto. Editorial Santillana, 2000. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Ciencias Sociales 8º</i>. Secretaría de Estado de Educación y Cultura, 2000.

Tabla 7. Libros de texto analizados para el IX Informe de la EDH y responsables de su elaboración		
Vigentes en 2010		Responsables de la elaboración
10-11-12 años	13-14 años	
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Moral, Cívica y Urbanidad 4º y 5º</i>, 1998. - <i>Moral, Cívica y Urbanidad 6º</i>. Salazar, Aura y Armijo, Azucena. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2004. - <i>Aprendamos a convivir 5º. Cívica, Moral y Urbanidad</i>. Escobar, César. Publicaciones San Jerónimo, 2000. - <i>Aprendamos a convivir 6º. Cívica, Moral y Urbanidad</i>. Escobar, César. Publicaciones San Jerónimo, 2000. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Formación Cívica y Social. Primer año</i>. Escobar, César. Tomos II y III. Publicaciones San Jerónimo, 1992. 	Ministerio de Educación
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Ciencias Sociales 5º</i>. Obra Colectiva. Editorial Santillana.(2010) - <i>Ciencias Sociales 6º</i>. Obra Colectiva. Editorial Santillana.(2010) - <i>Cívica 7º</i>. Tapia, Luis. Editorial Susaeta. (2006). 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Cívica 8º Premedia</i>. Tapia, Luis. Editorial Susaeta. (2008). - <i>Cívica 9º Premedia</i>. Pinto, Isabel. Editorial Susaeta. (s.f). 	Confeccionados de acuerdo con el MEDUCA por editoriales privadas (Santillana, Géminis, Ediesco S.A, Norma).
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Estudios Sociales. Educación Artística 5º</i>. Obra Colectiva. Ministerio de Educación y Cultura, 1998. - <i>Estudios Sociales. Educación Artística 6º</i>. Obra Colectiva. Ministerio de Educación y Cultura, 1998. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Formación ética y ciudadana 8º</i>. Quintana Elvira y Aronsohn, Susana. Editorial Consulba. (2009). - <i>Formación ética y ciudadana 9º</i>. Quintana Elvira y Aronsohn, Susana. Editorial Consulba. (2009). 	Elaborados de acuerdo con el MEC por la editorial privada que ganó la licitación pública (Editorial Don Bosco).
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Personal Social 5</i>. Remy, María. Ministerio de Educación, 2006. - <i>Personal Social 6</i>. Remy, María. Ministerio de Educación, 2006. - <i>Ciencias Sociales 1</i>. Secundaria. Obra Colectiva. Editorial Santillana, 2008. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Ciencias Sociales para secundaria 2</i>. Rodríguez, D. Grupo Editorial Norma, 2007. 	Ministerio de Educación y editoriales privadas (Santillana, Norma).
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Aprendo Educación Moral y Cívica 5º</i>. Henríquez, Eudy. Editorial Actualidad Escolar 2000, 2008. - <i>Aprendo Educación Moral y Cívica 6º</i>. Henríquez, Eudy. Editorial Actualidad Escolar 2000, 2008. - <i>Aprendo Educación Moral y Cívica 7º</i>. Henríquez, Eudy. Editorial Actualidad Escolar 2000, 2008. - <i>Cívica. Educación Básica 5º</i>. Piña, Marcelina. Grupo Editorial Norma, 2008. - <i>Cívica. Educación Básica 6º</i>. Bejarán, Carmen y Núñez, Elisa. Grupo Editorial Norma, 2008. - <i>Cívica. Educación Básica 7º</i>. López, Demetrio et al. Grupo Editorial Norma, 2008. - <i>Ciencias Sociales. Educación Básica 5º</i>. Díaz, Thelma. Editora Editesa, 2003. - <i>Ciencias Sociales. Educación Básica 6º</i>. Cabrera, Argentina. Editora Editesa, 2003. - <i>Ciencias Sociales. Educación Básica 7º</i>. Díaz, Thelma. Editora Editesa, 2004. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Ciencias Sociales. Educación Básica 8º</i>. Secretaría de Estado de Educación y Cultura, s.f. - <i>Aprendo Educación Moral y Cívica 8º</i>. Henríquez, Eudy. Editorial Actualidad Escolar 2000, 2008. - <i>Cívica. Educación Básica 8º</i>. Emeterio, Melania. Grupo Editorial Norma, 2008. - <i>Educación Moral y Cívica. Primer Grado. Primer ciclo. Educación Media</i>. Henríquez, Eudy. Editorial Actualidad Escolar 2000, 2008. - <i>Historia y Geografía Universal. Primer ciclo. Educación Media</i>. Hernández, Ricardo y Hernández, 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).

Tabla 7. Libros de texto analizados para el IX Informe de la EDH y responsables de su elaboración

País	Vigentes en 2000	
	10-11-12 años	13-14 años
Surinam	sd ⁵	sd ⁵
Uruguay	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Nosotros en el mundo 4. Ciencias Sociales y Naturales 4.</i> Equipo Santillana. Editorial Santillana, 1999. - <i>Una América por descubrir. Ciencias Sociales 5º.</i> Méndez, Nelly y Morales, Juan. Ediciones de Impresora Polo, 2000. - <i>Espacio, Tiempo: ¡Acción! Ciencias Sociales 6º.</i> Luraschi, Alicia et al. Ediciones Impresora Polo, 2000. - <i>Casa Dicha 4º. Lengua.</i> Garibaldi, Luis y Salvo, María. Ediciones Rosgal, 1999. - <i>Lenguaje y Comunicación 5º.</i> Garibaldi, Luis y Salvo, María. Ediciones Rosgal, 2000. - <i>Entretextos 6º año. Lengua.</i> Garibaldi, Luis y Salvo, María. Ediciones Rosgal, 2000. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Ciencias Sociales. Primer Curso.</i> Administración Nacional de Educación Pública, 1998. - <i>Ciencias Sociales. Segundo Curso.</i> Administración Nacional de Educación Pública, 1999. - <i>Historia I. De la prehistoria a la Edad Media. Primer año. Ciclo Básico.</i> Caticha, Rosario et al. Editorial Santillana, 2001⁴. - <i>Historia II. La época moderna en Europa y América. Segundo año. Ciclo básico.</i> Geymonat, Roger et al. Editorial Santillana, 2001.
Venezuela	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Educación Familiar y Ciudadana 7.</i> Gómez, Antonio y Camejo, Gladys. Editorial Salesiana, 1991. - <i>Historia de Venezuela 7.</i> 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.

Tabla 7. Libros de texto analizados para el IX Informe de la EDH y responsables de su elaboración		
Vigentes en 2010		Responsables de la elaboración
10-11-12 años	13-14 años	
- <i>Wij en ons verleden Historia 5.</i> MINOV, 2007. ⁶	Sd ⁶	Elaborados por el Ministerio de Educación
- <i>Nosotros en el mundo 4. Ciencias Sociales y Naturales 4.</i> Equipo Santillana. Editorial Santillana, 1999. - Una América por descubrir. Ciencias Sociales 5°. Méndez, Nelly y Morales, Juan. Ediciones de Impresora Polo, 2000. - <i>Espacio, Tiempo: ¡Acción! Ciencias Sociales 6°.</i> Luraschi, Alicia et al. Ediciones Impresora Polo, 2000. - <i>Casa Dicha 4°. Lengua.</i> Garibaldi, Luis y Salvo, María. Ediciones Rosgal, 1999. - <i>Lenguaje y Comunicación 5°.</i> Garibaldi, Luis y Salvo, María. Ediciones Rosgal, 2000. - <i>Entretexos 6° año. Lengua.</i> Garibaldi, Luis y Salvo, María. Ediciones Rosgal, 2000. - <i>Libro de cuarto.</i> Corteza, Lucía y Rodríguez, Alejandra. Ediciones Rosgal, 2008.	- <i>Ciencias Sociales. Primer Curso.</i> Administración Nacional de Educación Pública, 1998. - <i>Ciencias Sociales. Segundo Curso.</i> Administración Nacional de Educación Pública, 1999. - <i>Historia I. De la prehistoria a la Edad Media. Primer año. Ciclo Básico.</i> Caticha, Rosario et al. Editorial Santillana, 2001. - <i>Historia II. La época moderna en Europa y América. Segundo año. Ciclo básico.</i> Geymonat, Roger et al. Editorial Santillana, 2001.	Elaborados por editoriales privadas mediante licitación (Santillana, Ediciones Rosgal, Impresora Polo).
- <i>Ciencias Sociales 5.</i> Da Rocha, Antonio et al. Editorial Santillana, 2005. - <i>Tobogán. Enciclopedia 5.</i> Arias, María et al. Editorial Actualidad Escolar 2000, 2007. - <i>Enciclopedia Girasol 6.</i> Gutiérrez, Juan y Rincón, Luis. Editorial Girasol, 2007 ⁸ - <i>Historia de Venezuela 7.</i> Jiménez, Morella. Terra Editores, 2001.	- <i>Educación Familiar y Ciudadana 7.</i> Muñoz, María y Correia, Carmen. Editorial Santillana, 2002. - <i>Historia de Venezuela 8.</i> Hurtado, Miguel. Terra Editores, 2001. - <i>Historia Universal 8.</i> Ortega, David. Terra Editores, 2001.	Elaborados por editoriales privadas (Santillana, Grupo Editorial Girasol, Editorial Actualidad 2000, Editorial Panapo de Venezuela).
<p>5 No se cuenta 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 currículo y se ha elaborado un nuevo libro de texto. Para secundaria, se planea la reforma para los siguientes meses.</p> <p>6 Los libros de texto para secundaria aún se encuentran en etapa de revisión final del manuscrito. Se espera que a finales del año 2009 estén impresos y listos para su distribución en los centros educativos.</p> <p>7 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.</p> <p>Actualización de fuentes: Los países que enviaron libros actualizados para 2010 en relación con los que se utilizaron para el VIII Informe (2009) son Costa Rica, Chile, Panamá, Paraguay y México.</p>		

Sección III

Resultados de la investigación

La metodología de la educación en derechos humanos a través de los ejercicios de los libros de texto

El dominio de los ejercicios dentro de los libros escolares: criterios de análisis y claves de interpretación

La Sección II explicó el procedimiento general de investigación seguido para elaborar el IX Informe en el marco del segundo ciclo de los informes interamericanos de la EDH. A continuación se hacen mayores precisiones metodológicas relacionadas con las particularidades de su objeto de estudio, la muestra analizada y la interpretación de los resultados.

Los libros escolares son un dominio de gran heterogeneidad, mayor que la de cualquier otro examinado antes por el Informe de la EDH. En todos los países de la región existen distintos libros de texto por grado, elaborados por diferentes autores y editoriales, y con variantes de tamaño, formato y enfoque. Aunque todos los libros siguen los contenidos y directrices del programa de estudios oficial de la materia, éstos son lineamientos sintéticos que dejan bastante margen de libertad para desarrollarse y por eso, su tratamiento difiere de un libro a otro. La variedad de libros escolares en sí misma es un hecho positivo, porque representa una oferta plural de información y de miradas pedagógicas de entre las cuales se puede escoger cuáles libros usar – si bien quién hace la escogencia y cómo se hace varía según los países¹.

Desde una perspectiva investigativa, la heterogeneidad de los materiales didácticos complejiza el análisis porque introduce factores secundarios de variación que hay que controlar (por ejemplo, la distinta longitud de los libros y la cantidad de ejercicios que trae cada libro). Adicionalmente hay que considerar que la cantidad de libros disponibles varía entre países y respecto a períodos de producción, pues en algunos casos no se logró obtener los libros de los cinco grados deseados, en especial aquéllos de una década atrás (los del 2000). Esto tiene implicaciones importantes para la investigación. Primero, impone definir criterios homogéneos y rigurosos para delimitar el objeto de estudio, de modo que los ejercicios que se vayan a analizar sean homologables y comparables entre sí. Segundo, exige controlar otros factores secundarios de variación, por lo que en ocasiones habrá que trabajar con mediciones promedio o proporcionales según se requiera. Y tercero, recomienda cautela en la interpretación de los resultados, que deben ser considerados estimaciones de tendencias antes que datos duros.

Para delimitar y homogeneizar los ejercicios objeto de análisis, se utilizó el *criterio de explicitud*, es decir, se decidió analizar únicamente aquellos ejercicios con referencia explícita a los derechos humanos². Este énfasis en la explicitud se justifica porque no se puede hablar de derechos humanos sin nombrarlos. Aunque al definir los derechos humanos a menudo se acude a términos como “valores fundamentales”, “necesidades básicas”, “atributos”, “facultades” o “aspiraciones” de las personas, en realidad no existe un sinónimo atinente a la noción de “derechos”. Los otros conceptos son aproximativos; se los puede usar en una definición si se los amplía y contextualiza, pero no son equivalentes al concepto de derechos humanos en lo que éste conjuga lo axiológico (principios éticos)

¹ Para un análisis detallado de los aspectos mencionado, ver el VIII Informe Interamericano de la EDH (2009), centrado en los conocimientos de derechos humanos en los libros de texto, en especial la Sección III, páginas 49 a 62.

² Por los criterios utilizados para determinar la explicitud, ver Sección II, *Muestra y matriz de variables e indicadores*.

con exigibilidad jurídica (normatividad). No nombrar los derechos es no reconocerlos, o hacerlo parcial o confusamente.

En relación a cómo se contabilizaron los ejercicios, ya sean los de derechos humanos o todos los del libro, se usó el criterio de contarlos en bloques unitarios. Se contó como una unidad cada grupo de preguntas o actividades que se encontraran juntas y respondían a un mismo título o tema. Por lo común, los ejercicios de los libros no aparecen como preguntas aisladas sino en pequeños conjuntos, diferenciados del texto informativo mediante recursos gráficos (encerrados en un recuadro, separados por viñetas especiales, en un fondo de color diferente, etc.). También es muy frecuente que lleven un título orientador, que se repite a lo largo del libro para los bloques de actividades. Ese título suele hacer referencia al tipo de actividad que caracteriza al grupo (“analizar”, “investigar”, “comprobar conocimientos”, “debatir” y otros similares). Haber contado pregunta por pregunta hubiera dado como resultado cantidades muy grandes y poco representativas del diseño didáctico del ejercicio. Por otro lado, contar en bloques tiene como inconveniente que su tamaño varía mucho: en algunos libros los bloques contienen pocos ítemes, en otros libros contienen más. En la disyuntiva, se optó por el cálculo en bloques presentados como una unidad.

Respecto al control de otros factores secundarios de variación, esto fue necesario porque enseguida se hizo evidente que el cálculo de la presencia de los indicadores de progreso en números absolutos no era representativo y podía conducir a errores de interpretación. Había que hacer cálculos proporcionales para controlar la distorsión que introducían otras variables intervinientes, tales como el número de libros disponibles por país, el tamaño de los libros y la cantidad de ejercicios por libro. Por esta razón se trabajó con dos *promedios* (el promedio de ejercicios explícitos de derechos humanos por libro y el promedio del total de ejercicios por libro) y con algunas *proporciones* (el porcentaje de ejercicios de derechos humanos por libro sobre el total de ejercicios por libro, y el porcentaje de presencia de cada indicador sobre los ejercicios de derechos humanos). Estos cálculos se explican en detalle más adelante, al presentar los resultados de cada variable e indicador.

Respecto a la interpretación de los resultados, hay que subrayar que cualquier cuantificación de la presencia de los indicadores de progreso que se registra en las tablas o los gráficos de este informe es una estimación aproximativa. Lo cuantitativo se utiliza como recurso para visualizar las grandes tendencias regionales macro y a partir de allí, plantear hipótesis explicativas. En un campo como este, tan poco examinado desde la óptica de la EDH, las hipótesis generales orientadoras son útiles y necesarias; pero los datos exactos sobre la realidad de cada país deberán provenir de futuros estudios nacionales, con muestras de fuentes más abarcadoras y sin vacíos.

Los ejercicios sobre derechos humanos en los libros escolares: resultados generales

Los resultados del análisis de los ejercicios se presentan uniendo los libros que corresponden a las cinco edades de destinatarios (niños y niñas de 10 a 14 años y sus respectivos grados escolares). Es decir, los grados del nivel primario y los de secundario no se tratan por separado, siguiendo así el mismo criterio de los informes interamericanos de la EDH previos, el VII sobre currículum (2008) y el VIII sobre libros de texto (2009). La alternativa de presentar cada nivel escolar por separado tenía el inconveniente de quebrar el continuo escolar y el riesgo de reiteraciones al analizar los indicadores, ya que son comunes a ambos niveles. La presentación única muestra mejor las tendencias de cambio globales de la región.

Al comparar los datos de 2000 y 2010 en números absolutos, dos resultados de conjunto resaltan de inmediato: un aumento considerable en el número de ejercicios de derechos humanos incluidos en los

libros escolares y, a la vez, un aumento en el número total de ejercicios que traen los libros, aunque menos marcado que el anterior. La tendencia al crecimiento de los ejercicios de derechos humanos ocurre en los 15 países de la región de los cuales se tienen datos comparativos³, mientras la tendencia de aumento del total de ejercicios en los libros ocurre en 9 de esos 15 países.

Aquí los números absolutos podían ser engañosos porque hay dos cambios simultáneos en el tiempo: aumentan los ejercicios de derechos humanos a la vez que aumentan todos los ejercicios de los libros. Por eso, para “dar peso relativo” o “controlar” por el aumento global de ejercicios, se calculó el porcentaje de ejercicios de derechos humanos por libro sobre el total de ejercicios por libro, tanto para 2000 como para 2010. Los datos proporcionales obtenidos se despliegan en la tabla siguiente y se representan después gráficamente. Cuando se comprueba un aumento proporcional de ejercicios en 2010, sean los de derechos humanos o los totales, la casilla correspondiente aparece sombreada.

País	2000			2010		
	Ejercicios de DDHH (promedio x libro)	Total de ejercicios (promedio x libro)	% de ejercicios de DDHH s/total	Ejercicios de DDHH (promedio x libro)	Total de ejercicios (promedio x libro)	% de ejercicios de DDHH s/total
Argentina	17	63	27%	19,3	90,3	21,4%
Bolivia	3,6	83,2	4,3%	8,8	98,2	9%
Brasil	6,2	227,4	2,7%	8,8	204,6	4,3%
Chile	0,8	124,2	2,7%	8,8	141,8	6,2%
Colombia ^(*)	s/d	s/d	s/d	36,3	314	11,6%
Costa Rica	13,8	122,5	11,3%	31,8	322	10%
Ecuador ^(*)	s/d	s/d	s/d	3	62,4	4,8%
El Salvador	15	262	5,7%	19,4	251,8	7,7%
Guatemala	6,2	80,2	7,7%	10,8	103,4	10,4%
México	11	120,4	9,1%	20,6	93,8	22%
Nicaragua	4,8	34,8	13,8%	4,8	34,8	13,8%
Panamá	5,5	79,2	7%	15,2	97,8	15,5%
Paraguay	6,8	69,6	9,8%	14,2	82,0	17,3%
Perú	2,0	85	2,3%	7,0	69,5	10%
Rep. Dom.	10,8	109,7	9,8%	20,6	72,8	28,3%
Uruguay	4,8	93,8	5,1%	7,8	113,2	6,9%
Venezuela	2,0	16	12,5%	13,8	107,5	12,8%
Total 15 países	110,3	1571		209	1884	
Promedio regional	7,3	105	6,9 %	14	126	11%

(*) Estos países no se incluyen en el total pues sus textos no son comparables entre períodos.
sd Sin datos.

³ A los 18 países firmantes del Protocolo de San Salvador de los cuales se obtuvieron libros (con excepción de Haití), hay que restar otros 3 países cuyas fuentes no pudieron utilizarse plenamente por distintas razones. En el caso de Surinam, el único libro de texto disponible se encuentra en idioma holandés y no se logró realizar su traducción. De Ecuador no se consiguieron libros de texto para 2000. Respecto a Colombia, para 2000 la investigadora local solamente remitió copia de las secciones de los libros que tratan sobre derechos humanos, no así los libros completos. En consecuencia, de Ecuador y Colombia no hay fuentes suficientes para hacer comparaciones válidas entre 2000 y 2010, aunque si las hay para analizar el contenido de los ejercicios, especialmente en libros de 2010.

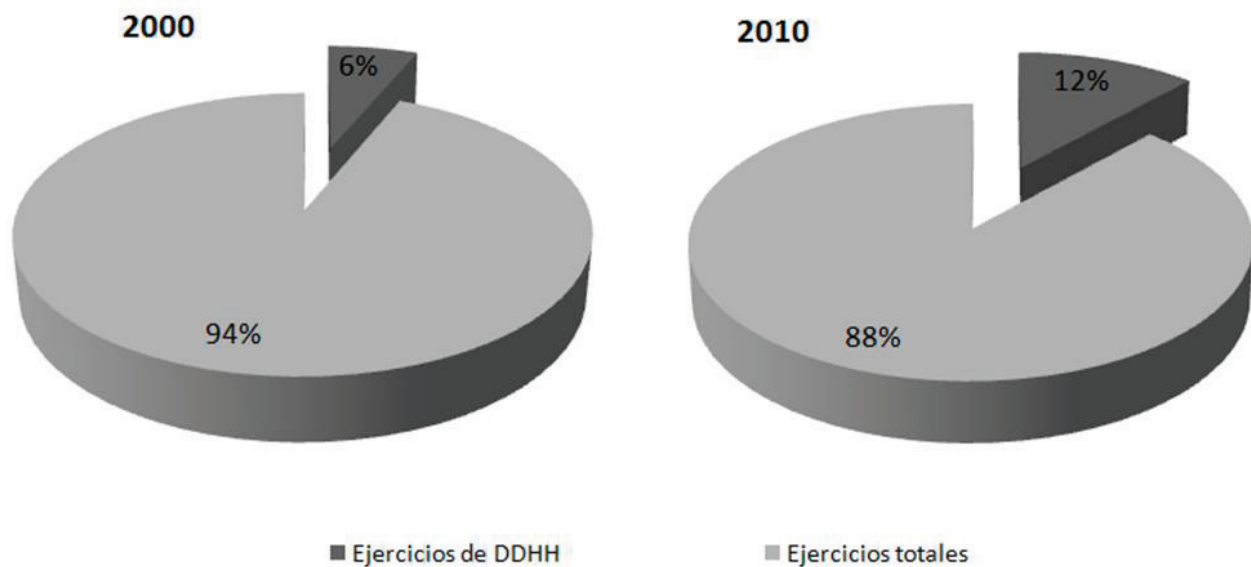
Los datos proporcionales, más afinados y precisos, confirman las tendencias antes percibidas. Entre 2000 y 2010 se produjo un doble crecimiento, en ambos casos muy positivo: (i) aumentó el total de ejercicios en los libros escolares en 9 de los 15 países con datos comparables y (ii) aumentaron los ejercicios de derechos humanos en los libros escolares en 12 de esos 15 países.

En cuanto al aumento general de ejercicios en los libros, la magnitud del mismo varía bastante entre países; pero obsérvese que también era muy variable la cantidad de ejercicios que existían en 2000, nuestra fecha de referencia. Como una estimación gruesa calculamos un promedio regional de crecimiento de un 20% más con relación a los valores de 2000.

El fenómeno es auspicioso porque los ejercicios de los libros, a diferencia del texto expositivo, no son un despliegue de información que se le da al estudiante para que consuma y memorice: son una interpelación para que actúe (por ejemplo, conteste, resuma, averigüe, opine, debata, etc.). Por eso su aumento, aunque modesto y variable entre los países, sugiere que los materiales de apoyo escolar se vienen abriendo a lo largo de la década a fomentar más el pensamiento y la actividad del estudiantado. En breve, sin dejar de ser los dispensadores de conocimientos que tradicionalmente han sido y son, tienden a involucrar más a los niños y niñas en su propio proceso de aprendizaje. Su metodología de conjunto parece irse tornando algo más participativa.

Pero el segundo hallazgo es más importante todavía, tanto por su magnitud como por lo que nos dice acerca del progreso de la EDH: creció la proporción de ejercicios explícitos de derechos humanos sobre el total de ejercicios por libro. Este crecimiento es independiente y bastante superior al crecimiento total de ejercicios. Nuestra estimación gruesa indica que en la región, en promedio, los ejercicios de derechos humanos de los libros en números absolutos se duplicaron en relación a su presencia en 2000 y en proporción al total de ejercicios por libro, aumentaron en más de la mitad (ver Gráfico 1).

Gráfico 1. Promedio regional de ejercicios de DDHH sobre el total de ejercicios presentes en los libros



El incremento ocurre en Bolivia, Brasil, Chile, El Salvador, Guatemala, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela, si bien con grandes variantes entre sí. Esto es

esperable, porque también variaba grandemente la proporción que los ejercicios de derechos humanos representaban sobre el total de ejercicios en 2000 (entonces el rango iba desde un 2% a un 27%). Si bien unos pocos países de la región muestran una baja, este dato no es significativo porque se trata de proporciones de disminución pequeña y que ocurren en países que ya venían con altos porcentajes de ejercicios de derechos humanos en sus libros en 2000.

En la actualidad, en los 17 países de la muestra regional la cantidad de ejercicios explícitos de derechos humanos por libro escolar oscila entre 4.3% y 28.3%. Algunos países tienen un promedio que supera el 20% del total de ejercicios (República Dominicana, México y Argentina); la mayoría oscila entre el 10% y 20% (Colombia, Costa Rica, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Perú, Paraguay y Venezuela) y otros muestran menos del 10% (Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador, El Salvador y Uruguay). Recuérdese que este detalle, además de aproximativo, tiene un valor meramente descriptivo, pues para el Informe Interamericano de la EDH no interesa establecer qué países crecieron más o menos que otros en cierto dominio y variables (hacer comparación inter-país), sino establecer si hubo progreso al interior de cada país en relación con una década atrás (hacer comparación intra-país). La tendencia se marca siempre de manera gruesa, y se motiva a las organizaciones y especialistas educativos nacionales conducir investigaciones más detalladas en sus países para comprender la magnitud y alcances de los cambios aquí esbozados de manera general.

En síntesis, lo verdaderamente destacable desde una perspectiva de la progresividad del derecho a la EDH en la región es que el tratamiento explícito de los derechos humanos en los ejercicios de los libros escolares creció significativamente durante la década. La importancia del fenómeno radica en que la temática de derechos humanos va ganando presencia no sólo en el texto informativo de los libros (ver resultados del Informe VIII, 2009), sino también en las actividades prácticas que se proponen al alumnado, lo que es decir, en la metodología de enseñanza-aprendizaje. Por supuesto, esta comprobación auspiciosa es un dato de conjunto, que no disimula el hecho de que no todos los países muestran una presencia igualmente destacada de ejercicios sobre derechos humanos. Por el contrario, en algunos es sumamente pequeña. Esta es una línea de trabajo que habrá que fortalecer mucho.

Los conocimientos específicos de derechos humanos en los ejercicios de los libros escolares

Según se explicó en la Sección II al presentar la matriz de investigación, este Informe optó por no analizar como variable los conocimientos específicos de derechos humanos que se tocaban en los ejercicios. Se procuró así evitar reiteraciones con el pasado VIII Informe de la EDH (2009), el cual examinó los conocimientos de derechos humanos en los libros en su totalidad. En el presente Informe el énfasis se puso en la presencia de valores y actitudes, destrezas o capacidades para la acción y en los principios metodológicos de la EDH que propician la activa participación estudiantil. Sin embargo, durante el proceso de análisis surgieron algunas observaciones interesantes relacionadas con los conocimientos específicos de derechos humanos, las cuales apuntamos a continuación por considerarlas relevantes a la EDH y su metodología.

En 2010, los ejercicios de derechos humanos de los libros escolares en casi todos los países se concentran en los siguientes temas:

- Historia moderna (Revolución Francesa, Independencia de los Estados Unidos, Segunda Guerra Mundial y creación de las Naciones Unidas).

- Historia de la conquista (esclavitud y servidumbre), pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes.
- Principales instrumentos de derechos humanos y de derechos de la infancia (Declaración Universal de Derechos Humanos y Convención de los Derechos del Niño).
- Naciones Unidas, otras organizaciones internacionales y organizaciones nacionales de protección y promoción de derechos.
- Estado, Estado de Derecho y democracia.
- Derechos civiles y políticos.
- Derechos económicos sociales y culturales.
- Igualdad ante la ley y los derechos humanos en la Constitución Nacional.
- Igualdad y no discriminación.
- Igualdad o equidad de género.

El repertorio temático de los ejercicios se correlaciona con la ampliación de conocimientos de derechos humanos que se produjo durante la década pasada en los programas de estudios y en los libros de texto en general, según comprobaron los dos anteriores informes de la EDH. Se trata de una plataforma mínima del saber de los derechos humanos. No obstante, algún autor de libros escolares o autoridad educativa podría argumentar que en los libros hay muchos otros ejercicios que, con criterios de selección más laxos, podrían haber sido considerados ejercicios de derechos humanos (por lo que los porcentajes antes esbozados serían mayores). Es cierto, pero como ya se ha explicado, en materia de derechos no es conceptualmente riguroso utilizar criterios “implícitos”. Los derechos son derechos y así deben ser llamados siempre.

En rigor de verdad, lo que hay que observar es otra cosa: que hay numerosas problemáticas sociales tratadas por los libros escolares, tanto en sus textos explicativos como en sus ejercitaciones, que aún **no** son abordadas con una perspectiva de derechos, aunque lo ameritan y así debieran explicarse a los niños, niñas y jóvenes. Entre ellas se encuentran, por ejemplo, las problemáticas de la pobreza e inequidad; la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular; la conservación ambiental y la necesaria sostenibilidad del desarrollo (respecto a la explotación de bosques, recursos minerales, agua, aire, etc.); las migraciones, sus causas y consecuencias, entre otras.

En algunos libros (no todos) estas cuestiones se tratan, e incluso muchas veces (no todas) se lo hace con sentido crítico y espíritu solidario. A veces se enfocan como problemas de asistencia social, otras de gobernabilidad y eficacia de la acción del Estado; pero son escasos los casos en que se plantean con enfoque de derechos⁴. Las autoridades ministeriales que diseñan el currículo y formulan los lineamientos de los textos y los supervisan, deberían extender el enfoque de derechos para que alcance también a tales temáticas y exigir que los libros escolares la incorporen en su discurso teórico y en las actividades prácticas que proponen a alumnos y maestros.

Durante la investigación se observó además que los libros de 2010, en comparación con los de 2000, tienden a tener más secciones específicas dedicadas a los derechos humanos. Suelen ser capítulos enteros o partes importantes de capítulos, bien identificadas y tituladas, con sus propios ejercicios y actividades prácticas. Esto es un progreso digno de destacar y es necesario. Pero no es lo único

⁴ Como excepciones se pueden señalar los actuales libros mexicanos en su tratamiento de los derechos sexuales y reproductivos; los de El Salvador en cuanto a derechos de los migrantes, y algunos de Brasil, Colombia, El Salvador, Panamá y Uruguay sobre derechos colectivos y del medio ambiente.

a lo que hay que aspirar. Ni siquiera es suficiente. La clave para hacer avanzar la educación en derechos es que no se la limite a que las personas adquieran ciertos conocimientos específicos sobre derechos humanos, sino que aprendan a utilizar la perspectiva (o el enfoque) de derechos humanos para examinar la realidad. Los derechos humanos deben entenderse como un lente a través del cual mirar los contextos sociales para juzgarlos – y para transformarlos en todo aquello que impida u obstaculice el pleno respeto a los derechos humanos de las personas. Se trata de aprender a mirar el mundo “en clave de derechos”.

Ese es el sentido de la llamada “transversalización de los derechos humanos” en los currículos escolares, tan a menudo propuesta por los especialistas pero tan poco comprendida. Difícilmente se podrá lograr si no se adopta un enfoque abarcador para comprender y explicar la realidad –pasada, presente y aún futura— en términos de derechos. El enfoque de derechos no se alcanza con una simple acumulación de temáticas, por más pertinente que cada una de ellas sea en sí misma. Es similar a lo que ocurre con el enfoque de género.

Incorporación de valores y actitudes de derechos humanos en los ejercicios

Descripción de la variable e indicadores

Con esta variable se buscó identificar si los ejercicios de los libros escolares asumen de manera efectiva (o no) que los derechos humanos tienen un fundamento axiológico y buscan sensibilizar al estudiantado hacia los valores y actitudes que los sustentan éticamente. Los indicadores escogidos marcan la presencia (o no) de 12 valores muy relevantes de los derechos humanos, que siguen los principales instrumentos internacionales en la materia y la fundamentación de la *Propuesta curricular y metodológica* del IIDH. Ellos fueron: dignidad humana, vida e integridad personal, identidad y autoestima, libertad, responsabilidad, igualdad y no discriminación, valoración de la diversidad en distintos sentidos, convivencia y cooperación, justicia, solidaridad, pluralismo y paz.

Por supuesto, no era una expectativa de la investigación que cada ejercicio explícito de derechos humanos incorporara todos los valores citados, sino más bien que aludiera a uno o unos pocos valores y actitudes por vez. Lo que se esperaba es que todos o por lo menos una gran mayoría de los valores y actitudes escogidos estuvieran contemplados en el conjunto de los ejercicios de derechos humanos de un libro o de varios libros de grados consecutivos, en todos los países⁵.

Resultados

Los resultados confirmaron la expectativa mencionada. Los indicadores de valores y actitudes de derechos humanos están presentes en los ejercicios analizados en cantidad considerable, en la mayoría de los países ya desde los libros de 2000, y se mantienen a lo largo de la década. Si se consideran en números absolutos, se ve que crecen mucho en la década; pero este alto crecimiento se explica porque creció también la cantidad de ejercicios sobre derechos humanos. Si el dato se ajusta calculando el promedio de valores y actitudes por ejercicio, se aprecia que la variación en el tiempo es escasa. Hay oscilaciones, pero en general poco significativas.

En la tabla siguiente se presentan los datos del indicador de las dos maneras: en números absolutos (1^a. columna de cada año) y en el promedio de valores y actitudes por ejercicio (3^a. columna de cada año). Cuando hay aumento, la casilla correspondiente aparece sombreada.

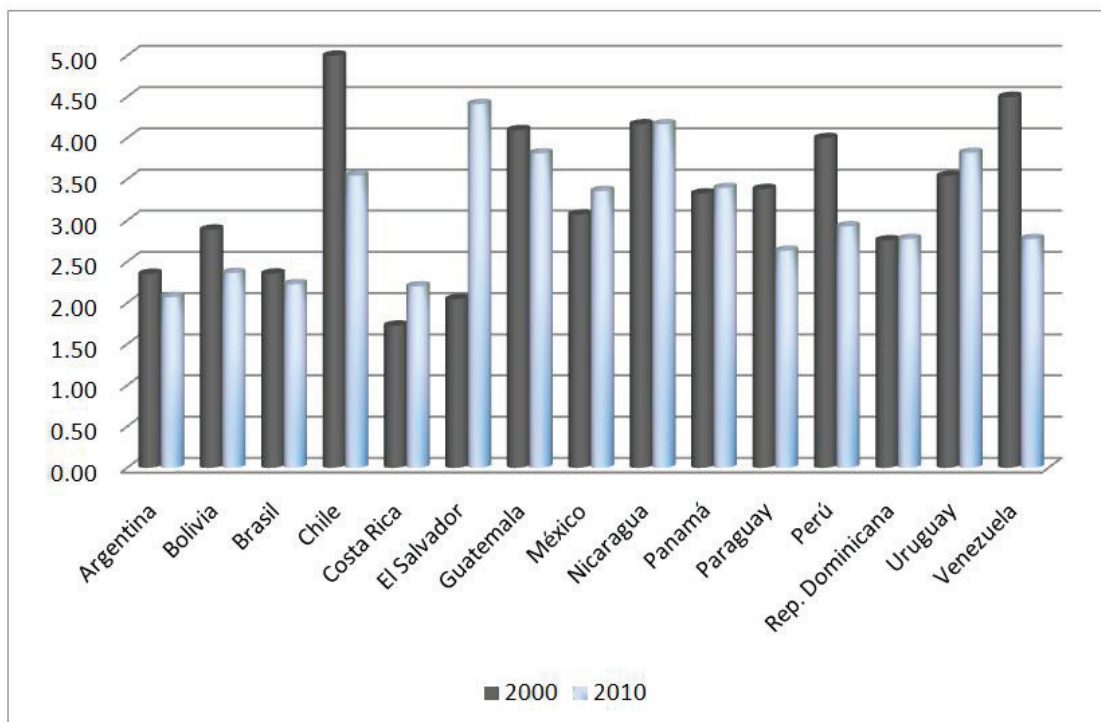
⁵ Nótese que al entrar a analizar las variables de la matriz ya no se toman en cuenta los ejercicios totales de los libros, sino exclusivamente los ejercicios explícitos de derechos humanos, identificados y analizados según los criterios arriba expuestos.

Tabla 9. Valores y actitudes en los ejercicios de derechos humanos de los libros 2000-2010

País	2000			2010		
	Presencia de valores y actitudes (promedio x libro)	Ejercicios de DDHH (promedio x libro)	Promedio de valores y actitudes p/ejercicio	Presencia de valores y actitudes (promedio x libro)	Ejercicios de DDHH (promedio x libro)	Promedio de valores y actitudes p/ejercicio
Argentina	40	17	2,35	40	19,3	2,07
Bolivia	10,4	3,6	2,88	20,8	8,8	2,36
Brasil	14,6	6,2	2,35	19,6	8,8	2,22
Chile	4,0	0,8	5	31,2	8,8	3,54
Colombia	s/d	s/d	s/d	79,3	36,3	2,18
Costa Rica	23,8	13,8	1,72	70,0	31,8	2,20
Ecuador	s/d	s/d	s/d	12,4	3	4,13
El Salvador	30,7	15	2,04	85,6	19,4	4,41
Guatemala	25,4	6,2	4,09	41,2	10,8	3,81
México	33,8	11	3,07	69,2	20,6	3,35
Nicaragua	20,0	4,8	4,16	20,0	4,8	4,16
Panamá	18,3	5,5	3,32	51,6	15,2	3,39
Paraguay	23,0	6,8	3,38	37,4	14,2	2,63
Perú	8,0	2,0	4	20,5	7,0	2,92
Rep. Dominicana	29,8	10,8	2,75	57,2	20,6	2,77
Uruguay	17,0	4,8	3,54	29,8	7,8	3,82
Venezuela	9,0	2,0	4,5	38,3	13,8	2,77

s/d Sin datos.

Gráfico 2. Presencia de valores y actitudes de derechos humanos en ejercicios de derechos humanos en 2000 y 2010 (ajustados como promedios p/ejercicio)



En el gráfico de valores ajustados como promedio por ejercicio, no hay que llamarse a confusión con algunos países que parecerían haber descendido excesivamente en el indicador, como es el caso de Chile, Perú y Venezuela. En realidad, este descenso del promedio es un efecto de su gran crecimiento en el número de ejercicios sobre derechos humanos entre 2000 y 2010. En la muestra disponible, esos tres países mostraban un número bajísimo de ejercicios de derechos humanos en los libros de 2000 (apenas entre 1 y 2), por eso había un alto promedio de valores por ejercicio, (aún cuando varios valores estaban del todo ausentes en el conjunto).

En resumen, se comprobó una aceptable presencia de valores y actitudes de derechos humanos en los ejercicios de los dos momentos históricos, con variantes entre países que obedecen al mayor o menor número de ejercicios de derechos humanos que hay en sus libros escolares. Más allá de las cifras, que son apenas aproximativas, el hallazgo importante que aporta este Informe es comprobar que los ejercicios de derechos humanos en los libros escolares están diseñados tomando en consideración y apelando a la base ético-valórica de los derechos humanos, no solamente a su base histórica o jurídica. Para 2010, todos los 12 indicadores de valor examinados están presentes en los libros de los países estudiados.

Es interesante anotar otro ángulo de análisis del contenido valórico de los ejercicios. ¿Cuáles son aquellos valores y actitudes cuya presencia creció más para el 2010, aunque ya estuvieran más o menos mencionados una década atrás? Sobre los 15 países de los cuales se dispone de datos comparativos, los indicadores valóricos que más crecieron son los siguientes, en orden de frecuencia: (i) la *valoración de la diversidad* en distintos sentidos, en 9 países; (ii) la *igualdad y no discriminación*, en 6 países y (iii) dos indicadores por *igual identidad y autoestima* y *convivencia y cooperación*, en 5 países.

Estos resultados se corresponden bien con lo que se comprobó al analizar los programas de estudio y los libros de texto en general (VII y VIII Informe de la EDH respectivamente): en la década hubo una incorporación creciente de conocimientos sobre las distintas manifestaciones de la diversidad humana (religiosa, ideológica, étnica, de sexo y orientación sexual, de capacidades, etc.) y los peligros que entrañan para la convivencia los prejuicios y la discriminación entre personas y grupos humanos. Aquí vemos que esos conocimientos aumentaron de la mano de los valores y actitudes que hay que desarrollar para modificar conductas prejuiciosas y discriminatorias.

Incorporación de destrezas o capacidades para actuar en favor de los derechos humanos en los ejercicios

Descripción de la variable e indicadores

Esta variable examinó si los ejercicios de los libros escolares se proponían (o no) ejercitar en el estudiantado habilidades, destrezas o capacidades concretas para que aprendan a actuar en respeto y defensa de los derechos humanos, propios y ajenos. Los tres indicadores de la variable constituyen categorías-sombrilla o síntesis, pues cada indicador no se refiere a una destreza única, particularizada, sino a varias destrezas que, sumadas, desarrollan capacidades generales fundamentales para ejercer y defender los derechos humanos en la vida social.

El indicador de *destrezas de pensamiento crítico* está presente en los ejercicios de los libros escolares cuando se le pide a los y las alumnos, por ejemplo:

- Buscar y contrastar información de distintas fuentes.
- Valorar las fuentes de información (origen, credibilidad, fundamento, claridad, etc.).

Ejemplos de 2000

AUTOEVALUACIÓN

Comprueba tus conocimientos adquiridos con el estudio de esta unidad.

- ¿Qué son los derechos humanos?
- ¿Qué son los deberes del hombre?
- ¿Qué relación hay entre derecho y deber humano?
- Nombre 10 de los principales deberes del hombre.
- Del conjunto de derechos sociales ¿cuál es en orden de jerarquía el más indispensable? Sustente su respuesta.
- ¿Qué se entiende por derechos políticos?
- Explique: Cuál es la importancia de los derechos humanos.
- ¿En qué consiste la discriminación? ¿Existe discriminación en Colombia? Sustente su respuesta.

Sociales Básicas 5, Educación Básica Primaria. Díaz, Gonzalo y Libardo, Berdugo. Editorial El Cid. 2000, pág. 176. (Colombia)

Anota en tu cuaderno cinco derechos fundamentales y cinco obligaciones.

- Una garantía del individuo es: _____.
- Cita dos derechos de los niños.

Ciencias Sociales 6. Chacón, Emilio. Editorial Don Bosco. 2004, pag. 158 (Bolivia)

Lea cada enunciado y las opciones que lo acompañan. Marque con X la única opción correcta.

Gozar de un derecho significa:

- A) Respetar la ley.
- B) Poder hacer algo.
- C) Cumplir con la ley.

Trampolín ¡A Estudios Sociales! 5. Obra colectiva. Editorial Santillana. 2003, pág.148 (Costa Rica)

Escriba el nombre de seis leyes que protegen los derechos de los niños.

Logros de Estudios Sociales 6. Brenes, Ana y Orozco, Ana. Eduvisión S.A. 2003, pág.187 (Costa Rica)

Lea lo siguiente:

- I Derecho a la vida
- II Derecho al descanso semanal
- III Derecho a una vivienda digna
- IV Derecho a la libre expresión

Algunos de los derechos sociales se encuentran en la opción:

- A) I y II
- B) I y IV
- C) II y III
- D) III y IV

Trampolín ¡A Estudios Sociales! 5. Obra colectiva. Editorial Santillana. 2003, pág.196 (Costa Rica)

Ejemplos de 2010

OBSERVA [Dibujo de una plaza de juegos de niños sucia, descuidada y semidestruida]

- ¿Qué cambios efectuarías en esta plaza? Plantea propuestas.
- Cuando te involucras estás ejerciendo tu rol de ciudadano. Busca otros ejemplos en los que se manifieste el ejercicio de la ciudadanía política, social y civil.
- Busca una responsabilidad que se asocie a cada derecho.

Derechos

Responsabilidades

A ser respetado
A ser escuchado
A recibir educación
A la alimentación
Al cuidado de nuestro cuerpo
A la seguridad vial

Libro de Ciencias Sociales de 5º año. Míguez, Susana et al. Editorial Manocromo. 2010, pág. 15 (Uruguay).

ELABORA

- ¿Cuál fue la actitud del gobierno frente a los charrúas?
- Aquí faltan las voces de los charrúas. Elabora un texto defendiendo sus derechos. Puedes ampliar el tema en Bernabé, Bernabé, de Tomás de Mattos.

Libro de Ciencias Sociales de 5º año. Míguez, Susana et al. Editorial Manocromo. 2010, pág. 194 (Uruguay)

UTILIZA LA XO

- Observen con atención e identifiquen cinco estereotipos de género presentes en la escuela.
- Ingrénelos como opciones en la actividad encuesta.
- Planteen como pregunta ¿cuál es el estereotipo que tenemos más arraigado? Busquen explicaciones.

Libro de Ciencias Sociales de 5º año. Míguez, Susana et al. Editorial Manocromo. 2010, pág. 27 (Uruguay)

REVISO LA REALIDAD

Realiza en casa este primer punto.

Encuentra lo siguiente:

- Una persona que te cuente cómo pone en práctica su ciudadanía social y legal. No olvides leerle antes los párrafos de tu libro donde se habla de esto o explicárselo muy claramente con tus propias palabras.
- Una nota periodística o noticia de televisión o radio donde se hable de una persona o grupo que ponga en práctica la ciudadanía social.
- Compara y comenta tus hallazgos con el resto del grupo. ¿Qué opinan de la forma en que ejercen su ciudadanía las personas que entrevistaron? ¿Consideran que ejercen plenamente sus derechos?
- Finalmente, identifiquen qué aspectos de la ciudadanía pueden ustedes ejercer desde ahora, cuáles no y cómo pueden prepararse para cuando puedan ejercerlos. Si estuvieran en el lugar de sus entrevistados o de las personas citadas en la noticia, ¿qué harían para ejercer más plenamente su ciudadanía?

Formación Cívica y Ética. 1 grado. Latapí, Paulina et al. McGraw-Hill Interamericana Editores. 2003, pág. 47 (México).

- Emitir juicios fundamentados en información.
- Desarrollar y expresar su pensamiento autónomo.
- Analizar distintos puntos de vista sobre un problema, etc.

La metodología para desarrollar esta destreza no consiste en solicitarle al alumno simplemente que “opine”. Emitir un juicio no necesariamente implica que se haya reflexionado críticamente sobre sus contenidos, sus supuestos, su base de sustentación. Por eso, el ejercicio que busque promoverla debe indicar que pide opinión razonada, basada en datos o argumentos, en suma, fundamentada. Estos fueron los criterios para marcar la presencia del primer indicador.

El segundo indicador, *destrezas de comunicación y argumentación*, se consideró presente cuando el ejercicio solicitaba a los y las estudiantes, por ejemplo:

- Expresar puntos de vista personales oralmente y/o por escrito (lo que promueve la expresión oral y la escritura).
- Comprender e interpretar los planteamientos ajenos, orales o escritos (lo que promueve la escucha y la lectura comprensiva).
- Argumentar a favor de una posición.
- Refutar posiciones.
- Clarificar discrepancias (identificar los disensos).
- Negociar conflictos, etc.

El tercer indicador, las *destrezas de trabajo cooperativo*, se cultivan cuando el ejercicio propone al alumnado, por ejemplo:

- Trabajar junto con otros (en parejas o en equipo) para resolver el ejercicio o producir algún resultado (una respuesta, un informe, un producto artístico, una representación, etc.).
- Ponerse de acuerdo y llevar adelante alguna actividad con actores extra-aula o extra-escuela (otras personas de la comunidad de la escuela, miembros de la familia, vecinos, gente de la comunidad).
- Construir algo complejo en conjunto (realizar una investigación, elaborar un proyecto u organizar un evento), etc.

Para considerar que un ejercicio incorpora este indicador debe pedirle al estudiante algo más que “hablar”, “discutir” o “analizar” con otros, porque éstas últimas son destrezas de comunicación solamente. Para que exista la intención de promover un trabajo cooperativo debe pedirle hacer algo junto con otros.

Resultados

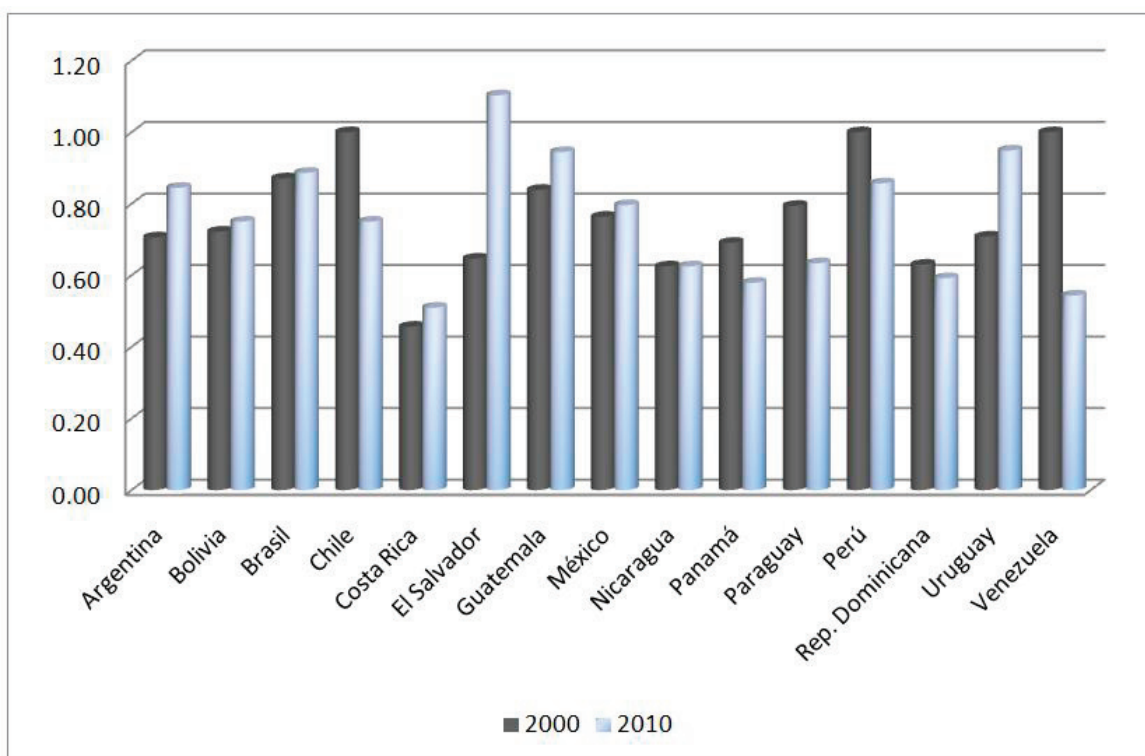
Entre 2000 y 2010, las destrezas que buscan promover los ejercicios de derechos humanos en los libros escolares claramente ganan mayor presencia. Consideradas en números absolutos de ocurrencia, aumentan en los 15 países de los cuales se cuenta con datos comparativos (ver tabla respectiva, 1a. columna del 2000 contrastada con la 1a. del 2010). Sin embargo, tal como pasa con los indicadores de valores y actitudes, parte de este crecimiento es atribuible al crecimiento del número de ejercicios de derechos humanos. A más ejercicios, más contenidos de valores y actitudes, también más de destrezas. Para estimar si hubo crecimiento independiente de la variable, o sea, por encima del crecimiento de la cantidad de ejercicios en sí, hay que promediar sus datos con el número de ejercicios que se analizaron. Los promedios muestran que efectivamente, los ejercicios de los libros de por lo menos 8 países fortalecieron la incorporación de destrezas o capacidades para actuar a favor de los derechos humanos (ver tabla respectiva, 3a. columna del 2000 en contraste con la del 2010).

Tabla 10. Destrezas o capacidades para actuar en los ejercicios de DDHH de los libros 2000-2010

País	2000			2010		
	Presencia de destrezas (promedio x libro)	Ejercicios de DDHH (promedio x libro)	Promedio de destrezas p/ ejercicio	Presencia de destrezas (promedio x libro)	Ejercicios de DDHH (promedio x libro)	Promedio de destrezas p/ ejercicio
Argentina	12	17	0,70	16,3	19,3	0,84
Bolivia	2,6	3,6	0,73	6,6	8,8	0,75
Brasil	5,4	6,2	0,87	7,8	8,8	0,88
Chile	0,8	0,8	1	6,6	8,8	0,75
Colombia	s/d	s/d	s/d	23,8	36,3	0,65
Costa Rica	6,3	13,8	0,46	16,2	31,8	0,50
Ecuador	s/d	s/d	s/d	2,2	3	0,73
El Salvador	9,7	15	0,65	21,4	19,4	1,10
Guatemala	5,2	6,2	0,84	10,2	10,8	0,94
México	8,4	11	0,76	16,4	20,6	0,80
Nicaragua	3	4,8	0,62	3	4,8	0,62
Panamá	3,8	5,5	0,69	8,8	15,2	0,58
Paraguay	5,4	6,8	0,79	9	14,2	0,63
Perú	2	2,0	1	6	7,0	0,86
Rep. Dominicana	6,8	10,8	0,63	12,2	20,6	0,59
Uruguay	3,4	4,8	0,71	7,4	7,8	0,95
Venezuela	2	2,0	1	7,5	13,8	0,54

s/d Sin datos.

Gráfico 3. Presencia de destrezas y capacidades para actuar en ejercicios de derechos humanos en 2000 y 2010 (ajustados como promedios p/ejercicio)



Respecto al gráfico de destrezas ajustadas como promedio por ejercicio de derechos humanos, hay que aclarar una vez más que los países que entre 2000 y 2010 parecen haber descendido mucho en el indicador (Chile, Perú y Venezuela) fue porque crecieron mucho en cantidad de ejercicios, lo cual hace bajar el promedio.

Al indagar cuáles indicadores de destrezas o capacidades aumentaron en mayor medida durante la década, en los 15 países con datos comparables encontramos que fueron las de (i) *pensamiento crítico*, en 9 países y (ii) *trabajo cooperativo*, en 6 países. Las destrezas de comunicación y argumentación ya estaban presentes en 2000 con relativa abundancia; en realidad, entonces eran las que predominaban. Es entendible que no se puedan plantear ejercicios de derechos humanos, aún los más simples, sin apelar por lo menos a capacidades comunicativas (informar, resumir, comparar, etc.). Las otras tenían una presencia mínima. Sin perjuicio de las diferencias entre países, este hallazgo es alentador porque muestra que la metodología de los ejercicios está avanzando en propiciar la criticidad de los y las estudiantes y su trabajo de colaboración mutua. Esto, por supuesto, no significa desvalorizar las destrezas de comunicación y argumentación, que son tan importantes como las otras. Lo valioso es ver que crecieron las que estaban rezagadas. De esta manera el contenido procedimental de la EDH es más equilibrado y más sólido.

Un dato interesante en muchos libros de 2010 es que organizan sus ejercicios (todos, no sólo los de derechos humanos) en secciones fijas según los tipos de destrezas que buscan promover. Además, les colocan subtítulos que funcionan como “organizadores mentales previos”, porque guían a los niños y niñas a orientar o focalizar su atención y su trabajo. Por ejemplo:

- En libros de Uruguay hay secciones denominadas “Observa” “Intercambia opiniones”, “Elabora”, “Utiliza la XO (computadora portátil personal)”.
- En libros de México están las secciones “Cultivo valores”, “Reconozco lo que sé”, “Reviso la realidad”, “Mirada interior”, “Opto y hago”, “El diario de mi vida”, y al final de cada capítulo, para promover la síntesis comprensiva están “Recojo lo que aprendí” y “Mapa mental”.
- En los libros de El Salvador hay abundantes secciones de ejercicios –antes, durante y después de la presentación teórica de cada tema– por ejemplo, “Motivación”, “Conocimientos previos”, “Práctica” “Eje transversal”, “Metacognición”, “Confronta ideas”, “ Observa gráfico y explica”, “Ejercicios de autocomprobación” y “Construcción social del conocimiento”.
- Hay libros de nivel secundario de Colombia que muestran una organización de ejercicios muy compleja, al punto que se le explica al alumno-lector al comienzo. Entre sus numerosas y originales secciones de actividades prácticas están:
 - o “Explora tus conocimientos” (indaga la información previa sobre los temas que ya maneja el alumno).
 - o “Claves para comprender el texto” (aparece después de cada sección de contenido, para comprobar la comprensión de lectura).
 - o “Mis logros” (pide al estudiante explicaciones más amplias y razonamientos a partir de lo tratado en la sección de contenido previa. A su vez, tiene distintos subtítulos: Identifica-Argumenta-Comunica, Consulta-Investiga-Discute en grupo-Plantea soluciones, etc.).
 - o “Claves para relacionar tus conocimientos” (guía para establecer conexiones intelectuales).
 - o “Contenido procedimental” (actividades prácticas para desarrollar competencias: presentar acciones judiciales, como la acción de tutela o un derecho de petición; cómo leer e interpretar mapas de población y mapas económicos, etc.).

- o “Evaluación del núcleo” (autoevaluación al final de los capítulos, dividida en Saber-Saber hacer-Saber actuar).
- o “Evalúa tu comportamiento” (promueve la reflexión individual sobre las propias conductas y actitudes).

En los libros escolares de 2000 no se apreciaban en los ejercicios de derechos humanos tales niveles de elaboración metodológica.

Utilización de estrategias y recursos pedagógicos movilizados de la participación en los ejercicios

Descripción de la variable e indicadores

La tercera variable de la matriz ya no se centra en los contenidos presentes de los ejercicios explícitos de derechos humanos (informativos, valórico-actitudinales y procedimentales), sino que pasa a examinar el diseño global de los mismos como actividad pedagógica. Es decir, analiza cómo fue estructurado el ejercicio y qué técnicas, estrategias y recursos pone en movimiento. Desde la perspectiva de la EDH, atender al “cómo” de las actividades didácticas es tan importante como su contenido. Recuérdese al respecto la aguda observación de José Luis Pérez Aguirre: “En educación en derechos humanos, la teoría es el método”.

Con el propósito de identificar en los ejercicios de la muestra la presencia (o no) de estrategias y recursos pedagógicos que propicien un involucramiento y participación activa de los estudiantes, se construyeron indicadores basados en algunos principios metodológicos importantes de la EDH. Se trata de principios importantes pero no exhaustivos, es decir, no son todos los posibles. La idea es reconocer si estos principios conceptuales fueron tenidos en cuenta al diseñar los ejercicios y se aprecian en su formulación.

El primer indicador es la *investigación directa de la realidad extraescolar*. Identifica si el ejercicio remite (o no) al estudiante a buscar información de manera directa a través de algún trabajo de campo fuera de la escuela, en la comunidad local y con actores comunitarios. No importa si se trata de una búsqueda pequeña o sencilla, porque su complejidad siempre estará en relación con la edad de los estudiantes. La presencia del indicador se reconoce en oposición a cualquier solicitud de búsqueda de información disponible en fuentes secundarias (el mismo libro de texto, otros libros o incluso internet). La clave está en si el ejercicio lleva al estudiante a ponerse en contacto personal y directo con espacios y personas que no están dentro del ambiente típicamente “escolar”, por medio de visitas, entrevistas, encuestas, etc. El indicador refleja el principio metodológico de la EDH de partir del aquí y ahora, de la realidad concreta y situada de los destinatarios, que es mucho más amplia que el contexto de la institución escolar.

El indicador siguiente, *problematización de ideas y situaciones*, busca establecer si el ejercicio plantea al estudiante preguntas e interrogantes complejos, dilemas, conflictos de derechos, polémicas y debates de posiciones e intereses, de modo que tenga que problematizarse sobre las cuestiones de derechos. Se trata de examinar si el estudiante es inducido a confrontar ideas sobre casos o situaciones-problema (generalmente a través de debates, mesas redondas, estudios de caso, resolución de dilemas morales, etc.) en oposición a sólo identificar datos o información existente sin someterla a un cuestionamiento serio. Tampoco aquí se consideró que el indicador estaba presente cuando simplemente se le pedía al estudiante una “opinión” personal, porque esto tiene poco valor pedagógico si no ha habido previa

comparación y análisis de posiciones contrastantes y sus respectivos fundamentos. El indicador recoge el principio metodológico de la EDH de problematizar el conocimiento.

Un tercer indicador fue la *simulación o dramatización de situaciones verosímiles*. Identifica si el ejercicio convoca a la recreación por parte de los y las estudiantes de situaciones relacionadas con derechos humanos (ya sean reales o hipotéticas, pero siempre creíbles), o bien de procedimientos de denuncia y defensa de derechos humanos (simulación de juicios, audiencias, denuncias ante los medios, etc.). El indicador retoma el principio metodológico de apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje, no sólo en lo intelectual sino en lo emocional, lo vivencial para la persona; no sólo en su pensar sino su hacer vital.

El cuarto indicador, que se llamó *materiales de apoyo novedosos, no tradicionales*, pretendió establecer si el ejercicio propone a los estudiantes usar materiales distintos a los recursos impresos clásicos, por ejemplo los libros de cualquier tipo (de texto, enciclopedias, especializados, etc.). Interesa determinar aquí si el ejercicio propicia hacer búsquedas en internet y utilizar materiales audiovisuales como programas de televisión, películas comerciales, videos de You Tube, canciones populares y otras manifestaciones artísticas de las culturas juveniles contemporáneas. Este indicador se inspira en el principio metodológico de la EDH de partir de la realidad y la cultura en que está inmerso el destinatario – lo cual no debe entenderse únicamente como identidad étnica, sino también como identidad generacional. La identidad etaria se vive hoy como fundamental y constituyente, especialmente para los adolescentes y jóvenes.

El último indicador de la variable fue la profundización progresiva de temas o estrategias de investigación. Se orientó a establecer si los ejercicios de derechos humanos o del libro en general muestran (o no) algún tipo de articulación interna, por ejemplo en secuencia o en niveles sucesivos de profundización, que trascienda el ser una simple colección de actividades independientes entre sí. Esto ocurre cuando hay cierto tipos de ejercicios o prácticas cuya estructura se repite a lo largo del libro, pero cada vez con contenidos diferentes o con estructura más compleja. El indicador está inspirado en el principio metodológico de propiciar e impulsar procesos de aprendizaje que superen las experiencias puntuales y aisladas.

Resultados

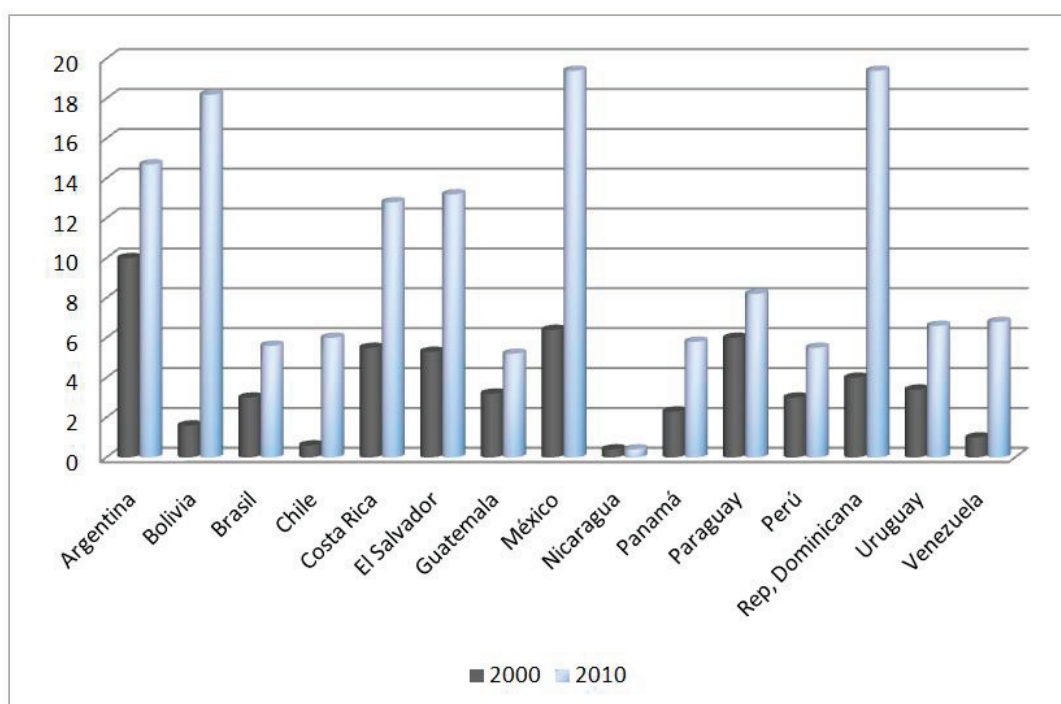
Hay que aclarar que esta variable se analiza a partir del número de ocurrencias reales de los indicadores, en números absolutos. No necesita cálculo de promedios o porcentajes porque la presencia de indicadores metodológicos no se correlaciona uno a uno con la cantidad de ejercicios de la muestra. Estos indicadores son independientes de que haya más o menos ejercicios de derechos humanos en los libros. Están (o no) según como se haya concebido el diseño pedagógico de los ejercicios, pero no dependen de su cantidad.

Tabla 11. Estrategias y recursos pedagógicos movilizados de la participación, presentes en los ejercicios de derechos humanos de los libros 2000-2010

País	2000	2010
	Presencia de destrezas (promedio x libro)	Presencia de destrezas (promedio x libro)
Argentina	10	14,7
Bolivia	1,6	18,2
Brasil	3	5,6
Chile	0,6	6
Colombia	s/d	17,3
Costa Rica	5,5	12,8
Ecuador	sd	2,2
El Salvador	5,3	13,2
Guatemala	3,2	5,2
México	6,4	19,4
Nicaragua	0,4	0,4
Panamá	2,3	5,8
Paraguay	6	8,2
Perú	3	5,5
República Dominicana	4	19,4
Uruguay	3,4	6,6
Venezuela	1	6,8
Total 15 países	55,7	147,8
Promedio regional	3,7	9,8

s/d Sin datos.

Gráfico 4. Utilización de estrategias y recursos pedagógicos movilizados de la participación, en los ejercicios explícitos de DDHH



Comparando las ocurrencias totales de los indicadores de esta variable en 2000 y 2010 (ver tabla), rápidamente se percibe un crecimiento importante y generalizado durante la década. Casi todos los países con datos comparables, excepto Nicaragua, revelan haber introducido cambios significativos en la metodología pedagógica de los libros escolares. Entre esos cambios está el haber introducido más estrategias y recursos movilizados de la participación estudiantil, lo que claramente sale a la luz al examinar el diseño de los ejercicios. En realidad, habría que decir que los cambios metodológicos en los libros, en el sentido de promover una mayor participación de alumnos y alumnas, se comprueban en todos los países que modificaron y actualizaron sus libros de texto durante ese período. (Si no se ven en Nicaragua es porque no estaban en los libros del 2000, que son los que se siguen usando).

Las estrategias escogidas como indicadores de la variable crecieron 2,5 veces en los ejercicios de los libros durante la década. Las que más lo hicieron entre los 14 países donde hubo cambios en los libros son (i) la *investigación directa de la realidad*, en 9 países; (ii) los *materiales de apoyo novedosos*, en 9 países; (iii) la *problematización de ideas y situaciones*, en 7 países; (iv) la *simulación o dramatización de situaciones verosímiles*, en 6 países y (v) la *profundización progresiva de temas o estrategias de investigación*, en 5 países.

El hallazgo es significativo. Sugiere que durante la década pasada los libros de texto se van lentamente modificando en consonancia con cambios de concepción pedagógica que en la región se vienen planteando desde hace 30 años. Por fin parece que los libros escolares van dejando atrás los tradicionales paradigmas educativos enciclopedistas (de transmisión de información, que Freire llamó “educación bancaria”) y conductista (la mecánica de la modificación de conductas según el patrón de estímulo-respuesta y la distribución de premios y castigos), en favor de modelos de construcción del conocimiento a partir de la participación autónoma, crítica y problematizadora de los propios sujetos del aprendizaje.

¿Cómo se aprecia este cambio de visión en los ejercicios? En los libros de 2000 tienden a predominar los ejercicios de comprensión de lectura y de verificación de la información proporcionada por el mismo libro. Aunque había preguntas directas a los alumnos y sugerencias para investigar temas, no faltaba la utilización abundante de los “ejercicios objetivos” (de elección múltiple, de Falso/Verdadero, de asociar ideas uniéndolas con una línea, de completar oraciones con una palabra faltante, o de encontrar nombres técnicos en crucigramas o sopas de letras). Este tipo de ejercicios está orientado a la retención de términos, conceptos o datos fácticos muy acotados y aislados.

En contraste, los ejercicios de 2010 muestran mayor presencia de estrategias de construcción de capacidades en los alumnos, por lo que requieren participación activa y mayor producción de su parte (producción de discurso expositivo; desarrollo de razonamientos más amplios; contrastación y análisis de posiciones opuestas; recuperación de datos de la realidad circundante a través de pequeñas investigaciones de campo, etc.) Por supuesto, siguen existiendo los ejercicios predominantemente reproductivos (por ejemplo, de comprensión de lectura y de verificación de información, en especial al final de los capítulos o secciones, como autoevaluación del propio aprendizaje). Pero la proporción de los ejercicios de reproducción de información versus los de producción y problematización de la información, va tendiendo a invertirse. Esto sin duda es el resultado de la influencia de los enfoques más modernos de la psicología cognitiva y de la construcción del conocimiento, que están influyendo lentamente en nuestros sistemas educativos.

En cuanto a la presencia de materiales de apoyo novedosos, el principal signo en los ejercicios de libros del 2010 es la atención que se da al uso de la computadora personal y de internet. Si bien

esto no ocurre en todos los libros, hay varios que empiezan a introducir estos recursos y un cierto número que los incorporan con regularidad. Es el caso de los libros actuales de Uruguay, que tienen una sección estable llamada “Usa la XO”, en referencia a la computadora personal portátil que el gobierno distribuyó entre todos los niños y niñas del país en el marco del proyecto de innovación tecnológica de la educación, denominado “Plan Ceibal”. Lo interesante es que la decisión política de las autoridades de repartir computadoras a los niños se está acompañando con estrategias pedagógicas para que aprendan a usarla y la pongan en uso activo en las materias escolares.

Los distintos énfasis observados en las ejercitaciones de los libros de uno y otro momento histórico pueden observarse en los ejemplos que se transcriben en recuadros en esta sección. No obstante, hay que recalcar que los cambios señalados son una tendencia en progreso, marcada sí, pero aún no generalizada ni mucho menos uniforme entre los países. Hay un camino importante por recorrer para que las nuevas y buenas estrategias metodológicas que asoman en los libros más reciente se extiendan y fortalezcan.

Ejemplos de 2000

CUESTIONARIO

- ¿Cómo puede definirse los Derechos Humanos?
- ¿Qué nos permita alcanzar los derechos humanos y las libertades fundamentales?
- ¿Cuáles son los fines y propósitos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos?
- ¿Dónde tiene sus raíces la historia de los derechos humanos?
- ¿Cuál fue la tarea que se trazó la Comunidad Internacional, después de la segunda guerra mundial?
- ¿Cuál fue la labor de Uthant como secretarios de las Naciones Unidas?
- ¿Qué ratificó años después Javier Pérez de Cuellar, como Secretario de las Naciones Unidas?
- ¿Qué documentos constituyen la Carta Fundamental de los Derechos Humanos?
- ¿Cuál fue unas de las primeras grandes realizaciones de las Naciones Unidas?
- ¿Qué establece los artículos 1 y 11 de la Declaración de las Naciones Unidas?
- Mencione los Derechos civiles y políticos que aparecen en los artículos del 3 al 21 en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Mencione los Derechos económicos, sociales y culturales que aparecen en los artículos del 22 al 27 en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- ¿Cuándo se empleó por primera vez la Declaración de la Naciones Unidas?
- ¿Cuál es el día de los Derechos Humanos?
- ¿Qué organismos estableció la Carta de las Naciones Unidas?
- Mencione los objetivos de la Carta de las naciones Unidas.

Cívica 2º. Troya, Demóstenes. Editora Géminis. 1997, pág. 7 (Panamá)

RESPONDE

- ¿Cuáles son tres características de la condición social de negro?
- ¿Cómo castigaban los amos a los esclavos?

COMPLETA

Completa el cuadro explicando las diferencias entre el mulato y el liberto.

Diferencias entre el mulato y el liberto	
Mulato	Liberto

Ciencias Sociales 5º. Inoa, Orlando y Capellán, Fanny. Editorial Santillana. 2000, pág.81 (República Dominicana)

ACTIVIDADES

1. Reflexione y señale las dificultades que encuentran las familias en Venezuela.
2. En la página 29 hay un cuadro donde se señalan los deberes de los padres y de los hijos: Analice cómo los hijos manifiestan y cumplen concretamente con sus deberes.
3. Explique con sus palabras el modo concreto de cumplir con el Artículo 358 de la Ley Orgánica para la protección del Niño y del Adolescente.
4. Exponga su opinión sobre estas afirmaciones:
 - a. Importancia de la familia para el Estado.
 - b. Diferentes parentescos que unen a los miembros de la familia.
 - c. Relaciones padres e hijos.
5. Investigue la finalidad del Instituto Nacional de Protección al Menor.

Educación Familiar y Ciudadana 7. Gómez, Antonio y Camejo, Gladys. Editorial Salesiana. 1991, pág.81 (Venezuela)

Ejemplos de 2010

EVALUACION DEL NÚCLEO

Saber

1. Establece diferencias entre las siguientes parejas de conceptos.
 - a. Migración interior y migración internacional.
 - b. Inmigración y emigración.
 - c. Migración ambiental y migración económica.
2. Explica en qué consiste el derecho de asilo.
3. ¿Por qué causas emigran las personas?
4. Las siguientes oraciones, separadas por la palabra porque, son verdaderas.
5. Di si la segunda parte de cada oración es la causa de verdad de la primera.
 - a. Las migraciones económicas internacionales suelen presentar mayores dificultades al emigrante que las internas, porque el país que recibe a los inmigrantes por razones económicas obtiene fuerza de trabajo sin haber invertido en su capacitación.
 - b. Los trabajadores inmigrantes obtienen beneficios individuales, porque ellos consiguen trabajo mejor remunerado que en sus países de origen.
 - c. La inmigración ha contribuido a disminuir los problemas ocasionados por el envejecimiento de la población y las bajas tasas de natalidad, porque los inmigrantes envían dinero a sus familias.

Saber hacer

1. Lee: El factor que más estimula la emigración es el laboral. Los emigrantes de los países pobres salen de su lugar de origen por desempleo, o bien porque en los países ricos los salarios son más elevados.
2. Señala cuál de las siguientes afirmaciones no se corresponde.
 - a. Las personas que emigran son pobres.
 - b. Muchas personas emigran con el propósito de encontrar empleo.
 - c. La emigración es causada por varios factores, especialmente por el factor laboral.

Saber actuar

1. Imagina que un inmigrante ilegal solicita trabajo en tu casa en el servicio de lavado y planchado de ropa. ¿Qué le dirías? ¿Por qué?
2. Plantea los problemas que genera el desplazamiento forzado en Colombia y presenta posibles soluciones.

Relaciones. Ciencias Sociales 8. Galeano, Mónica y Bosemberg, Luis. Editorial Libros & Libros. 2007, pág. 225 (Colombia)

Investigue en las páginas web: <http://www.sexovida.com/declaración.htm> y en www.andar.org.mx más información sobre derechos sexuales de las personas.

Elaboren un resumen.

Presenten la información obtenida en un cuadro sinóptico.

Formación Cívica y Ética 1. Segundo grado. Bahena, Urbano et al. Grupo Editorial Patria. 2008, pág. 120 (México)

Ejemplos de 2010

Aportemos a la comunidad				
¿Qué haremos?	¿Quiénes?	¿Cómo?	¿Dónde? ¿Cuándo?	¿Con qué? ¿Para qué?
Analizaremos la situación en la que se encuentran y viven los niños de la calle	Todos los alumnos del curso organizados en grupo	Cada grupo deberá:	Los observamos en el lugar donde solemos verlos y escribimos el ensayo en el curso	Con hojas de papel, lapiceros y una cámara para tomarles una foto
		Ubicar en su ciudad o barrio a niños que viven y trabajan en la calle		
		Realizar un ensayo sobre las posibles causas que llevaron a estos niños y niñas a vivir en la calle y las consecuencias de ello	Luego de haber estudiado el subtítulo de la época colonial	Para tomar conciencia de la necesidad que existe sobre los derechos de los niños y su cumplimiento para todos por igual
		Elaborar 5 preguntas que te gustaría hacerles a estos niños y niñas		
Exponer su trabajo en el curso				

Ciencias Sociales 5. Lora, Gustavo. Editorial La Hoguera. 2008, pág 68 (Bolivia).

INTERCAMBIA OPINIONES

- Lee este anuncio de prensa y expresa tus impresiones al respecto.
- Coméntalas con tus compañeros.

“Se vende. Un negrito de edad de 12 a 14 años; tiene principios de cocinero y es muy activo para todo servicio, sin vicios; o se cambia por una negrita o mulatilla de igual edad.” Aviso en El Universal.

“Inventario de los bienes de doña Cayetana Quintana, hecho el 8 de febrero de 1830 en la costa del Miguelete, Colonia: 1.924 cabezas de ganado vacuno, 360 yeguas, 230 ovejas, 20 caballos, más dos criadas y un negrito de 8 meses.” Citado en La justicia en la Colonia, de Atilio C. Brignole.

Enrique Méndez Vives. La gente y las cosas en el Uruguay de 1830. 1972.

- Visita la página www.bbc.uk/spanish/specials/142_esclavolatino.

Define la situación de esclavitud a partir de las imágenes en ella presentes y de otras fuentes a las que puedas acceder.

Ciencias Sociales de 5º año. Míguez, Susana et al. Editorial Manocromo. 2010, pág. 13 (Uruguay)

Sección IV

Conclusiones

Sobre los criterios de análisis y claves de interpretación del dominio de los ejercicios dentro de los libros escolares

Como contexto de las conclusiones del presente Informe es pertinente traer a colación aquí dos hallazgos de los anteriores informes interamericanos de la EDH.

Uno, que en casi todos los países de la región los libros escolares se fueron actualizando con bastante regularidad durante la última década, algo que era poco o nada frecuente en el pasado (VIII Informe, 2009). Esto ocurre porque los libros se van elaborando o revisando al ritmo de los cambios curriculares que, según constató el VII Informe de la EDH (2008), fueron abundantes en la presente década. Por lo anterior, en 2010 encontramos que la gran mayoría de los libros de texto en uso son de publicación –o reedición actualizada– sumamente reciente, en algunos países del mismo año 2010.

Dos, que en la última década aumentó la oferta disponible de textos escolares en cuanto a títulos, autores y editoriales, pluralidad que sugiere que hay una valoración creciente de este instrumento didáctico por parte de las autoridades educativas nacionales, los especialistas de la disciplina y los editores privados. Desde un enfoque de derechos, el fenómeno de una mayor oferta es positivo pues indica que se están construyendo miradas variadas sobre la realidad y que hay un distanciamiento del discurso escolar único, “oficial”, que por tanto tiempo predominó en nuestra región de la mano de los regímenes autoritarios.

De por sí, los libros escolares constituyen un dominio de gran heterogeneidad, mayor que la de cualquier otro dominio examinado por el Informe de la EDH. En todos los países de la región existen distintos libros de texto por grado, elaborados por diferentes autores y editoriales y con múltiples variantes de tamaño, formato y enfoque. Lo cierto es que los fenómenos de actualización regular y el aumento de la oferta de los textos durante la década contribuyen a incrementar la variedad de las fuentes de este Informe, en particular las fuentes de 2010.

Pero asimismo, tal heterogeneidad de los materiales didácticos complejiza la investigación porque introduce factores secundarios de variación que hay que controlar (entre otros, la distinta longitud de los libros y la cantidad de ejercicios que trae cada uno). Esto tiene implicaciones metodológicas importantes, a saber: (i) impone definir criterios homogéneos y rigurosos para delimitar el objeto de estudio de modo que los ejercicios por analizar sean homologables y comparables entre sí; (ii) exige controlar los factores secundarios de variación, por lo que en ocasiones requiere trabajar con mediciones promedio o proporcionales, y (iii) recomienda cautela en la interpretación de los resultados, que deben ser considerados estimaciones de tendencias y nunca datos absolutos.

Como enfoque analítico, para delimitar y homologar los ejercicios de manera que fueran válidamente comparables, este Informe utilizó el criterio de *explicitud*. Se analizaron únicamente aquellos ejercicios con referencia explícita a los derechos humanos, establecida a partir de una de las siguientes condiciones: (a) ejercicios que formaran parte de capítulos o secciones del libro de texto cuyo título mencione de manera explícita los derechos humanos o derechos fundamentales y (b) ejercicios cuya redacción mencione explícitamente el concepto de derechos humanos o fundamentales en general, o algún o algunos derechos humanos en particular. El énfasis en la explicitud tiene una clara justificación en la doctrina de los derechos humanos, aplicable al ámbito jurídico igual que al educativo: no se puede hablar de derechos sin nombrarlos. No nombrar los derechos es no reconocerlos como tales,

o hacerlo parcial o confusamente. Por lo tanto, tampoco se puede enseñar derechos sin llamarlos por su nombre.

En lo que respecta al uso de datos, toda cuantificación de la presencia de los indicadores de progreso que se registra en las tablas y gráficos de este informe es una estimación aproximativa. Lo cuantitativo se utiliza como recurso para identificar y esbozar las grandes tendencias regionales de carácter macro y, a partir de allí, plantear hipótesis explicativas.

Sobre la cantidad de ejercicios de derechos humanos en los libros escolares

1. Entre 2000 y 2010 se produjo un doble crecimiento, de valor muy positivo: (i) aumentó el total de ejercicios en los libros escolares en 9 de los 15 países de los cuales se disponía de datos comparables y (ii) aumentaron los ejercicios explícitos sobre derechos humanos en los libros escolares en 12 de esos 15 países. La observación que surgió inicialmente de la presencia en números absolutos de los indicadores de progreso, se confirmó de manera más afinada y precisa al utilizar cálculos proporcionales.
2. En ese incremento general de ejercicios en los libros, la magnitud del aumento varía considerablemente entre países, aunque cabe reconocer que la cantidad de ejercicios ya variaba bastante en los libros de 2000, fecha de referencia inicial de este estudio. Para la década 2000-2010, a grandes rasgos se estima un promedio regional de crecimiento de ejercicios totales en los libros de un 20% más sobre los valores de 2000.

El fenómeno es auspicioso porque dentro de los libros escolares, y entendidos como metodología didáctica en general, los ejercicios o actividades prácticas no constituyen un despliegue de información que se le da al estudiante para que consuma, memorice y reproduzca cuando el docente lo interroga. Los ejercicios son una interpelación para que el estudiante actúe por sí mismo, solo o con otros, y utilice su autonomía para indagar, informarse, pensar, argumentar, cuestionarse, debatir: en resumen, para que tome parte activa en su proceso de conocer. Por eso, el aumento general de los ejercicios en los libros, aunque es modesto y muy variable entre los países, muestra que los materiales de apoyo escolar se vienen abriendo durante la década a fomentar más el pensamiento y la actividad del estudiantado. Los libros escolares más actuales, sin dejar de ser los dispensadores de información y conocimientos que tradicionalmente han sido y son, tienden a involucrar más a los niños y niñas en su propio proceso de aprendizaje. Su metodología de conjunto se está volviendo más participativa.

3. Por otra parte, creció la proporción de ejercicios explícitos de derechos humanos sobre el total de ejercicios por libro. Este crecimiento es independiente y bastante superior al crecimiento total de ejercicios en los libros. Se estima que en la región, en promedio, los ejercicios de derechos humanos en números absolutos se duplicaron en relación a su presencia en 2000 y, en proporción al total de ejercicios por libro, aumentaron en más de la mitad. El incremento ocurre en Bolivia, Brasil, Chile, El Salvador, Guatemala, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela, si bien con grandes variaciones entre sí. Esto era esperable porque también variaba grandemente la proporción que los ejercicios de derechos humanos representaban sobre el total de ejercicios en 2000 (entonces el rango iba desde un 2% a un 27%). En la actualidad, en los 17 países de la muestra regional, la cantidad de ejercicios explícitos de derechos humanos por libro escolar oscila en un rango de entre 4,3% y 28,3%.

Lo destacable en términos de progresividad del derecho a la EDH en la región es que el tratamiento explícito de los derechos humanos en los ejercicios de los libros escolares crezca significativamente durante la década. Se comprueba que la temática de derechos humanos va ganando presencia no sólo en el texto expositivo-informativo de los libros (algo que ya había demostrado el VIII Informe de la EDH), sino también en las actividades planteadas al alumnado. Esta dimensión práctica de los libros, esta “invitación a la acción” dirigida a alumnos y docentes, revela mejor que el texto expositivo cuál es la concepción metodológica implícita en el modelo de enseñanza-aprendizaje.

4. Los ejercicios de los libros escolares tienen en realidad un destinatario doble: los alumnos y alumnas tanto como los docentes, porque lo que se pide a los alumnos en los libros es una sugerencia para que el docente lo adopte en su clase, lo ponga en práctica y lo evalúe. Por este camino, es una propuesta de metodología para los docentes, aunque no esté expresada en formulaciones conceptuales sino materializada a través de actividades.

Esta propuesta metodológica implícita en los ejercicios de los textos responde en primera instancia a la visión pedagógica de su autor o autores. Sin embargo, también responde a la visión prevaleciente en el sistema educativo en ese momento, porque es el sistema educativo el que da los lineamientos dentro de los cuales el autor o autores de los libros deben encuadrarse y finalmente quien selecciona o recomienda los libros que los docentes pueden usar en las aulas. De modo que la mayor o menor incorporación de la EDH en los ejercicios –igual que en los textos expositivos– es parte de la responsabilidad de los agentes del Estado que implementan las políticas educativas.

5. Comprobar el crecimiento de los ejercicios explícitos de derechos humanos en los libros escolares durante la década pasada es un dato de conjunto auspicioso, esperanzador para el desarrollo de la EDH en la región, pero no niega, ni disimula el hecho de que no todos los países muestran un progreso igualmente destacado en este sentido. Al contrario, en una buena cantidad de países los ejercicios de derechos humanos en los libros siguen siendo escasos, con porcentajes de aparición inferiores al 10% del total de los ejercicios – lo cual es muy poco comprensible en libros de las asignaturas Educación Cívica o Ciencias Sociales, donde el abordaje de la temática debe ser más extendido y profundo que en cualquier otra asignatura. Esta es una realidad que todavía no es satisfactoria –ni desde el punto de vista ético, ni conceptual ni metodológico– y que se impone seguir fortaleciendo.

Sobre los conocimientos específicos de derechos humanos en los ejercicios de los libros

6. En 2010, los ejercicios de derechos humanos de los libros escolares en casi todos los países se concentran en los siguientes temas:
 - Historia moderna (Revolución Francesa, Independencia de los Estados Unidos, Segunda Guerra Mundial y creación de las Naciones Unidas).
 - Historia de la conquista (esclavitud y servidumbre), pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes.
 - Principales instrumentos de derechos humanos y de derechos de la infancia (Declaración Universal de Derechos Humanos y Convención de los Derechos del Niño).

- Naciones Unidas, otras organizaciones internacionales y organizaciones nacionales de protección y promoción de derechos.
- Estado, Estado de Derecho y democracia.
- Derechos civiles y políticos.
- Derechos económicos sociales y culturales.
- Igualdad ante la ley y los derechos humanos en la Constitución Nacional.
- Igualdad y no discriminación.
- Igualdad o equidad de género.

El repertorio temático de los ejercicios se correlaciona con la ampliación de conocimientos de derechos humanos que se produjo durante la década pasada en los programas de estudios y en los libros de texto en general, según comprobaron los dos anteriores informes de la EDH. Estas temáticas constituyen una plataforma mínima del saber de los derechos humanos en el ámbito escolar.

7. Los libros de 2010, en comparación con los de 2000, tienden a tener más secciones específicas dedicadas a los derechos humanos. Suelen ser capítulos enteros o partes importantes de capítulos, bien identificadas y tituladas, con sus propios ejercicios y actividades prácticas. Esto es un progreso digno de destacar y es necesario; pero no es lo único a lo que hay que aspirar. No es ni siquiera suficiente.
8. Sin perjuicio de las dos conclusiones positivas anteriores, también se comprueba que hay numerosas problemáticas sociales que los libros escolares tratan, siguiendo las orientaciones del currículo oficial, que a la fecha todavía **no** se abordan con una perspectiva de derechos, aunque lo ameritan y así debieran explicarse a los y las escolares. Este abordaje omiso o elusivo de los derechos humanos es evidente tanto en las secciones explicativas del libro como en sus ejercicios y actividades prácticas.

Esto ocurre, por ejemplo, con las problemáticas de la pobreza e inequidad social; la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular; la conservación ambiental y la necesaria sostenibilidad del desarrollo (respecto a la explotación de bosques, recursos minerales, agua, aire, etc.); las migraciones, sus causas y consecuencias, entre otras. En algunos libros (no todos) estas cuestiones se tratan, e incluso muchas veces (aunque no todas) se lo hace con sentido crítico y espíritu solidario. A veces se enfocan como problemas de asistencia social, otras de gobernabilidad y eficacia de la acción del Estado; pero son escasos los casos en que se plantean con enfoque de derechos, es decir, con una perspectiva que utilice los derechos humanos como criterio para analizar, interpretar y juzgar la realidad social. Esto es lo que significa de verdad incorporar transversalmente los derechos humanos en la educación. Y, lamentablemente, sucede todavía muy poco en la región. Se requiere profundizarlo.

Sobre los valores y actitudes de derechos humanos en los ejercicios

9. Los indicadores de valores y actitudes de derechos humanos están presentes en los ejercicios analizados en cantidad considerable, en la mayoría de los países ya desde los libros de 2000, y se mantienen a lo largo de la década. Esta aceptable presencia de valores y actitudes de derechos humanos en los ejercicios de los dos momentos históricos tiene, no obstante, variantes entre

países. Esas variaciones se correlacionan con el mayor o menor número de ejercicios explícitos de derechos humanos que haya en sus libros escolares.

Es importante comprobar que los ejercicios explícitos de derechos humanos en los libros escolares están diseñados tomando en consideración y apelando a la base ético-valórica de los derechos humanos, no solamente a su base histórica o jurídica. Para 2010, los 12 indicadores de valor examinados están presentes en el conjunto de los libros de los países estudiados.

10. Sobre los 15 países de los cuales se dispone de datos comparativos, los indicadores valóricos que más crecieron son los siguientes, en orden de frecuencia: (i) la *valoración de la diversidad* en distintos sentidos, en 9 países; (ii) la *igualdad y no discriminación*, en 6 países, y (iii) dos indicadores por *igual identidad y autoestima y convivencia y cooperación*, en 5 países.

Estos resultados se corresponden bien con lo que se comprobó al analizar los programas de estudio y los contenidos generales de los libros de texto (VII y VIII Informe de la EDH respectivamente): en la década hubo una incorporación creciente de conocimientos sobre las distintas manifestaciones de la diversidad humana (religiosa, ideológica, étnica, de sexo y orientación sexual, de capacidades, etc.) y sobre los peligros que los prejuicios y la discriminación entrañan para la convivencia pacífica entre personas y grupos humanos. Aquí vemos que esos conocimientos aumentaron de la mano de los valores y actitudes que hay que desarrollar para modificar conductas prejuiciosas y discriminatorias.

Sobre las destrezas o capacidades para actuar en favor de los derechos humanos en los ejercicios

11. Entre 2000 y 2010, las destrezas que tratan de promover los ejercicios de derechos humanos en los libros escolares claramente ganan mayor presencia. En números absolutos de ocurrencia, aumentan en los 15 países de los cuales se cuenta con datos comparativos. Sin embargo, tal como ocurre con los indicadores de valores y actitudes, parte de este crecimiento es atribuible al crecimiento del número de ejercicios de derechos humanos. A más ejercicios, más contenidos de valores y actitudes, también más de destrezas.

A fin de estimar si hubo crecimiento independiente de la variable, o sea, por encima del crecimiento de la cantidad de ejercicios en sí, se promediaron sus datos con el número de ejercicios que se analizaron. Los promedios muestran que, efectivamente, los ejercicios de los libros de por lo menos 8 países fortalecieron la incorporación de destrezas o capacidades para actuar a favor de los derechos humanos.

12. Las destrezas o capacidades que aumentaron en mayor medida durante la década, en los 15 países con datos comparables, fueron (i) *pensamiento crítico*, en 9 países y (ii) *trabajo cooperativo*, en 6 países. Las destrezas de *comunicación y argumentación* no aumentaron significativamente porque ya estaban presentes en 2000 con relativa abundancia; en realidad, entonces eran las que predominaban (es entendible que no se puedan plantear ejercicios de derechos humanos, aún los más simples, sin apelar por lo menos a capacidades comunicativas: informar, resumir, comparar, etc.). Las otras destrezas, en cambio, tenían una presencia mínima.

Sin perjuicio de las diferencias existentes entre países, este hallazgo es un signo de progreso porque muestra que la metodología de los ejercicios está avanzando en propiciar la criticidad de los y las estudiantes y su trabajo de colaboración mutua. Esto, por supuesto, no significa desvalorizar las

destrezas de comunicación y argumentación, que son tan importantes como las demás. Lo valioso es ver que crecieron las que estaban rezagadas. De esta manera el contenido procedimental de la EDH se hace más equilibrado y más sólido.

13. Un dato interesante en muchos libros de 2010 es que organizan sus ejercicios (todos, no solamente los referidos a derechos humanos) en secciones fijas y regulares según los tipos de destrezas que buscan promover. Asimismo, les colocan subtítulos que funcionan como “organizadores mentales previos” en cuanto conducen a los y las estudiantes a focalizar su atención y su trabajo en la dirección indicada. Esto es muy orientador para estudiantes y docentes porque les ayuda a desarrollar la capacidad metacognitiva. Aprender a pensar sobre qué pensamos y sobre cómo pensamos es clave para el desarrollo del pensamiento autónomo, crítico y autoregulado. En los libros escolares de 2000 no se identificaron en los ejercicios de derechos humanos tales niveles de elaboración metodológica.

Sobre la utilización de estrategias y recursos pedagógicos movilizadores de la participación, en los ejercicios

14. Esta variable de la matriz examina el diseño global de los ejercicios como actividad pedagógica, vale decir, analiza cómo se estructuró el ejercicio y qué técnicas, estrategias y recursos pone en movimiento. La estimación de su presencia se realiza a partir del número de ocurrencias totales de los indicadores. No necesita de un cálculo porcentual porque estos indicadores metodológicos son independientes de que haya más o menos ejercicios de derechos humanos en los libros. Están (o no) según como se haya concebido el diseño pedagógico de los ejercicios, pero no dependen de su cantidad.
15. Los indicadores de esta variable muestran un crecimiento importante y generalizado en la década. Los cambios metodológicos en los libros, en el sentido de promover una mayor participación de alumnos y alumnas, se comprueban en todos los países que modificaron y actualizaron sus libros de texto entre 2000 y 2010, que son 14 de los 15 sobre los cuales se tiene datos comparables en el tiempo.
16. Las estrategias metodológicas movilizadoras de la participación crecieron 2,5 veces en los ejercicios de los libros durante los últimos 10 años. Entre los 14 países donde hubo cambios en los libros, las que más lo hicieron son:
 - la investigación directa de la realidad, en 9 países;
 - los materiales y recursos de apoyo novedosos, en 9 países;
 - la problematización de ideas y situaciones, en 7 países;
 - la simulación o dramatización de situaciones verosímiles, en 6 países y
 - la profundización progresiva de temas o estrategias de investigación, en 5 países.

El hallazgo es significativo porque revela que durante la década, los libros de texto se van modificando en consonancia con cambios de concepción pedagógica que en la región se vienen planteando desde hace 30 años. Los libros escolares van gradualmente dejando atrás los tradicionales paradigmas educativos enciclopedista y conductista en favor de modelos de construcción del conocimiento a partir de la participación autónoma, crítica y problematizadora de los propios sujetos del aprendizaje (constructivismo).

17. Ejemplificando la tendencia señalada, en los libros de 2000 tendían a predominar los ejercicios de comprensión de lectura y de verificación de la información proporcionada por el mismo libro. Aunque había preguntas directas a los alumnos y sugerencias para investigar temas, no faltaba la utilización abundante de los “ejercicios objetivos” (de elección múltiple, de Falso/Verdadero, de asociar ideas uniéndolas con una línea, de completar oraciones con una palabra faltante, o de encontrar nombres técnicos en crucigramas o sopas de letras). Este tipo de ejercicios, por definición, está orientado a la retención de términos, conceptos o datos fácticos muy acotados y aislados.

En contraste, los ejercicios de 2010 muestran mayor presencia de estrategias de construcción de capacidades en los alumnos, por lo que requieren involucramiento activo y mayor producción de su parte (producir discurso expositivo; desarrollar razonamientos más amplios; contrastar y analizar posiciones opuestas; recuperar datos de la realidad circundante a través de pequeñas investigaciones de campo, etc.) Por supuesto, siguen existiendo los ejercicios predominantemente reproductivos (por ejemplo, de comprensión de lectura y de verificación de información, en especial al final de los capítulos o secciones, como autoevaluación del propio aprendizaje). Pero la proporción de los ejercicios de reproducción de información versus los de producción y problematización de la información, va tendiendo a invertirse. Esto sin duda es el resultado de la influencia de los enfoques más modernos de la psicología cognitiva y constructivista, que están influyendo lentamente en nuestros sistemas educativos.

18. Respecto a la presencia de materiales y recursos de apoyo novedosos, el principal signo en los ejercicios de libros del 2010 es la atención que se da al uso de la computadora personal y la familiarización con internet. Si bien esto no ocurre en todos los libros, hay varios que empiezan a introducir estos recursos y un cierto número que los incorporan con regularidad.
19. No obstante lo dicho, hay que recalcar que los cambios señalados son una tendencia en progreso, marcada sí, pero aún no generalizada, ni mucho menos uniforme entre los países. Despiertan un optimismo real en cuanto ya marcan la dirección que siguen las tendencias de cambio, pero todavía son limitadas en su manifestación efectiva en la realidad. Queda un camino importante por recorrer para que se extiendan y fortalezcan las nuevas y buenas estrategias metodológicas que empiezan a asomarse en los libros más recientes.

Sección V

Recomendaciones

Esta investigación sobre el desarrollo de la metodología de la EDH en los libros de texto, que se focalizó en los ejercicios y actividades prácticas incluidos en los libros escolares que utilizan los niños y niñas de entre 10 y 14 años, confirma tendencias 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 significativos en los contenidos de los ejercicios (en contenidos de conocimientos específicos de derechos humanos, de valores y actitudes de derechos humanos y de destrezas o capacidades para actuar a favor de los derechos humanos), así como en el diseño pedagógico de los ejercicios conducente a movilizar la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

No obstante, también señalan grandes disparidades entre países en cuanto a la extensión de esos avances y marcadas limitaciones en el *enfoque o perspectiva de derechos* que debería permear integralmente los materiales didácticos, así como también el currículo escolar. Estas disparidades y limitaciones tendrán que corregirse si se aspira a fortalecer metodológicamente la EDH en la escuela. Porque no se puede perder de vista que la dimensión metodológica de la EDH es tan importante (¿tal vez más?) que la dimensión conceptual. En otras palabras, para educar en derechos la propuesta pedagógica es tan importante (¿tal vez más?) que la curricular.

En tal sentido, desde la perspectiva de su 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 dominio de los ejercicios y actividades prácticas de los libros de texto del sistema educativo público.

Se recomienda a las autoridades educativas y a los docentes tanto como a los especialistas de contenido y las entidades públicas, privadas o internacionales que evalúan y/o elaboran libros escolares:

- Prestar especial atención y cuidado al diseño de ejercicios en los libros, en particular al diseño de los ejercicios sobre derechos humanos. Los derechos humanos se aprenden vivenciando y haciendo más que recibiendo información abstracta, y los ejercicios son el aspecto de los materiales didácticos más próximo a proporcionar a los alumnos vivencias y experiencias. De allí que merezcan particular atención y no se asuman como un simple añadido o acompañamiento de la información teórica que exponen los libros.
- A la hora de escoger los libros que las autoridades educativas entregarán o recomendarán a docentes y alumnos del sistema público, tomar en cuenta el grado de elaboración pedagógica presente en el diseño de los ejercicios y la utilización de estrategias metodológicas que buscan movilizar la participación estudiantil en su propio proceso de aprendizaje.
- Revisar los libros de texto, tanto en sus secciones teórico-expositivas como en sus ejercicios, a fin de garantizar que el abordaje que se haga de los derechos humanos utilice un lenguaje explícito, claro y acorde a la doctrina y los instrumentos internacionales en la materia. Acercamientos implícitos, con lenguaje vago o aproximativo, no pueden considerarse una estrategia aceptable de EDH.
- Al elaborar libros escolares, adoptar la *perspectiva o enfoque de derechos* para el análisis de toda la realidad social y asegurarse que ésta se refleje debidamente, tanto en el texto expositivo de los

libros escolares como en los ejercicios para los estudiantes y para los maestros (las guías para el docente, cuando existan).

- Cultivar en docentes y alumnos la comprensión de los derechos humanos como un “lente” a través del cual mirar los contextos sociales para juzgarlos, así como para transformarlos en todo aquello que impida u obstaculice el pleno respeto a los derechos humanos de las personas. En pocas palabras: enseñar a mirar el mundo “en clave de derechos”.
- Advertir y revisar críticamente los enfoques asistencialistas y no de derechos que suelen aparecer en el abordaje de temáticas asociadas especialmente con los derechos económicos, sociales y culturales (por ejemplo la pobreza, las exclusión, las migraciones, entre otras).
- Garantizar que los ejercicios de los libros escolares sobre derechos humanos contemplen en sus objetivos, diseño y lenguaje la presencia de la triple categoría de contenidos de la EDH: conocimientos específicos e información sobre los derechos humanos; valores y actitudes de derechos humanos, y destrezas o competencias para la acción en favor de los derechos humanos (ya sea que se las visualice como contenidos u objetivos de competencias).
- Contemplar explícitamente todos los valores y actitudes que sustentan los derechos humanos y están referidos en los instrumentos internacionales, en el conjunto de los ejercicios de cada libro y de los libros de grados consecutivos. La lista de los valores centrales de derechos humanos no es larga, pero sí fundamental e ineludible. Todos ellos hacen a una concepción integral de derechos porque son igualmente relevantes para el respeto de la dignidad humana y base de una convivencia inclusiva, igualitaria, justa y solidaria. Su tratamiento no puede ser aislado o esporádico, sino constante y transversal a todos los problemas y dimensiones de la vida social.
- Contemplar equilibradamente todas las destrezas o capacidades para actuar a favor de los derechos en el conjunto de los ejercicios de cada libro y de los libros de grados consecutivos. La guía ha de ser siempre el principio de integralidad: tan válido es promover destrezas de comunicación y argumentación como de pensamiento crítico y acción cooperativa. Hacer predominar algunas crea el riesgo de socavar otras.
- Recoger –por parte de los organismos internacionales y regionales de derechos humanos– las “buenas prácticas” metodológicas en el diseño de ejercicios y actividades prácticas para estudiantes y docentes que empiezan a incorporarse en los libros de texto de algunos países de la región, analizarlas y difundirlas como ejemplos dignos de considerar a efectos de retroalimentar la producción nacional de libros de textos.

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 5°, 8° y 11° grados	Contenidos de DDHH y garantías constitucionales.
	Contenidos de justicia, instituciones del Estado y Estado de Derecho.
	Contenidos de democracia, derecho al voto, elecciones y pluralismo político e ideológico.
	Contenidos de educación en valores (solidaridad, dignidad humana, paz, tolerancia y comprensión entre las naciones).
Dominio 2: Textos educativos	
Incorporación de contenidos de EDH en textos educativos para 5°, 8° y 11° grados	Contenidos de DDHH y garantías constitucionales.
	Contenidos de justicia, instituciones del Estado y Estado de Derecho.
	Contenidos de democracia, derecho al voto, elecciones y pluralismo político e ideológico.
	Contenidos de educación en valores (solidaridad, dignidad humana, paz, tolerancia y comprensión entre las naciones).
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 PNEHD	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 PNEHD	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 PNEHD	Estado de ejecución del PNEHD en general.
	Creación de la institucionalidad a cargo de implementar el PNEHD.
	Ejecución del presupuesto destinado al PNEHD.

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.
Actividades extra-aula	Para 14 años de edad.
	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.
Adopción de políticas públicas	Incorporación de la EDH en otras leyes del ordenamiento jurídico nacional.
	Incorporación de la EDH en decretos, resoluciones y otros instrumentos de administración pública.
Desarrollo institucional	Incorporación de la EDH en planes y documentos de educación.
	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 1: 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. 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.

(*) 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).

VIII Informe (2009): Desarrollo de conocimientos específicos de derechos humanos en los libros de texto: 10 a 14 años

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.

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

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.

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